

LATVIJAS UNIVERSITĀTES
RAKSTI

741. SĒJUMS

Pedagoģija un skolotāju izglītība

SCIENTIFIC PAPERS
UNIVERSITY OF LATVIA

VOLUME 741

Pedagogy and Teachers' Education

SCIENTIFIC PAPERS
UNIVERSITY OF LATVIA

VOLUME 741

Pedagogy and Teachers' Education

UNIVERSITY OF LATVIA

LATVIJAS UNIVERSITĀTES
RAKSTI

741. SĒJUMS

Pedagoģija un skolotāju izglītība

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

Galvenā redaktore – prof. *Dr. habil. paed.* **Irēna Žogla**
Galvenās redaktora vietniece – prof. *Dr. habil.* **Ilze Kangro**

Redkolēģija

Prof. *Dr. habil. paed.* **Irēna Žogla** – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Prof. *Dr. philol.* **Ilze Kangro** – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Prof. *Dr. habil. paed.* **Tatjana Koķe** – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Prof. *Dr. habil. paed.* **Irina Maslo** – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Prof. *Dr. paed.* **Dainuvīte Blūma** – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Asoc. prof. *Dr. paed.* **Aivars Lasmanis** – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Asoc. prof. *Dr. paed.* **Baiba Kalķe** – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Asoc. prof. *Dr. philos.* **Vladimirs Kincāns** – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Prof. *Dr. chem.* **Andrejs Rauhvarģers** – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Dr. paed. **Larisa Jogi** – Tallinas Izglītības zinātņu universitāte, Igaunija
Dr. paed. **Riva Levenčuka** – Kei Pedagoģiskā koledža, Izraēla
Prof. *Dr. habil. philol.* **Klauss Hammers (*Klaus Hammer*)** – Tehniskā universitāte,
Drēzdene, Vācija
Prof. *Dr. habil. philol.* **Eleonora Lasana (*Eleonora Lassan*)** – Viļņas Universitāte, Lietuva

Latviešu teksta literārās redaktora **Ingrīda Sjomkāne, Mairita Purviņa**
Krievu un vācu teksta literārā redaktora **Raisa Pavlova**
Angļu teksta literārā redaktora **Māra Anteniške**
Maketu veidojis **Arnis Čakstiņš**

Visi krājumā ievietotie raksti ir recenzēti.
Pārpublicēšanas gadījumā nepieciešama Latvijas Universitātes atļauja.
Citējot atsauce uz izdevumu obligāta.

Saturs/Contents

| | |
|--|-----|
| <i>Vladimirs Kincāns. Atkārtošanas princips mākslā un uztverē</i> The Principle of Repetition in Art and Perception | 7 |
| <i>Mihails Čehlovs. Izglītības humanitārā modeļa teorētiskais pamats</i> Theoretical Bases of the Humanitarian Model of Education | 15 |
| <i>A. Fernāte, D. Kalniņa, L. Daniela, I. Žogla, I. Maslo. Jaunās paaudzes mācīšanās kvalitāte pamatskolā: kas veicina un kas kavē pusaudžu mācīšanos</i> The Learning Quality of the New Generation: What Fosters and What Are the Obstacles to Learning at Basic Schools? | 25 |
| <i>Viktorija Kuzina. Svešvārdu lietojums sākumskolas mācību grāmatās un bērnu valodā</i> Usage of Foreign Words in Primary School Textbooks and Children's Language | 35 |
| <i>Tatjana Kurilova. John Dewey on Teacher Education</i> Džons Džūijs par skolotāju izglītību | 43 |
| <i>Baiba Kaļķe. Skolotāja tēls mūsdienu vidusskolēnu priekšstatos</i> Teacher's Image in the Assumptions of Today's Secondary School Students | 55 |
| <i>Ruta Ināra Kaņepēja, Līga Āboltiņa. Bērnu darbība adaptācijas periodā sākumskolā</i> Children's Activities during the Adaptation Period at Primary School | 61 |
| <i>Ligita Stramkale. Mūzika vispārīzglītojošā skolā: vēsturiskais un mūsdienu aspekts</i> Music at Comprehensive School: the Historical and Present Day Aspects | 81 |
| <i>Herbert Zoglowek, Tamara Shkolnikova. The Possibilities of Visual Material (Worksheets) for Motor and Cognitive Learning in Physical Education</i> Vizuālo materiālu (darba lapu) iespējas motoro un kognitīvo prasmju attīstīšanā fiziskajā audzināšanā | 89 |
| <i>Zuma Науцкунайме. Обучение аргументированию и его дидактические перспективы</i> Argumentēšanas prasmju mācīšana un to didaktiskās perspektīvas Argumentative Non-Fiction Essay and Didactic Opportunities for Teaching of Argumentation | 103 |
| <i>Vilija Janušauskienė. Possibilities of Flexible Didactics in the Process of Literary Education</i> Didaktiskās fleksibilitātes iespējas literatūras mācību procesā | 112 |
| <i>Ниле Толейките. Дидактические аспекты восприятия комических текстов в школе</i> Komisko tekstu uztveres didaktiskie aspekti skolā The Didactic Aspects of Perceiving Comic Texts | 124 |
| <i>Ize Stikāne. Bērnu literatūra un pieaugušais lasītājs</i> Children's Literature and the Adult Reader | 133 |
| <i>Regīna Kvašīte. Latviešu tautasdziesmas lietuviski: valodnieciskais aspekts</i> Latvian Folk Song Translations in the Linguistic Aspect | 144 |
| <i>Jeļena Kipure. Zur Begriffsbestimmung der Sprachkompetenz der Deutschstudierenden</i> Studentu vācu valodas kompetences būtība On the Definition of Students' Competence in the German Language | 156 |

| | |
|---|-----|
| <i>I. Kangro, V. Li, V. Sokolova.</i> Freies Sprechen als Ziel und Mittel des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts Brīva runa – komunikatīvo svešvalodu mācību mērķis un līdzeklis Free Speech – the Aim and the Tool of the Communicative Foreign Language Studies | 169 |
| <i>Hana Bergerová.</i> Überlegungen zum Einsatz von Horoskopen bei der Vermittlung von Phraseologismen im DaF-Unterricht bei jugendlichen Lernern Pārdomas par horoskopu izmantošanu frazeoloģismu apguvē vācu valodā kā svešvalodā jauniešiem Reflections on the Use of Horoscopes for Presentation of Phraseology in Teaching German as a Foreign Language to Adolescent Learners | 182 |
| <i>Karīne Laganovska.</i> Die neuromantischen Züge in Märchen von Hermann Hesse Neoromantisma motīvi Hermaņa Heses pasakās Motifs of Neo-Romanticism in the Fairy-Tales by Hermann Hesse | 189 |
| <i>Lidija Belozerova.</i> Franču enciklopēdistu ironiskais stils: metafora un vērtību orientācija Ironie als wesentlicher stilzug der polemik bei französischen enzyklopädisten..... | 196 |
| <i>Natalja Jundina.</i> Sprachspiele in der Werbung Valodas spēles reklāmā Language Games in Advertising | 201 |
| <i>Inta Vingre.</i> Metapherntheorien des 20. Jahrhunderts 20. gadsimta metaforas teorijas The Theories of Metaphor in the 20th Century | 211 |
| <i>Эмма Архангельска.</i> Событие – случайность или закономерность? Notikums – nejaušība vai likumsakarība? Event – Fortuitousness or Regularity? | 218 |
| <i>Svetlana Polkovņikova.</i> Bezekvivalenta runas verbu atveide tulkojumā Rendition of Non-Equivalent Verbs of Speech in Translation | 224 |
| <i>Irita Saukāne.</i> Preses tekstos lietotie personu okazionālie nosaukumi derivatīvi semantiskā aspektā Occasional Personal Names Used in Press in the Derivational-Semantic Aspect | 233 |

Atkārtošanas princips mākslā un uztverē *The Principle of Repetition in Art and Perception*

Vladimirs Kincāns

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083
E-pasts: vladimirs.kincans@lu.lv

Raksts veltīts atkārtošanas principam, kas uzskatāms par savdabīgu atbalstu gan kultūras notikuma radīšanas procesā, gan tā apguves laikā. Tas nav subjektīvu konstrukciju vai konvencionālu vienošanos rezultāts, bet gan zināmas stabilitātes garantija pasaules pārmaiņu procesā. Cilvēka uztverei ir nepieciešams atbalsta punkts, lai orientētos arvien mainīgo un straujo notikumu plūsmā. Par vienu no tādiem noteikti var izmantot atkārtojumu.

Atslēgvārdi: atkārtošana, diskurss, sapratne, uztvere, cikliskas shēmas, jauns, zināms.

Saskaroties ar kādu notikumu, faktu vai parādību, tūlīt ievērojam, ka kāds no tiem ir jau pazīstams un atrodas mūsu pieredzes struktūrā. Lai apgūtu pirmajā mirklī šķietami nesakarīgu faktu sablīvējumu, mēs salīdzinām tur jau pazīstamos ar pilnīgi svešiem. Parasti lielākās grūtības sagādā nezināmu faktu vai parādību izpratne, turpretim mums jau zināmos viegli atpazīstam un iekļaujam savu priekšstatu sistēmā.

Respektējot faktu, ka zinātnes attīstība notiek, virzoties no zināmā pie nezināmā, jaunā, īsti vietā būtu atcerēties teikuma aktuālās dalīšanas teorijas pamatnostādnes. Saskaņā ar V. Mateziusa (*Vilém Mathesius*) izvirzīto un Prāgas lingvistikas apvienības pārstāvju izstrādāto teoriju katrs teikums sastāv no divām daļām. Pirmā teikuma daļa (temats) ir jau nedaudz pazīstama – vai nu no konteksta, vai komunikācijas situācijas, vai iepriekšējā teksta. Otrā teikuma daļa (rēma) parasti ir kaut kas jauns, nezināms, ko tāpēc arī mēdz īpaši uzsvērt. Informāciju pasniedz pakāpeniski, ar zināmā atkārtošanu un jaunā pievienošanu. Šai parādībai dots nosaukums “tēmas un rēmas ķēdīte” (angļu valodas versijā — “topic” un “comment”). Paziņojamais teksts (rēma) parasti atbilst tai informācijai, kas iepriekšējā diskursā vēl nav pieminēta. Bet temats parasti aptver tikko pieminēto informāciju. Diskursu teorijā šos struktūrelementus dēvē par aktivēto (zināmo, veco) un neaktivēto (jauno).

Aktuālās dalīšanas teorija, salīdzinot ar teikuma formālu dalījumu gramatiskos subjektos un predikātos, ļauj noteikt, kādā veidā šis teikums saistās ar visa izteikuma priekšmetiski tematisko kontekstu. Teikuma aktuālās dalīšanas teorija ir izteikuma izejas punkts (jeb pamats). Proti, viss, kas konkrētā situācijā ir zināms vai vismaz viegli noprotams un uz kā runātājs balsta savu domu, ir izteikuma kodols, t. i., tieši tas, ko runātājs ziņo par izteikuma izejas punktu (6. 239). Šī likumsakarība vērojama arī augstāka līmeņa tekstu konstrukcijās. Kultūrai piemīt līdzīgs tās

veidojumu jēdzieniskais saturs kā tekstu jēdzieniskām shēmām. Pirmkārt, te jāpiemin atveidošanas shēmas, ideju “caurvēji”, jēgas invarianti, pēc kuriem arvien tiek rekonstruēta radošās domas gaita.

Atkārtojums

Raksturojot kultūras īpatnības, A. Mols atzīmē atkārtotu struktūru esamību, t. i., “kopīgas vietas”, kas veicina tās izpratni neatkarīgi no kultūras parādību daudzveidības. Pateicoties šādiem integratīviem veidojumiem kultūrā, jebkura uztvere attiecas uz noteiktu zināšanu “tīklu”, kam ir sava noteikta struktūra. Tā veido domu gaitas maršrutus ar saviem zināšanu mezglu punktiem, kurus bieži apzīmē par “krusteniskiem jēdzieniem” (angļu val. *concepts-carrefous*), t. i., par pamatjēdzieniem vai koncepcijām, pie kuriem savu pārdomu gaitā mēs atgriežamies vēl un vēl (7. 37).

Šādu vispārzināmu, atkārtotu vietu izmantošana mākslas darba struktūrā ir raksturīga visām kultūrām. Atkārtojuma elementi daiļdarba metā nosaka tā estētisko iedarbību kopumā. Turklāt jebkurš laikmets izstrādā noteiktu jēdzienu, valodas formu, klišeju, semantisko invariantu summu, kas pastāvīgi pāriet no viena daiļdarba otrā. Tā, piemēram, pētot valodu kā universālu hermeneitikas līdzekli, nevar nepamanīt stabilu toposu, tropu un figūru sistēmu. Valoda šajā gadījumā kļūst par savdabīgu pasauli pārsedzošu klasifikācijas sietu, bet topusi, shēmas un tamlīdzīgas formulas – par “kategorālo” struktūru, kas palīdz apgūt pasauli. Tāpēc arī “loci topici”, t. i., vispārzināmi valodas izteicieni un figūras nav tikai vienkārši daiļdarba struktūras elementi, bet arī mākslinieciskās domāšanas līdzekļi. Mākslinieks savā daiļradē izmanto noteiktus, stabilus jēdzienus, vispārpieņemtus izteicienus un vārdu kopas. Turklāt lieto tos gandrīz automātiski, nedomājot par saturu vai par to veidošanas ģenēzi un jēdzienisko slodzi. Topusi, klišejas un shēmas gatavā veidā pastāv tikai individuālajā apziņā. Patiesībā jau tie nevis vienkārši rodas, bet veidojas un attīstās visā cilvēces kultūras sociāli vēsturiskajā praksē. Cilvēces pieredze, miljardiem reižu atkārtojoties, nostiprinās cilvēka apziņā ar loģiskas figūrām. Tikai un vienīgi pateicoties šiem atkārtojumiem, figūrām piemīt aizspriedumu noturība un aksiomātisks raksturs.

Savulaik “piemeklēti” veiksmīgi vārdu savienojumi un virknes, noteiktas koncepcijas, idejas un sižeti, nemitīgi atkārtojoties, iegūst samērā noturīgu raksturu. Šādi stabili vārdu savienojumi un klišejas kultūrā un valodā ļauj māksliniekam izcelt tos kā atpazīstamus kodus jeb pieturas punktus teksta veidošanā, savukārt recipientam tie palīdz uztveres procesā. Neapšaubāmi, tas apliecina atkārtojuma kā vajadzīga un obligāta elementa klātbūtni radošā komunikācijā. Visdažādākie atkārtojumi mākslinieciskā diskursā spēlē formu veidojošu un organizatorisku lomu, atvieglo mākslas darbu un kultūras produktu uztveri un sapratni.

Atkārtojumi palīdz recipientam ieraudzīt vecajā kaut ko jaunu un nebijušu, noskaidrot loģisko saiti starp tikko ieraudzīto, izdzirdēto materiālu un agrāk uztverto, bagātina atmiņu, paplašina redzesloku, sakārto uztveres sistēmu, disciplinē, radina patstāvīgi domāt un pilnveidot jūtu kultūru. Atkārtotības galvenais uzdevums ir veidot cilvēkam atspēriena punktu no zināmiem elementiem, tādējādi pasargājot recipientu no tā tukšuma, ko veido pilnīgi svešs jauninājums. Mākslai ir jāapmierina

noteiktas prasības, un atkārtojums piedāvā visekonomiskāko veidu, kā šādas cerības attaisnot.

V. Šklovskis uzskatīja, ka cilvēces pasaules uztvere ir tāda veida uztvere, kurā notiek salīdzināšana, atgriešanās, atkārtošanās un kas zināmo izceļ no nezināmā. Sākumā notiek it kā pirmais vērtējums, bet pēc tam – tā precizējums jeb šī jaunā “pielaikošana” jau zināmajam (12. 529). Šī cilvēka apziņas specifiskā iezīme ir pamanīta jau sen. “Atkārtošana – zināšanu māte” – māca tautas gudrība. Zināmajā teicienā ir koncentrējusies cilvēces tūkstošgadu pieredze. Taču atkārtojums jeb atkārtošana ne vien garantē sekmīgu zināšanu apguvi, bet arī veicina īstenības dziļāku apjausmu. Izpratne par to, ka atkārtojuma elementi priekšmeta vai parādības struktūrā sekmē to ātrāku iepazīšanu, noved pie apzinātas, nereti intuitīvas atkārtojumu izmantošanas radošā procesā.

Atkārtošana un mākslas veidi

Atkārtojuma nozīme ir svarīga gan mākslas darba radīšanas laikā, gan uztveres un sapratnes procesā. Šo principu izmanto daudzi mākslinieki. Īpaša ietekme tam ir mākslas veidos, kuru specifika ir saistīta ar laika dimensiju. Telpiskas mākslas veidos, piemēram, glezniecībā, atkārtojums ir viens no uztveres procesa veidotājiem, jo iekļauts glezniecības darba kompozīcijā. Šis savdabīgais formāts, kas radīts ar kompozīcijas, gaismas un skaņas atkārtojumu un formālo elementu palīdzību, raksturīgs arī citiem telpiskas mākslas veidiem.

Mākslas veidos, kuru funkcionēšana un attīstīšana ir saistīta ar laika dimensiju, atkārtojums ir viens no izziņas pamatelementiem, kas dod reālu iespēju paredzēt un uzminēt dažādu notikumu tālāko gaitu. Tā, piemēram, mūzikas zinātnē jau sen izmanto vispārzināmus atkārtojumus, “kopīgas vietas”, bez kurām mūzikas uztvere un sapratne kļūst samērā problemātiska. Aktivitātes un līdzdalības momentu panāk ar muzikālā skaņdarba centrālo elementu – melodiskumu, kā arī ar to, ka katrā melodijā ir kaut kas tāds, ko saprot ikviens. To sekmē kopēju vietu vai formu atkārtošana, kas arī dod pamatu apgalvojumam, ka “Haidns, Mocarts, Bēthovens nav izgudrojuši savas, nenoliedzami klasiskās un vēstures saglabātās melodiskās domas, bet gan – tieši otrādi – mācējuši tās pamanīt, skaidrot un attīstīt jaunā, oriģinālā skatījumā. Šīs formas viņiem kalpo par drošu un uzticamu atbalstu, un, ja viņi liek tām skanēt, tad patiesībā ikviens – ja arī nesaprot šīs mūzikas specifiku – var noteikt diapazonu, kurā ieslēgts attiecīgā tipa vārdu krājums. Tādējādi veidojas nenoliedzama saikne starp mākslinieku un publiku.” (9. 50)

Katram laikmetam piemīt sava, pēc dzirdes it kā viegli uztverama “skaņas komplekss” un muzikālo intonāciju summa. Tā, piemēram, XIX gadsimta krievu mūzikā pastāvēja tādas bieži lietotas formulas un štampi kā jūra, vētra, pavasaris, rudens u. tml. Līdzīgi arī citos kultūras laikmetos.

Muzikālā skaņdarba struktūru veido dažāda rakstura frāžu, motīvu, ritmu, harmoniju un citu izteiksmes līdzekļu atkārtojums. Atkarībā no muzikālā materiāla specifikas atkārtojumi izpaužas galvenokārt sintakses līmenī, izmantojot materiālu un skaņas elementus. Atkārtojuma shēmu izmantošana konstruktīvi materiālā līmenī ne vien veicina muzikālā skaņdarba formas iegaumēšanu, izzināšanu un iztēlošanu, bet arī kļūst par vienu no daiļdarba idejiskā līmeņa apguves paņēmieniem.

Šāda stila atkārtojumu uztverē un iegaumēšanā izšķiroša nozīme ir muzikālai izglītībai. Nepārspīlēts ir apgalvojums, ka patiesa mūzikas uztvere un izpratne iespējama tikai tad, ja klausītājs ir muzikāli izglītots vai pazīst mūzikas valodu. Muzikālās kultūras pieredze un iemaņas palīdz vieglāk uztvert atkārtojumus skaņdarbā.

Arī literatūrā un poēzijā atkārtojuma fenomēns ir vispāratzīts. Tādi literārās izteiksmes līdzekļi kā asonanse, epifora, ritms un citi nav nekas cits kā savdabīgi atkārtojuma paņēmieni. Par atkārtojuma elementiem var pārvērst arī sintakses konstrukcijas, intonatīvos izteicienus, kā arī atsevišķus vārdus. Tā kā literārā sacerējuma uztverē visa uzmanība tiek pievērsta tā saturam un būtībai, tad atkārtojuma shēmas teksta attīstībā realizē semantiski. Šāds paņēmiens ir pilnīgi neauglīgs mūzikā, kur atkārtojuma shēmas veidojas ar materiālu un skaņas elementu palīdzību. Līdzās semantiskajām līmenim literāram darbam piemīt arī ārpussemantiskā iedarbība. Skaņas, tāpat ārpussemantiskā rinda jeb, citiem vārdiem sakot, fonoloģiskie atkārtojumi, "skaņu raksti" aktivizē teksta semantiskās daļas uztveri.

Turpinājumā varētu parādīt, ka atkārtojuma shēmas izmanto arī citos mākslas veidos, kā arī demonstrēt šī principa apzinātu lietojumu dažādās mākslinieciskās darbības jomās. Atkārtojumu izmanto, lai "nostiprinātu to, ko vajadzēja atklāt". Neapšaubāmi, atkārtojums nav burtisks dažādu elementu atdarinājums daiļdarba struktūrā. Absolūti pareiza, matemātiski izskaitļojama atkārtošana ir absolūtās identitātes princips. Viss pēc šī principa radītais galarezultātā veido bezgalīgu vienveidīgu atkārtojumu rindu, kas sagrauj tā integritāti. Harmoniska un nedalāma daiļdarba radīšanai nepieciešama struktūras elementu savdabība un zināma pretišķība. Baudot mākslas darbu, kurā bezgalīgi atkārtojas vieni un tie paši elementi, kopīgā uztveres aina sadrumstalojas un grūst. Š. Monteskjē uzskatīja, ka nemītīga vienveidība visu padara neciešamu, līdzīgi veidojumi rada nomācošu iespaidu, ritmu un paņēmieni vienmuļība garajā poēmā ienes garlaicību (8. 96). Vienveidīgu atkārtojumu bezgalīgās rindas absolūtā identitāte neļauj atšķirt pagātņi, tagadni un nākotni. Viss saplūst vienā nediferencētā laika izplatījumā, pa kuru var doties jebkurā virzienā.

Uz vienu un to pašu elementu atkārtošana identitāti balstītas teorijas Dž. Djuī samērā ironiski dēvēja par "tik tak" teorijām. Tomēr atkārtošana shēmas norāda, ka tās elementi nav pakļauti monotoni programēšanai. Atkārtojuma shēmas nav tautoloģisks zīmējums, jo tās palīdz identiskajā ieraudzīt dažādo. Saturs bagātinās ne tikai ar atšķirīgā uzsvērumu, bet arī kopīgā atrašanu dažādībā.

Atkārtošana un jaunrade

Vispārzināmu shēmu un formulu lietošana un variēšana nebūt nenoniecina mākslinieka radošās iespējas. Pastāv pat zināma likumsakarība – fantāzijas trūkumu un talanta ierobežotību arvien kompensē pretenzijas uz oriģinalitāti un kaut kā agrāk vispār neredzēta radīšana, tādējādi apgrūtinot uztveres un sapratnes procesu. M. Tiņanovs grāmatā "Arhaisti un novatori" par A. Bloka daiļradi izteicies, ka dzejnieks simpatizē tradicionāliem, nedaudz nobružātiem tēliem, jo tajos saglabāta senā emocionalitāte. Nedaudz atjaunināta, tā spēcīgāka un dziļāka nekā jaunā tipa

emocionalitāte, jo jebkurš jaunievedums pievērš uzmanību priekšmetiskumam, atstājot novārtā emocionalitāti (11. 517).

Patiesi, dažas lielu mākslinieku un rakstnieku daiļrades iezīmes vairāk līdzinās neapzinātai pievēršanai arhetipu fondam. (4. 238). Mākslas vēsture dod mums iespēju uztvert to kā variācijas par ierobežotu un vienkāršu formulu grupu, ko saprata jau primitīvajā kultūrā.

Šo vienkāršoto formulu atkārtošanu sastopam arī izcilu klasiķu darbos, turklāt pati vēršanās pie klasiķiem uzskatāma par vispārēju tendenci (1. 17). Iepriekšējo paaudžu paveiktais un nākamībai atstātais savdabīgo klišeju, formulu un shēmu veidā materializētais domāšanas tips atvieglos tai gan radošos procesus, gan kultūras un mākslas darbu uztveri. To izmantošana noteikti neaizvieto mākslinieka fantāziju, kas šīs figūras liek lietā. Tieši otrādi, tikai īsts talants spēj iedvest tām jaunu dzīvību. Gatavas shēmas un formulas atkārto ne jau tāpēc, lai atjaunotu veco saturu, bet gan lai izteiktu un radītu jaunus jēdzienus. Rīkojoties ar gatavām formulām, klišējām, shēmām utt., apvienojot un sasaistot tās, individuāli motivējot iekšējo saturu, mākslinieks tomēr nekļūst par mehānisku atsevišķo elementu kopā salicēju. Formulām un shēmām jāapvieno noteiktas detaļas un struktūras atkarībā no dažādiem funkcionēšanas un uztveres apstākļiem. Zināmas un gatavas shēmas, klišejas u. tml. var izmantot kā "atslēgu" dažādu parādību atklāšanai un izpratnei. Tās nav tukšas, formālas un nesaturīgas sagataves, bet gan jēdzienu reproducēšanai gatavas struktūras. Ar atkārtojumu palīdzību cilvēki vienmēr atrod kaut ko pazīstamu, savu un personīgu, tādu, kas dziļi zemapziņā izjūsts vai nojausts, par ko viņi gan domājuši, bet nav varējuši sameklēt reālās aprises un atrast īsto vārdu un ko mācējis izteikt tieši dzejnieks. Mūsu uzmanību parasti nepiesaista tie mākslas darbi, kuros mēs neatpazīstam neko no sevis un kuros viss pieder tikai dzejniekam (3. 310).

Atkārtojumu veidi

Atkārtojumu shēmas ir ļoti daudzveidīgas un tāpēc nav viegli klasificējamas, jo katrs konkrēts gadījums var atklāt kādu jaunu likumsakarību. Taču tas netraucē uzskaitīt atkārtojuma veidus, nepūloties tos klasificēt vai iekļaut kādā hierarhijā. Atkārtojuma shēmu daudzveidība sākas ar elementu saiknes tiešu un precīzu reproducēšanu un beidzas ar kontrastu salīdzinājumiem. Var atkārtoties gan struktūru elementi, gan idejas. Visbiežāk sastopam to, ka atkārtojas izteiksmīgi un tēlaini momenti. Komplicētas atkārtojuma shēmas veidojas tad, kad viens no tās elementiem parādās vienotā objekta dažādos struktūras līmeņos. Pētnieku interesi visvairāk saista tā dēvētie atpakaļejošie atkārtojumi, proti, kas virzās spoguļrakstā. Tāpat der pieminēt tādu svarīgu atkārtojumu shēmas aspektu kā atkārtoto elementu vai skaņu ilgums.

Par savdabīgu mākslinieciskā diskursa struktūras atkārtojuma formu uzskatāmas atmiņas. "Atmiņas" ir pagātnes atkārtojums tagadnē. Informācijas teorija atmiņu procedūru jeb atgriešanos tajā, kas jau bijis, uzskata par informatīvi nevērtīgu un tādu, kas nepievieno neko jaunu visam, ko cilvēks jau zina. Taču no komunikāciju teorijas, tostarp, J. Lotmana definētā autokomunikācijas varianta, viedokļa šādiem pazīstamu elementu atkārtojumiem un atmiņām apziņas struktūrā ir liela nozīme (5. 238).

Autokomunikācija ir savdabīga informācijas pārraide, ko var apzīmēt kā ziņojumu no “Es” uz “Es” jeb jau labi zināmā pārraidi. Zināmās informācijas cirkulācija nav nemaz tik nevērtīga lieta, kā var šķist sākumā. Katrā ziņā atgriešanās pie jau izzināta mākslas darba ļauj tā izprastās daļas attiecināt uz visu daiļdarbu kā idejiski nobeigtu veselumu.

Tādējādi risinās “hermeneitikas apļa” paradokss, saskaņā ar kuru veselā izpratne iespējama tikai tad, ja saprasti atsevišķie komponenti, bet daļu – izprotot lielo kopējo. V. F. Asmuss (*В. Ф. Асмус*) rakstīja, ka nekā paradokssāla nav apgalvojumā – patiesi iepazīt daiļdarbu, tāpat kā ieklausīties simfonijā, var tikai tad, ja to izbauda atkārtoti. Tieši otrreizējās lasīšanas vai klausīšanās laikā lasītājs un klausītājs katru atsevišķo fragmentu sasaista ar kopējo darba uztveri. Tikai šajā gadījumā kopējais vairs nav svešs, bet gan zināms no iepriekšējā – pirmā lasījuma vai klausīšanās (2. 66).

Patiesi, atkārtoti uztverot jau zināmo, recipients ne vien iegūst iepriekš nepamanītās nianšes, bet ar teksta palīdzību komunicē pats ar sevi. No šāda skatu punkta raugoties, mākslas darba saturs kalpo par stimulu un ģeneratoru jaunām idejām, emocijām, jūtām un pārdzīvojumiem. Tā kā daiļdarba saturs cilvēkam jau ir zināms, tad ar tā palīdzību viņš var censties saprast pats sevi. Tādējādi atkārtojums piegādā papildu informāciju un kļūst par personības apziņā uzkrājušos nesakārtotu asociāciju organizatoru. Šis apstāklis, kā uzskata J. M. Lotmans (*Ю. М. Лотман*), palīdz mums atšķirt divus savstarpēji saistītus aspektus: mākslinieciskais teksts var kļūt gan par vēstījumu, gan par kodu. Tieši tāpēc atmiņas nav uzskatāmas par ziņojumu, bet gan par kodu, ar kura palīdzību recipients savus priekšstatus un izpratni transformē daudz augstākā līmenī.

Jebkurš kultūras produkts vienmēr ir orientēts gan uz satura atklāsmi, gan uz pašizpētes iespēju. Taču kultūras vēsturē dažādi komunikāciju tipi var iegūt galveno un valdošo nozīmi. Tā, piemēram, vairākums viduslaiku kultūras darbu nevis pasniedza kādus jaunumus, bet informēja par jau zināmo. Tādējādi mākslas darbi vairāk līdzinājās kodiem, nevis vēstījumiem. Kods palīdzēja atklāt un pārorganizēt saņemtajā vēstījuma saturu. Šāda viduslaiku kultūras orientācija pilnīgi atbilda gan radošās darbības, gan uztveres procesa filozofiskajām pamatdogmām un uzskatiem. Tāpēc, lai saprastu ikvienu atsevišķu parādību, tā bija jāpievieno pie vispārējās un neapstrīdamās patiesības.

Sākoties Jaunajiem laikiem, kultūra arvien vairāk pievērsās informācijas pārraidei, kas savukārt rada tādu parādību kā vēlmi iegūt patiesību gatavā veidā. Krasi notiek dalījums tajos, kuri veido un sūta vēstījumus, un tajos, kuri tikai saņem. Pieaug uztveres pasivitāte, pastiprinās tieksme pēc informācijas, vēstījuma individualizācijas, neatkarotamības un oriģinalitātes. Arvien biežāk tiek noliegta autoritātes un aizspriedumi kā lietas, kas traucē izpausties personīgām kvalitātēm un parādīties unikālībai.

Atkarībā no kultūras orientācijas uz vienu vai otru tipu, var paredzēt grūtību pakāpi, kāda būs jāpārvar, apgūstot un izprotot mākslas darbu. Tā, piemēram, viduslaikos, kas akceptēja galvenokārt autoritāru domāšanas veidu, kanonizējot radošo procesu ar striktiem “dieva iedvesmotiem tēliem”, nepastāvēja tāds skatījums uz izpratnes problēmām, kā to formulēja XIX gadsimta beigās un XX gadsimta sākumā.

Mākslas orientācija tikai uz informācijas pārraidi var dot skaidru atbildi uz jautājumu: kāpēc vienu vai otru mākslas darbu un parādību ir tik grūti apgūt un saprast? Neaplūkojot šajā kontekstā cita rakstura cēloņus, jānorāda, ka, vājinoties vēstījuma autokomunikatīvajam raksturam un pieņemoties spēkā informatīviem momentiem, mākslas struktūra tiek nolemta uztveres procesa grūtībām un problēmām. Tas vēlreiz pierāda, cik lielu lomu mākslas darba izpratnē spēlē atkārtojums.

Secinājumi

Atkārtošana ir viens no mākslinieciskā darba struktūras veidošanas pamatprincipiem. Šis princips pamatojas uz cilvēka domāšanas īpatnībām, kas atspoguļojas valodas sintaktiskajās konstrukcijās, kā arī saistītā teksta abstrakto modeļu informācijas pārraides paņēmienos. Reduplikācija, t. i., saistītā teksta noteiktu abstrakto modeļu mērķtiecīgs atkārtojums, pārvērš tos par teksta struktūras veidošanas matricām. Tieši tāpēc atkārtošana ir universāla parādība, kas aptver visus mākslinieciskā teksta organizācijas līmeņus – valodu, stilu, ritmu, formu, saturu. Tā kā atkārtojums spēj organizēt zīmju sistēmas izpratnes, lasīšanas un funkcionēšanas principus, šis aspekts iemiesojas jebkura mākslinieciskā darba struktūrā.

Atkārtojumiem piemīt ne tikai struktūras “konstruktora” loma, bet tie arī atvieglo paša mākslas darba uztveri un saprašanu. Atkārtošana palīdz recipientam jau zināmajā, vecajā saskatīt kaut ko jaunu un nebijušu, palīdz izveidot loģiskās saites starp tikko ieraudzītu vai izdzirdētu materiālu un agrāk iegaumēto. Atkārtošana bagātina atmiņu, paplašina redzesloku un sistematizē uztveri. Atkārtšanas galvenā jēga ir radīt cilvēkam atspēriena punktu no zināmiem elementiem, tādējādi pasargājot recipientu no tā tukšuma, ko veido pilnīgs jauninājums. Mākslai ir jāapmierina noteiktas prasības, un atkārtojums piedāvā visekonomiskāko veidu, kā šādas cerības attaisnot.

Literatūra

- Frye, N. *Anatomy of criticism. Four Essays*. Princeton, NJ : Princeton University Press, 1957. p. 17.
- Асмус, В. Ф. *Вопросы теории и истории эстетики*. Москва, 1950, с. 66.
- Белинский, В. Г. *Полное собрание сочинений*. Т. 7. Москва, с. 310.
- Иванов, В. В., Топоров В. Н. *Исследования в области славянских древностей*. Москва, 1974, с. 238
- Лотман, Ю. М. *О двух моделях коммуникации в системе культуры. Труды по знаковым системам*. Тарту, 1973, 6. Выпуск 303. с. 236, с. 238.
- Магезиус, В. О так называемом актуальном членении предложения. *Пражский лингвистический кружок*. Москва, 1967, с. 239.
- Моль, А. *Социодинамика культуры*. Москва, 1973, с. 37.
- Монтескье, Ш. Л. Опыт о вкусе в произведениях природы и искусства. Избранные произведения. Москва, 1955, с. 96.
- Саболеши, Б. *Художник и его публика*. Будапешт, 1964, с. 50.
- Севбо, И. П. *Структура связного текста и автоматизация реферирования*. Москва, 1969, 134 с.

Тынянов, Ю. Н. *Архаисты и новаторы*. Л., 1929, с. 517

Шкловский, В. Б. Тетива. *О несходстве сходного*. Собр. соч. в 3-х томах. Москва, 1974, Т. 3.

Summary

The present article concerns the principle of repetition. The principle of repetition is essentially a prerequisite for the creation of cultural phenomena and their subsequent acquisition. That principle is a balancing factor in the ever-changing world. Human perception needs certain focal points in order to follow the multitude of perpetually changing and shifting events. Repetition is one of such points. The features of human thinking manifested in syntactic language structures as well as communication modes, which are represented by abstract coherent text models, underlie the principle. Reduplication (i.e. purposeful repetition of certain abstract coherent text models) results in the fact that these models serve as matrices for textual structural composition. Thus, repetition is a universal phenomenon, whose scope of application includes all the belletristic text levels, namely the linguistic, stylistic, rhythmic, formal, and notional level. This phenomenon manifests itself in the structure of any piece of fictional literature, wherein repetition performs the unifying function for comprehension, reading, and the overall functioning of symbolic systems.

Repetition is not merely a structural element because it improves text reading and comprehension. Repetition helps the recipient reveal new horizons in already acquired information, helps establish logical links between the newly visually or audibly acquired and previously known material, enriches one's memory and expands the scope of view, systematizes one's perception, disciplines oneself, promotes independent thinking, and makes one's feelings more acute. The function of repetition is to give the recipient a previously acquired element as a starting point, thus eliminating the feeling of being lost associated with complete novelty. Art should respond to certain expectations, whereas repetition is the simplest shortcut to meet them.

Izglītības humanitārā modeļa teorētiskais pamats *Theoretical Bases of the Humanitarian Model of Education*

Mihails Čehlovs

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083
E-pasts: kerprusov@one.lv

Ir noteiktas šādas izglītības paradigmas un modeļi: humānais, klasiskais, kulturoloģiskais un postindustriālais. Izglītības paradigmas analīze ļauj konstatēt – visi modeļi pēc sava rakstura ir monosubjekta internālistiski vai eksternālistiski.

Izglītības humanitārās paradigmas un modeļu izstrāde (polisubjekta pēc savas būtības) ir izglītības teorijas attīstības dabisks process.

Atslēgvārdi: monosubjekta, polisubjektu modeļi, humanitārā kultūra, dzīves vērtības, profesijas izvēle, attieksme pret sevi, humanitarizācija, humanizācija un individualizācija, humanitārais problemācijās princips.

Pašreizējā izglītības sistēma ir orientēta uz zināšanu ieguvu un speciālistu sagatavošanu, bet ne uz personības attīstību. Tradicionālajā pedagoģiskajā procesā ir stingri norobežotas skolotāja un skolēnu sociālās funkcijas un nostiprinātas viņu pozīcijas: skolotājs – izglītības subjekts, skolēns – izglītības objekts. Tāda pedagoģiskā situācija neveicina sadarbības attīstību un rada pretrunas pedagoģiskajā procesā.

Šīs pretrunas nosaka nepieciešamību meklēt jaunu pedagoģisku paradigmu, kurā izglītības mērķis būtu speciālista, kurš spēj patstāvīgi iegūt informāciju un to radoši izmantot, sagatavošana.

Izglītības humanitārās paradigmas būtība ir vērsta uz cilvēku un uz pedagoģiskā procesa pamatattiecībām „skolotājs – skolēns”.

Divas izglītības koncepcijas: monosubjekta internālistiskā un monosubjekta eksternālistiskā

Izglītības psiholoģiski pedagoģiskā konteksta teoriju analīze ļauj noteikt divas galvenās pretrunīgas monosubjekta bērnu audzināšanas un mācību pamatkoncepcijas.

Viena no šīm koncepcijām ir tā sauktā brīvās audzināšanas un mācību teorija, kas ienākusi pedagoģijas vēsturē ar Ž. Ž. Ruso idejām, bet teorētiski eksperimentālās psiholoģijas tradīcijās ar Ž. Piažē (1960) un E. Eriksona (1982) darbiem.

Šajās teorijās, kuras sauc arī par internālistiskām, bērna attīstība tiek aplūkota kā autonom process saistībā ar bioloģiskajām pārmantojamības programmām, kas

aktualizē dažādās bērna iekšējās vajadzības. Attīstības izpratne par bērna bioloģisko un psiholoģisko nobriešanu nosaka stingrus ierobežojumus visiem mācību un audzināšanas procesiem, jo jebkura satura apgūšana pilnībā tiek saistīta ar bērna attīstības līmeni.

Internālistiskās izglītības koncepcijas alternatīvas ir tā sauktās mērķtiecīgu mācību un audzināšanas teorijas (Vigotskis 1983; Skiners 1968).

Monosubjekta skolēna mācību un audzināšanas koncepcijā var izsekot arī citai vēsturiskai tradīcijai. Tā sākas ar I. Herbata teoriju un turpinās mūsdienu teorētiski eksperimentālajās pieejās, biheiviorisma un interiorizācijas priekšmetiskās darbības daudzveidīgajās koncepciju izstrādēs. Šajā koncepcijā, kuru var nosaukt par eksternālistisku, bērna attīstība tiek aplūkota kā veseluma heteronoma (ārēji nosacīta) procesa veidošanās, kas tiek īstenots ar pieaugušo (vecāku, skolotāju) palīdzību, ar plašas sociālās vides palīdzību. Bērna attīstība īstenojas tikai tādā mācību un audzināšanas procesā, kuru biheivioristiskajās tradīcijās saprot kā modifikācijas procedūras ar bērna uzvedību pastarpināti mērķtiecīgi virzītas operācijas, bet interiorizācijas teorijās – kā pieaugušo, skolotāju noteiktas organizācijas saturu, mācību teoriju izstrādi, to pārvēršanu bērna kā audzināšanas un mācību objekta tehniskajās īpatnībās un kvalitātēs (Bandura 1995; Skiners 1968).

Pētījumā nepieciešams aplūkot arī interiorizācijas problēmu. Interiorizācija ir socializācijas mehānisms, kas ir sarežģīts fenomens un kuram piemīt trīs robežas (Vigotskis, 1983). Kā pirmo var minēt individualitātes robežu – tā atspoguļo galveno cilvēka kulturālas attīstības likumu: no interpsihiskās, sociālās, kolektīvās bērna darbības uz individuālo, psiholoģisko, personīgo darbību.

Otro interiorizācijas robežu var nosaukt par „intimitāti”. Šis termins atspoguļo pāreju no „mēs” uz „es”. Centrā tiek izvirzīta personības pašsaglabāšanās problēma.

Trešā interiorizācijas robeža ir vairāk pētīta – tā ir interiorizācija kā iekšējās apziņas sfēras atspoguļošana.

Ļ. Vigotskis norāda, ka nedrīkst automātiski, tieši un mehāniski pārnest ārējo, materiālo uz iekšējo, ideālo, kas raksturīgs pa posmiem veidojošos prāta darbību teorijai.

Par nožēlu jāsaprot, ka viņa sekotāju darbos pirmreizējā, plašākā interiorizācijas kā socializācijas mehānisma izpratne ir palikusi ēnā. Pa posmiem veidojošos prāta darbību teorijas piekritēji ir sašaurinājuši interiorizācijas jēdzienu, kas atklāj materiālā pārvēršanos ideālajā mehānismā, ārējās individuālās darbības pārvēršanos iekšējā.

Biheiviorisma kritika 50.–60. gados psiholoģiski pedagoģiskās zinātnēs radīja interiorizācijas koncepcijas dominanti. Sākot no 30. gadiem līdz pat mūsdienām, visu psiholoģiski pedagoģisko mācību un audzināšanas tehnoloģiju meklējumi un izstrāde tika pakļauta eksternālistiskās monosubjekta pieejas idejām (Orlovs, 1991). Var piekrist J. I. Orlova secinājumam, ka spriešana par bērnu kā mācīšanās subjektu, par viņa aktivitāti, interesēm, motivāciju utt. šīs teorijas kontekstā ir tikai teorētiski spriedumi, tie tika aplūkoti kā attīstības faktori. Šiem faktoriem tika atvēlēta otršķirīga loma mācību un audzināšanas nosacījumos, kuri skolotājam un audzinātajam jāņem vērā, organizējot un īstenojot mācību un audzināšanas psiholoģiski pedagoģiskās iedarbības sistēmu.

Balstoties uz monosubjekta internālistisko pieeju, izveidojās humānistiskā pedagoģiskā paradigma. Tās galvenais princips – izglītības humanitiski adekvāta attieksme pret bērna interesēm un vajadzībām, viņa spējām un iespējām.

Pamatojoties uz monosubjekta eksternālistisko pieeju, tika izveidota tā sauktā klasiskā pedagoģiskā paradigma. Tās galvenais princips – izglītības humanitāri adekvāta attieksme pret sabiedrības, zinātnes, tehnikas un kultūras attīstības līmeni. Šī izglītības paradigma tika realizēta klasiskajā izglītības modelī. Humānistiskās psiholoģijas pārstāvji (A. Maslovs 1970; Rodžers 1994 u. c.) kritizēja tehnokrātiskās mācību koncepcijas, biheiviorismu, programmētās mācības un pedagoģiskās tehnoloģijas par to, ka šīs koncepcijas aplūko skolēna personību kā daļu no tehnoloģiju sistēmām, kā uzvedības reakciju komplektu, kā manipulāciju priekšmetu.

Humānā psiholoģija un līdz ar to arī humānā pedagoģija aplūko personību kā sarežģītu individuālu kopumu, kā neatkārtojamu un augstāko vērtību, kurai piemīt vajadzība pēc pašaktualizācijas – savu vajadzību realizācijas (A. Maslovs). K. Rodžers, „uz klientu centrētas” psihoterapijas pamatlicējs, redz skolēnā personību, kas ir spējīga attīstīt savus dabas resursus, prātu un sirdi, zinātkāri; personību, kas spēj izdarīt izvēli, pieņemt lēmumus un atbildēt par tiem; personību, kas var noteikt savas vērtības mācību un citā darbībā. Tāpēc nepieciešams mainīt skolotāja pozīciju, radīt „mācīšanās brīvības” atmosfēru klasē, izmantot metodes, kas stimulē skolēna aktivitāti un attīsta viņu.

Skolotāja pozīcija – tā ir konsultanta pozīcija, bieži vien arī psihoterapeita pozīcija, kas nodrošina „attīstošu palīdzību”.

Humānistiskajā pedagoģijā XX gs. otrajā pusē paveras jaunas perspektīvas, kad sabiedriskās attīstības vektors daudzās jomās tiek iezīmēts kā pāreja uz postindustriālu sabiedrību, kad tiek paaugstināta garīguma loma visās sabiedriskās dzīves sfērās. Šajos apstākļos notiek humānās pedagoģijas paradigmas veidošanās.

Notiek pedagoģiskā ideāla maiņa no sociālā pasūtījuma uz individuālām vajadzībām (cilvēka konstruēšanās pašam sev un tikai pastarpināti sabiedrībai). Tas neapšaubāmi izvirza pirmajā plānā veselu virkni problēmu, kas ir saistītas ar personības pašvērtības atzīšanu, tās pašapziņas attīstību, nosacījumu tās pašnoteikšanās un pašrealizācijas īstenošanai. Skolēnu un skolotāju attiecībās dominējošās kļūst subjektu dialoga attiecības. Audzinātāja un audzēkņa intelektuāli garīgajam dialogam jānodrošina audzēkņa iekšējā potenciāla maksimāla realizācija. Pedagoģs virza un nodrošina šo procesu, veido tam pēc iespējas labvēlīgākus apstākļus. Tāpēc rodas jautājums ne tikai par vienkāršu skolēna attīstību, bet par viņa pašrealizācijas stimulēšanu aktīvā kultūras iepazīšanas procesā, kurā notiek saskarsme ar citiem cilvēkiem. Pedagoģs palīdz bērnam ieiet kultūras un sociālo sakarību pasaulē, radot tādas pedagoģiskās situācijas, kurās viņš varēs pašnoteikties un pašrealizēties, izrādīt savu aktivitāti. To pedagoģs dara neuzkrītoši, maksimāli ievērojot bērna attīstības līmeni, viņa individualitāti. Savus mērķus pedagoģs izvirza, balstoties nevis uz abstraktiem ideāliem un sociālo mērķtiecību, bet gan ņemot vērā bērnu intereses.

Humānistiskās izglītības modeļi

Ir vairāki humānistiskās izglītības modeļi: uz pedagoģiju centrēti, brīvā audzināšana (XX gs. 70. gadi ASV), attīstošas mācības, uz personību orientētas mācības (XX gs. 80. gadi Krievija).

Humānistiskā pedagoģija tiecas pietuvināt izglītību bērnam. Tomēr pastāv virkne imperatīvu (vispārcilvēciskās vērtības, tieksme stimulēt radošās darbības attīstību, nozīmīgi kultūras paraugi, mūsdienu problēmas utt.), balstoties uz tiem, pedagoģis veicina bērnu attīstību. Bērna pedagoģiskās dzīves organizācija tiek uztverta kā dabīga (kā sava) tikai tad, kad viņam ir iespēja brīvi pašrealizēties, t. i., dzīvot saskaņā ar saviem iekšējiem likumiem. Izglītojošie līdzekļi tiek atlasīti atbilstoši mērķiem, iespējām un bērna spējām un ir atbilstoši tiem imperatīviem, uz kuriem balstās pedagoģis.

Svarīgs ir jautājums – kādā veidā humānās pedagoģijas mērķi un ideāli var tikt realizēti konkrētās izglītības praksē. Tas saistīts ar to, ka centieni pietuvināt izglītības procesu bērnam būtiski aprūstina viņa algoritmus, sniedz tam bezgalīgus variantus.

Humānistiskajā pedagoģijā plaši lietojamas ir mācību metodes, kas aktivizē bērnu patstāvīgu radošo darbību (aktivitāti). Tās ir gan problēmsituāciju mācības, gan projektu metodes, gan pētnieciskās metodes un moduālās mācības. No jauna skatu punkta tiek aplūkota pati mācību procesa būtība. Viens no reformātiskās pedagoģijas ideologiem Rožē Kuzine ir teicis, ka mācību procesu vairs nevar aplūkot kā skolotāja iedarbību uz saviem skolēniem, vai tāda iedarbība ir iluziora; pēc savas būtības mācības ir daudzveidīgs bērnu darbs pašam pie savas attīstības labvēlīgā vidē, arī ar pedagoga palīdzību, kurš ir tikai konsultants. Tādējādi aktīvās metodes ir nevis skolotāja, bet gan skolēna instrumenti, un tām ir jābūt pašu skolēnu lietošanā.

G. Kernetovs (1994), izanalizējis lielu daudzumu humānistiskās pedagoģijas metožu, nosaka šī virziena pārstāvju galvenās pozīcijas:

- radīt emocionāli stimulējošu mācību vidi, galveno uzmanību pievēršot skolēna pašiniciatīvai;
- izveidot klasē siltas, godīgas, uz cieņu un uzticību balstītas attiecības starp skolotāju un skolēniem;
- noteikt skolotāja kā konsultanta, kas ir vienmēr gatavs nākt palīgā, un zināšanu avota lomu;
- radīt katram skolēnam reālas izzinošas alternatīvas un mudināt bērnus uz pašrealizāciju;
- izmantot izglītojošās programmas, lai maksimāli varētu attīstīt skolēnu radošās spējas (mācību process tiek saprasts kā subjektīvās izziņas pieredzes uzkrāšana, tās bagātināšana);
- skolēnu un skolotāju kopīgas mācību problēmu un vērtēšanas paņēmieni apspriedes; atteikšanās no atzīmju kā spiediena formas uz skolēnu izmantošanas.

Neskatoties uz plašo XX gs. humānistiskās pedagoģijas izplatību, jāatzīst, ka izglītības praksi turpina noteikt tradicionālās pedagoģijas stereotipi. Humānistiskās pedagoģijas mantojums ir svarīgs mūsdienu pedagoģiskā orientiera meklējumos.

Klasiskie izglītības modeļi

Līdzās humānistiskajai izglītības paradigmai plaši izplatīta ir klasiskā izglītības sistēma.

Izglītība – universālu zināšanu veidošanās kultūra. Ražošanas tehnoloģijas, jaunu procesu un apkārtējās pasaules objektu apgūšana, zinātņu par dabu un tehniku attīstība – tam visam vajadzēja paaugstināt zināšanu lomu visās aizvien sarežģītākās cilvēka darbības jomās. Izglītojošā kultūra sarežģītajos apstākļos izskanēja kā cilvēku darbības formas vērtība, paplašinoties zināšanām par pasauli. Tāpēc izglītību sāka aplūkot kā universālu zināšanu un universālas darbības veidošanās kultūru.

Kultūra rodas, nostiprinās, akumulējas un transformējas darbības veidā. Izglītība – tā ir universālas, intelektuālas darbības veidošanās. Rūpnieciskās ražošanas attīstības nosacījumos ir palielinājusies intelektuālā un cilvēka dzīves darbības loma. Tāpēc arī izglītība tiek aplūkota kā cilvēka intelekta veidošanās.

Var secināt, ka klasiskais izglītības modelis ir orientēts uz cilvēka kā subjekta darbības veidošanos, kam piemīt noteikts zināšanu, prasmju un iemaņu līmenis. Pētnieki klasisko izglītības modeli nosauc kā „uzkrājošu”. Psiholoģiski pedagoģiskajā zinātnē šis modelis ir ieguvis nosaukumu – kognitīvais izglītības modelis. Tas tiek veidots pēc tehnokrātiskā tipa ar veselu virkni ierobežojumu un viennozīmīgu secinājumu, ar maksimālu „objektivitāti”, „intelektualitātes” loģikā (Jaspers, 1963).

Pēc savas būtības tas ir monosubjekta eksternālistiskais izglītības modelis.

Klasiskajā izglītības modelī pedagoģiskā procesa galvenajām mācīšanas un mācīšanās attiecībām ir savas īpatnības. Mācīšana tradicionāli tiek aplūkota kā mācību darbības vadība. Skolotāja kā subjekta pozīcija un skolēna kā objekta pozīcija tiek noteikta ar skolotāja un skolēna sociālajām funkcijām. Audzināšanas mērķis tiek pamatots ar sabiedrisko ideālu. Klasiskajā izglītības modelī raksturīgs, ka personīgās bērna un pieaugušā īpatnības tiek abstrahētas un atsvešinātas. Centrēšanās uz priekšmetu – tā ir raksturīga klasiskās izglītības modeļa īpatnība. Šī situācija ir spilgts piemērs izglītības procesa dehumanizācijai. Pedagoģijā ir izplatīts priekšstats par izglītību kā kāda piepildīšanu ar pārstrādātu sociālo pieredzi, tā pielāgošanu pieņemtajām normām un kārtībai, tomēr šis priekšstats ir pakļauts šaubām un daudzveidīgai kritikai. Galvenā kritikas ideja ir, ka nav iespējams cilvēku humanizēt bez viņa paša piedalīšanās, nav iespējams viņā veidot humānu pārlicību. Tikai iekšēji var radīt nosacījumus, kuros cilvēks pats nonāk pie šīs pārlicības un pats brīvi izvēlas (Maslovs 1970; Rodžers 1951; Amonašvili 1989). Tās ir humānistiskās pedagoģijas un psiholoģijas idejas.

Humānistiskās izglītības modeļa mērķis ir visa cilvēciskā apstiprinājums cilvēkā, skolēna potenciālo spēju un iespēju attīstība. Galvenās izglītības procesa attiecības – mācīšana un mācīšanās – iegūst savas īpatnības. Mācīšana ir priekšnosacījumu radīšana, kas aktualizē konstruktīvo cilvēka potenciālu. Skolotāja loma ir atbalstīt skolēnu, balstoties uz viņa sapratni un uztveri. Starppersonu attiecībās skolēns un skolotājs ir vienlīdzīgi subjekti, attiecību līdzautori. Humānistiskās izglītības modelis netika realizēts autoritāras valsts apstākļos, tāpēc humānistiskās idejas tiek aktualizētas mūsdienu humānistiskās izglītības modeļos.

Humānistiskās pedagoģijas sasniegums ir, pirmkārt, uzmanība pret bērna iekšējo pasauli, skolēna personības attīstība, izmantojot mācīšanos, bērncentrētas mācības; otrkārt, jaunu mācību metožu, formu un līdzekļu meklējumi. Tomēr šo pazīmju izcelšana pārvērš tās par trūkumiem: nedrīkst noteikt mācību metodes un saturu, balstoties tikai uz bērnu interesēm – tas novedīs pie akadēmisko mācību līmeņa pazemināšanās, to atzīmē pedagogi un psihologi (Orlovs, 1991). Spēle, spontānas darbības un pozitīvās emocijas kļūst par pašmērķi. Zināšanu iegūšana, skolēna attīstība tiek novirzītas otrajā plānā. Tādējādi humānistiskās izglītības paradigma savā būtībā paliek monosubjekta internālistiska.

Kulturoloģiskais izglītības modelis

XX gs. beigās veidojas jauns zinātnes tēls un jauns racionālisms, diezgan tāls no apgaismības koncepcijas. XX gs. parādās jauni esības veidi, zinātnes (alternatīvā zinātne) un jaunas zināšanu formas. Izglītībā vērojama tendence – akcenta maiņa no zināšanām, kas bija pārsvarā zinātnisks akcents, uz personību, uz visu kultūras pasauli un antropoloģisko paradigmu gan teorijā, gan praksē. Izglītībai jākļūst uz kultūru centrētai, un tai ir jānodod jaunajām paaudzēm humānisma un jaunā racionālisma idejas, tas nozīmē kalpot cilvēka un sabiedrības vajadzībām, pat visas cilvēces vajadzībām (globalizācijas nosacījumos), bet jāņem vērā reālie apstākļi, kas notiek civilizācijā uz Zemes XXI gs. sākumā.

Šajā pārorientācijā neizbēgama ir pašas pedagoģijas humanizācija, kas ilgu laiku tika aplūkota kā zinātnes, vienas no izglītības pamatvērtībām, sastāvdaļa. Jaunajai pedagoģijai jāorientējas ne tikai uz zinātņi, t. i., uz racionālu pasaules iepazīšanas veidu, bet gan uz visu kultūru kopumā. Didaktikas un kultūras sintēzes priekšstatā redzama jaunās izglītības paradigmas būtība.

Jaunais izglītības modelis iegūst sociāli personīgu raksturu, kas iekļauj sevī gan sabiedrības, gan personības intereses, tās garīgos parametrus. Izmainās mācīšanās un mācīšanās pamattiecības, tās kļūst konkrētākas, ņemot vērā kulturoloģisko komponentu, un iegūst šādu saturu: „izglītība – kultūra – cilvēks”. Izmantojot jaunās tendences, tiek izstrādāta kulturoloģiskā pieeja izglītībā, kultūrcentriskas izglītības modelis.

Kā galvenos kultūrcentriskā izglītības modeļa pasaules uzskata orientierus var nosaukt humānistiskās izglītības pastiprināšanu audzināšanas procesā; paradigmas „no vienkāršā uz sarežģīto” koncepcijas maiņu uz „no veselā uz daļu”; personības attīstības traktējumu kā procesu un rezultātu, to mijiedarbību sociāli kulturālajā kontekstā; izglītojošās telpas referentāciju (Rodžers, 1983; Iljins, 1993).

Izglītība uz kultūru centrētajā koncepcijā tiek aplūkota kā specifisks dabas mīklu un cilvēka iespēju pārveidošanas paņēmieni, kur svarīga loma ir ne tik daudz tehnoloģiskajam momentam, cik paša materiāla satura specifikai, tā vēsturiskajam un kultūras dziļumam un garīgajai universalitātei, kurā cilvēks nav atsvešinājies no dabas, formē sevi pēc parauga un priekšstatiem. Kultūrcentriskās izglītības paradigmas īpatnības veido īpašā garīgi tikumisko referentu nozīme – kultūras personificētie simboli. Identificējoties ar tiem, cilvēks nodrošina sev garīgo izaugsmi un pašapliecināšanos, izglītības ceļā cilvēks saug ar šiem simboliem. Notiek garīgā ideāla kā svarīgākās funkcijas atzīšana.

Audzināšanas būtība kultūrcentriskajā pieejā ir kultūras izstrādātā pilnības ideāla pieņemšana un tā iekļaušana personīgajā dzīvē. Tiekšanās uz pilnību kļūst ne tikai par ārējo audzināšanas mērķi, bet arī par savu iekšējo personības radošuma vajadzību, par garīgi motivējošās darbības un cilvēka rīcības atbildības pamatdarbību. Tātad par svarīgāko nosacījumu audzināšanas procesa efektivitātes nodrošināšanā ir dažādu referentu, kuriem cilvēks gribētu līdzināties un kurus gribētu attēlot, iekļaušana gan saturā, gan pedagoģiskajā kontekstā.

Saprotot mūsdienu izglītību, kas atbilst mūsdienu kultūras tendencēm un dinamikai, kā kultūras fenomenu, izglītības raksturs mainās, un projicēšanas robežas arī tiek paplašinātas, palīdzot subjektiem risināt inovatīvus, kvalitatīvus un vērtību uzdevumus. Tas nozīmē, ka vajag paplašināt kultūras saturu izglītības pamatprocesos – mācībās, audzināšanā, pedagoģiskajā atbalstā.

Runa ir par citādu – uz vērtībām balstītu – mācību un audzināšanas procesu piepildījumu, t. i., par to kultūru, kuru nevar iemācīties. Kultūra ieaug saskarsmē un kopīgajā darbībā tieši tā, kā šobrīd ir nodarīts pāri izglītībai, kas vairāk ir tendēta uz efektīvu zināšanu pieejas realizāciju. Zināšanas, protams, var „nodot” arī neesot saskarsmē un sadarbībā, centrējot tās uz interesi. Tomēr tādas zināšanas būs formālas un neproduktīvas, galvenais – tās nebūs personīgas. Tas nozīmē, ka vajag samazināt šauri didaktiskos akcentus pedagoģijā, kā arī tādu pedagoģisko darbību, kuras rezultātā tiek nodota personīgā kultūras informācija un kas ierobežo skolēna darbību, viņa saskarsmi un refleksiju.

Zināšanu disciplināro un piespiedu normatīvo dominanšu nomaiņas uz kultūras un radošu darbību rezultātā izglītībā par galveno kļūst patstāvīga, radoša (produktīva un praktiska, bet ne tikai izziņas) skolēnu darbība. Izziņas darbība iekļaujas patstāvīgajā, radošajā skolēna darbībā, kuru viņš veic uz paša motivētas izvēles pamata. Tādā veidā mūsdienu apstākļos sāk objektīvi mainīties attieksme pret kvalitātes (kultūras) rādītājiem skolas darbā.

Kultūrcentriskā izglītības koncepcija paredz:

- izglītības un audzināšanas jēdzienu kā svarīgāko sociālo institūtu izpratni kultūras kontekstā;
- humānistiskā kodola paplašināšanu izglītības ceļā, organiski iekļaujot to izglītības procesā kā garīgi tikumisko pasaules kultūras potenciālu;
- audzināšanas lomas paaugstināšanu kā dzīvesiespēju kultūras veidošanās sastāvdaļu – kā psiholoģisku un tikumisku gatavību dzīvot un strādāt ātri mainīgajā pasaulē, kā radošas personības veidošanas paņēmieni, kā sociālo kultūras pārveidojumu apzinīgu subjektu.

Nemazinot kultūrcentriskās izglītības modeļa nozīmi, jāatzīmē, ka būtībā tas ir monosubjekta eksteriālistiskais modelis, jo tā dominante ir kultūra, kas veido sabiedrības noteikto izglītības saturisko aspektu.

Eiropas postindustriālā izglītības paradigma

XXI gs. ir izveidojies jauns izglītības vektors, tā orientācija ir uz cilvēka un sabiedrības dzīves kvalitāti. Ir izstrādāta Eiropas postindustriālā izglītības paradigma.

Dzīves kvalitāte atbilst jaunām postindustriālās attīstības prasībām, tā ir arī cilvēku dzīves integrālās kvalitātes raksturotāja. Rodas nepieciešamība apzināties cilvēku sabiedrības dzīves kvalitātes kopumu, cik lielā mērā tas atbilst kvalitātes rādītājiem. Nozīme ir ne tikai labklājības līmenim, bet arī veselības un izglītības kvalitātei, brīvā laika apjomam, garīgi orientētai dzīvei (Ross 2006).

Centrālā postindustriālās izglītības paradigmas ideja – dzīves kvalitāte tās veseluma sistēmā tiek noteikta pēc garīguma, jo garīgums ir galvenais cilvēka un visas cilvēces dzīves nosacījums. Tāpēc citādi tiek raksturota arī izglītība: izglītība izpaužas kā sistēmas rādītājs, kā svarīgākais dzīves kvalitātes struktūras elements. Jārunā par iespējami maksimālu izglītības pietuvināšanu pašas dzīves prasībām un tās orientēšanos uz kvalitāti. Tradicionālā paradigma aplūko izglītību kā neražojošu sfēru, tikai kā tādu, kas izmanto citās jomās radītās materiālās un garīgās vērtības. Jaunā paradigma redz izglītību kā sfēru, kur viss ir pakļauts augstākajam mērķim – paša cilvēka kā harmoniski un vispusīgi attīstītas garīgas personības veidošanos. Šīs sfēras izdevumi tiek vērtēti kā visefektīvākais kapitāla ieguldījums.

Jaunā paradigma, kas ir pretēja klasiskajai paradigmai, redz izglītību ne tikai kā sociālās pieredzes nodošanas līdzekli, bet arī kā pastāvīgu vērtību. Turklāt izglītība ir viens no līdzekļiem, ar kura palīdzību var pārvarēt sociālās atšķirības.

Nodrošināt katram iespējas iegūt kvalitatīvu izglītību neatkarīgi no mantiskā un sociālā stāvokļa – tāds ir svarīgākais jaunās, patiesām humānās un demokrātiskās paradigmas princips.

Uzmanība jāpievērš tam, ka jaunajā paradigmā ir paredzēts nodrošināt ražošanas, zinātniski pētnieciskās un mācību darbības integrāciju. Tas nav tikai vispusīgas attīstības, pašnoteikšanās līdzeklis, bet gan praktiski neierobežots finansiāls un sabiedrības kā sistēmas pašattīstības nodrošināšanas avots. Mūsdienās ir jāmainās sabiedrības attieksmei pret izglītību, jo tā ir svarīgs sabiedrības pašattīstības faktors.

Lai izglītību varētu aplūkot kā veselumu, kas ir orientēta uz dzīves kvalitāti, tā jāsalīdzina ar klasisko paradigmu. Galvenais jaunā modeļa princips – izglītības attīstība ne tik daudz kā dzīves vajadzību adekvāts atspoguļojums, bet gan kā radikāls dzīves uzlabojums, ne tik daudz reaģējot uz mainīgajām sabiedrības prasībām, kā pievēršot vairāk uzmanības jaunu, radošu, garīgu vajadzību veidošanai.

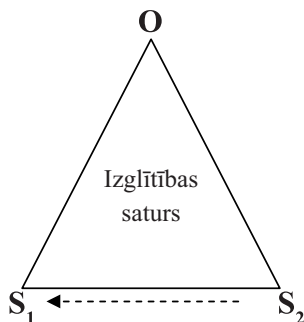
No klasiskās paradigmas izriet, ka izglītība orientējas uz cilvēka īpašību adaptāciju ražošanas un tehnoloģijas prasībām; jaunā izglītības stratēģija balstās uz visu darbības sfēru adaptāciju vispusīgas un harmoniskas personības attīstības vajadzībām, tādējādi paužot savu humānistisko būtību.

Klasiskā izglītības paradigma metodiskā pamata aspektā orientējas uz tradicionālām, „laika gaitā pārbaudītām” pedagoģiskajām tehnoloģijām. Jaunā stratēģija, nenoliedzot vecā nepieciešamību un vērtību, prioritāru nozīmi piešķir jaunu, vairāk efektīvu izglītības tehnoloģiju radīšanai un izplatībai, informatīvu, telekomunikāciju, intelektuālu un inovatīvu tehnoloģiju lietošanai. Tas viss, bez šaubām, prasa arī jaunus metodiskus risinājumus, arī datorus.

Pēc savas būtības industriālā izglītības paradigma ir monosubjekta ekster-nālistiskais izglītības modelis. Tā dominante ir izglītības saturs (garīgās vērtības). Mērķis – pilnveidot izglītības saturu, izplatīt izglītību visos sabiedrības slāņos (jo

vairāk izglītotu cilvēku, jo kvalitatīvāka ir sabiedrības dzīve). Izglītība – izšķirošais dzīves kvalitātes paaugstināšanas faktors. Šīs idejas pastāv jau vairākus gadsimtus, tās ir Pestalocija, Ļ. Tolstoja un citu progresīvo pedagogu idejas.

Monosubjekta eksternālistiskais izglītības modelis.



S_1 – O – skolotāja darbība

S_2 – O – skolēna darbība

S_1 – S_2 – saskarsme, saskarsmes forma – tieša iedarbība uz skolēnu. No skolotāja uz skolēnu virzītā saikne – stipra, bet no skolēna uz skolotāju – vāja.

Monosubjekta eksternālistiskajā izglītības modelī dominante ir izglītības saturs. Klasiskajā izglītības modelī izglītības satura dominante ir zināšanas, kultūrcentriskajā modelī – kultūras vērtības, savukārt postindustriālajā modelī – garīgās vērtības.

Darbības priekšmets ir mācības. Raksturīga izglītības procesa priekšmetiskā virzība.

Tā kā trūkst pedagoģiskās darbības kopējā priekšmeta, tad saskarsmes raksturs ir reproduktīvs.

Skolotājs – subjekts, mācību procesa centrs.

Skolēns – iedarbības objekts.

Kultūrcentriskajā un postindustriālajā izglītības modelī iedarbības objekts ir ar ideālu starpniecību. Jāatzīmē, ka arī monosubjekta eksternālistiskajā izglītības modelī tika veicināta personības attīstība, lielā mērā intelektuālajā sfērā, tomēr pašas personības aktivitāte netika aktualizēta.

Izglītības procesa tehnoloģizācija masu praksē, tās abstrahēšanās un atsvešināšanās no skolēna un skolotāja personības īpašībām, priekšmetiskā virzība – tās ir monosubjekta eksternālistiskā izglītības modeļa raksturīgākās iezīmes. Šīs parādības ir izglītības procesa dehumanizācija. Bezpersonu tehnoloģiju tradīcijas robežās tika uzskatīts, ka skolotāja galvenā pedagoģiskā meistarība ir zināšanas, prasmes, iemaņas, spējas, ka bez vērsšanās pie reālas skolotāja personības un bez vērsšanās pie reālas skolēna personības var atrisināt galvenās problēmas izglītības jomā.

Secinājumi

Izglītības paradigmu pedagoģiskā analīze rāda, ka izglītības attīstība ir īstenojusies galvenokārt izglītības satura pilnveidošanās un tās garīgo pamatu aktualizēšanās ceļā.

Mācību un audzināšanas teorijā un praksē monosubjekta eksternālistiskais modelis ir pastāvējis gadsimtiem ilgi un pastāv arī mūsu dienās.

Pētnieki uzskata, ka tas ir divējādi ietekmējis pedagoģisko zinātni un tās pārstāvjus. No vienas puses, tas ir novedis pie noteiktas vārdu un darbu nesakritības, pie stingras skolotāja neapstrīdamu prasību ievērošanas. No otras puses, tradicionālā monosubjekta pieeja parādījusi jebkuras tās alternatīvas kā utopiskas, nereālas, pilnīgi bezpalīdzīgas pedagoģiskajā praksē. Pedagoģiskās zinātnes pārstāvji secina, ka monosubjekta pedagoģijas sociāli pedagoģiskie stereotipi ir gan ārējie, gan iekšējie bremsēšanas mehānismi, kas aizkavē pedagoģiskās teorijas un prakses attīstību, ir apgrūtināši jebkuru citu alternatīvu pieeju pieņemšanā (Seņko 2000; Orlovs 2002; Ross 2006).

Piekrītot šiem kategoriskajiem secinājumiem, jāatzīmē, ka monosubjekta izglītības pieeja tomēr ir palīdzējusi izglītības satura attīstībai, tieši ar to sagatavojot teorētiskos pamatus jaunu pedagoģisko koncepciju izstrādei, veicinājusi tālāko izglītības attīstību.

Literatūra

- Bandura, A. *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. New York : Merrill, 1995.
- Erikson, E. *The life cycle completed*. New York : Norton, 1982.
- Jaspers, K. *The future of mankind*. Chicago : University of Chicago Press, 1963.
- Maslow, A. *Motivation and personality* (2nd ed.). New York : Harper and Row, 1970.
- Piaget, I. *The child's conception of the world*. London : Routledge, 1960.
- Rogers, C., Freiberg, H. *Freedom to learn* (4th ed.). New York : Merrill, 1994.
- Ross, A. *Citizenship Education: Europe and the World*. London : CiCe, 2006.
- Skinner, B. *The technology of teach*. New York : Merrill, 1968.
- Амонашвили, Ш. А. *Чтобы жизнь учителя состоялась*. Педагогика наших дней. Москва : Просвещение, 1989.
- Выготский, Л. С. *История развития высших психических функций // Собр. соч. : В 6-ти т. – т.3*, Москва : Педагогика, 1983.
- Ильин, И. А. *Путь к очевидности*. Москва : Прогресс-культура, 1993.
- Корнетов, Г. Б. *Всемирная история педагогики: антропологический подход*. Москва : Педагогика, 1994.
- Орлов, Ю. И. *Восхождение к индивидуальности*. Москва : Академия, 1991.
- Сенько, Ю. В. *Гуманитарные основы педагогического образования*. Москва : Академия, 2000.

Summary

Various paradigms and models of education are explored in the article: the humanistic, classical, culturological, and postindustrial model. The analysis of educational paradigms has allowed to draw a conclusion that all these models are mono-subject internalistic or externalistic. Elaboration of a new humanitarian model of education is a natural process of development of the theory of education.

**Jaunās paaudzes mācīšanās kvalitāte pamatskolā:
kas veicina un kas kavē pusaudžu mācīšanos**
*The Learning Quality of the New Generation:
What Fosters and What Are the Obstacles
to Learning at Basic Schools?*

**Andra Fernāte, Daiga Kalniņa, Linda Daniela,
Irēna Žogla, Irina Maslo**

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083
E-pasts: andra.fernate@lu.lv, daiga.kalnina@lu.lv, linda.daniela@lu.lv,
irena.zogla@lu.lv, irina.maslo@lu.lv

Rakstā ir apkopoti un analizēti LU PPF Pedagoģijas zinātniskā institūta 2007. gada pavasarī iesāktā pētniecības projekta “Jaunās paaudzes mācīšanās kvalitātes veicināšanas izpētes metodoloģija” rezultāti par skolēnu mācīšanās panākumu izpratni. Kvantitatīvi kvalitatīvā gadījuma pētījuma daļa, kuras rezultāti tiek piedāvātas diskusijas šajā rakstā, tika veikta, lai rastu atbildes uz jautājumu, kādas skolas, skolotāja un pašu skolēnu aktivitātes pedagoģiskajā procesā pamatskolā veicina un kādas kavē skolēnu mācīšanās panākumus. Pētījuma gaitā iegūtie rezultāti prezentēti 2007. gada 14. decembrī Izglītības un zinātnes ministrijas Konsultatīvās padomes mazākumtautību izglītības jautājumos rīkotajā apaļā galda diskusijseminārā “Ko iemācīja skola?”, kā arī Latvijas Universitātes 66. konferences PPF plenārsēdē 2008. gada 8. februārī.

Atslēgvārdi: mācīšanās panākumi, mācīšanās motivācija, personiskā izaugsme, zināšanu līmenis, skolas izglītības programmas.

Ievads

Latvijā ir veikti vērienīgi salīdzinošās izglītības pētījumi (OECD, CivEd un CivEd Old, PIRLS u. c.) par pusaudžu mācīšanās panākumiem (Geske 2000; Geske & Grīnfelds & Kangro 2001; Geske & Grīnfelds & Kangro u. c., 2004; Geske & Ozola 2007, Johansone 2003), kuru pamatā ir pusaudžu mācīšanās panākumu novērtējums. Ir iegūta ilggadēja nozīmīga informācija par izglītības kvalitātes rezultātiem, bet Latvijā nav pētījumu par to, vai tieši skolotāja pedagoģiskā darbība skolā veicina skolēnu mācīšanās panākumus. Nav pētīta pedagoģiskā procesa kvalitāte klasēs un skolā. Tādējādi rodas nepieciešamība pedagoģiskā procesa kvalitātes padziļinātai izpētei.

Zinātniskai diskusijai tiek piedāvāts 2007. gada pētījums, kas īstenots ar *mērķi* noteikt jaunās paaudzes pusaudžu mācīšanās un pedagoģiskā procesa kvalitātes mījsakarības. Pētījuma *jautājums* ir: kādas skolas, skolotāja un pašu skolēnu

aktivitātes pedagoģiskajā procesā pamatskolā veicina un kādas kavē skolēnu mācīšanās panākumus?

1. Pētījuma teorētiskie pamati

Pētījuma teorētiskos pamatus veido izpratne par konstruktīvu mācīšanos (Holzkampf 1983, 1995; Hofmeister 1998), kas akcentē cilvēka aktīvo lomu informācijas apstrādē un zināšanu radīšanā (Sälbergs 2003a, 2003b). Konstruktīva mācīšanās vienmēr ir situatīva (Lamberigts, Dīpenbroks 2004), skolēni mācās savās interesēs, paplašinot savas rīcības iespējas (Vygotsky 1978; Wells 1993, 1994, 1999) un līdz ar to arī dzīves kvalitāti (Helds 2004; Tiļļa 2003, 2005).

Pētījuma dimensijas izriet no pamatojuma, ka mācības ir ilgstošs daudzlīmeņu process, kas no skolotājs-priekšmets-skolēns mijiedarbības viedokļa ir mācīšanās veicināšanas process (Arnold 1995; Gento 2002), bet no subjektu mijiedarbības viedokļa – sociāls process (salīdz. Maslo 1995, 15). Pētījuma dimensijas: individuālā – skolēnu, vecāku, skolotāju, administrācijas uzskati, kas veicina un kavē skolēnu mācīšanos 9. klasē; mikrosistēmas – indivīdu mijiedarbība klases mācību aktivitāšu kontekstā, mezosistēmas – skolas aktivitātes – un makrosistēma kā sociālais un kultūras konteksts (Bronfenbrenners 1979, 1998; Burdjē 2004), kuram ir tieša vai netieša ietekme uz mikrosistēmu, kurā cilvēks ir iekļauts. Pētījuma dimensijas vieno pētījuma jautājums: kas veicina un kavē 9. klašu skolēnu mācīšanos.

2. Pētījuma metodoloģija

Lai atbildētu uz pētījuma jautājumu, veikts *secīgais izskaidrojošais gadījuma pētījums* (Tashakkori A., Tedli Ch. 2003) Latvijas reģionu mazākumtautību un valsts mācību valodas skolās. No pētījumā izmantoto metožu skatījuma veikts kvalitatīvi kvantitatīvais pētījums (Tashakkori & Teddlie 2003; Mayring Huber & Gurtler 2007) vairākās fāzēs: 1) strukturēta intervija kvalitatīvo datu ieguvei (izteikumi); 2) datu kvalitatīvā un kvantitatīvā primārā un sekundārā apstrāde; 3) datu analīze un interpretācija.

Ar strukturētajām intervijām (Medina 2006a, 2006b) iegūts datu apstrādei derīgs 6181 skolēnu, viņu vecāku, skolotāju un skolas administrācijas izteikums par skolas, skolotāju un skolēnu aktivitātēm, kas sekmēja un kavēja mācīšanās panākumus pamatskolā. Izteikumi kodēti saistībā ar pedagoģiskā procesa struktūrkomponentiem (Maslo 1995), paplašinot tos jaunās paaudzes mācīšanās skatījumā. Datu kvantitatīvā apstrāde veikta *SPSS 15 vidē*. Kvalitatīvā datu apstrāde – pazīmju kodēšana, metakodēšana, interpretācija – veikta *ar AQUAD 6 programmu*. Datu primārai apstrādei lietota aprakstošā statistika (biežumu sadalījumi, centrālās tendences, variācijas, krostabulāciju, asimetrijas un ekscesa rādītāju analīze). Datu sekundārā apstrādē izmantotas testa daļu iekšējās saskaņotības noteikšanas metodes (Kronbaha alfa koeficients), ņemot vērā pētījuma izlases datu neparametriskumu, lietotas neparametriskās statistikas metodes (Spirmena rangu korelācijas koeficients, X^2 kritērijs, Kolmagorova Smirnova tests) u. c.

3. Pētījuma rezultāti

3.1. Respondentu viedoklis par mācīšanās veicināšanas kvalitāti pamatskolas 9. klasē

Pētījuma rezultāti rāda, ka nepastāv statistiski nozīmīgas atšķirības respondentu uzskatos par to, vai skola veicina skolēnu mācīšanās panākumus (sk. 1. tab.).

1. tabula

Skola sekmē mācīšanās panākumus

| | |
|--|--|
| Valsts valodas pamatizglītības programma (n = 36) vidējā rangs = 21,78 pie $p < 0,05$ | Mazākumtautību pamatizglītības programma (n = 14) vidējā rangs = 35,07 pie $p < 0,05$ |
|--|--|

Nav arī statistiski nozīmīgas atšķirības respondentu uzskatos par mācīšanās panākumu atsevišķu komponentu veicināšanas kvalitāti skolā (2., 3., 4. tab.).

2. tabula

Skola sekmē programmas apguvi

| | |
|--|--|
| Valsts valodas pamatizglītības programma (n = 35) vidējā rangs = 22,54 pie $p < 0,05$ | Mazākumtautību pamatizglītības programma (n = 14) vidējā rangs = 31,14 pie $p < 0,05$ |
|--|--|

3. tabula

Skola uzlabo skolēnu mācīšanās darbību un interesi par to

| | |
|--|--|
| Valsts valodas pamatizglītības programma (n = 36) vidējā rangs = 21,88 pie $p < 0,05$ | Mazākumtautību pamatizglītības programma (n = 14) vidējā rangs = 34,82 pie $p < 0,05$ |
|--|--|

4. tabula

Skolēnu mācīšanās panākumi kļūst par motivāciju skolēniem

| | |
|--|--|
| Valsts valodas pamatizglītības programma (n = 36) vidējā rangs = 23,07 pie $p < 0,05$ | Mazākumtautību pamatizglītības programma (n = 14) vidējā rangs = 31,75 pie $p < 0,05$ |
|--|--|

Datu kvalitatīvā analīze rāda, ka mazākumtautību skolās vairāk akcentē zināšanu līmeņa paaugstināšanos, personisko izaugsmi un mācību darbības uzlabošanu, un interesi par to (sk. 5. tab.).

5. tabula

Respondentu izteikumi par skolēnu mācīšanās motivācijas rosināšanu un interesantu mācību satura izklāstu

| Izteikumi par skolēnu mācīšanās motivācijas rosināšanu | Izteikumi par interesantu mācību satura izklāstu |
|---|---|
| <p>Skolēni: iesaiste mācību procesā, pienākums mācīt, sniegt skolēniem zināšanas.</p> <p>Skolotāji: nodarbības novadīšana, radoša pieeja mācību stundās, motivēšana mācību darbam.</p> <p>Vecāki: vēlme strādāt ar skolēnu, motivācijas veicināšana, interesanti pasniegtas stundas, ieinteresētība mācībās.</p> | <p>Skolēni: interesants un atraktīvs pasniegšanas veids, interesants mācību saturs, māksla pasniegt interesanti, intereses radīšana par mācībām, skaidrošana, lai skolēni saprastu vielu, interesanta, saistoša informācija par noteiktās stundas vielu.</p> <p>Skolotāji: bērnu ieinteresēšana, mācību vielas interesanta, aizraujoša pasniegšana, jautru brīžu organizēšana.</p> <p>Vecāki: spēja paskaidrot priekšmetu, nodarbību sagatavošana, interesantas stundas, ieinteresētība, interesanti pasniegta stunda.</p> |

Mazākumtautību programmas skolēni, viņu vecāki un skolotāji uzskata, ka mācīšanās panākumi motivē, ierosina jaunus uzdevumus un rada vēlmi tos īstenot, savukārt valsts valodas pamatizglītības programmā vairāk tiek uzsvērtā sekmīga programmas apguve.

3.2. Mācīšanās veicināšanas kvalitātes pozitīvā pieredze

3.2.1. Skolas aktivitātes, kuras veicina skolēnu mācīšanās panākumus

Skolas aktivitātes sekmē mācīšanās panākumus, ja skolā notiek olimpiādes un mācību priekšmetu nedēļas – šo viedokli pauž respondentu vairākums ($r_s = 0,49$, $p < 0,05$). Līdzīgs viedoklis ir par ārpusstundu aktivitātēm ($r_s = 0,67$, $p < 0,01$): mācību procesā nepieciešams integrēt daudzveidīgu pieredzi, mainīt ierasto mācību vidi un ļaut neformālās izglītības aspektiem integrēties skolas pedagoģiskajā procesā. Respondenti domā, ka mācīšanos sekmē šādas ārpusstundu aktivitātes: ekskursijas, pārgājieni, sporta dienas, sporta pasākumi, dejošana, dažādi citi pulciņi un savstarpēja skolu sadarbība. Tālāk seko skolēniem draudzīgas vides nodrošināšana, mācīšanās motivācijas veicināšana ($r_s = 0,70$, $p < 0,01$), fiziskās aktivitātes – viss, kas nodrošina prieku par mācībām, kā joprojām pietrūkst skolu ikdienā. To konkrētīzē bieži nosauktās daudzveidīgās mācību darba organizācijas formas, interešu izglītības veicināšana, sadarbība ar vecākiem. Respondenti uzskata, ka motivāciju mācīties veicinās adekvāta zināšanu vērtēšanas sistēma, dažādu mācību metožu izmantošana, labāko apbalvošana, komandas darbs, reitingu sistēma, mācību programmas izstrāde atbilstoši skolēnu interesēm, datorprasmes un teorijas saistījums ar novērojumiem un praksi.

Skolas aktivitātes sekmē skolēnu mācīšanās panākumus, ja tiek organizēti skolotāju un skolēnu apmaiņas projekti, veicināta skolotāju kvalifikācijas celšana, piedāvātas diferencētas un individuālas programmas un ir adekvāts tehniskais nodrošinājums ($r_s = 0,81$, $p < 0,01$), t. i., mūsdienīgu tehnoloģiju ieviešana. Runājot par skolotāju un skolēnu apmaiņas projektiem, respondenti uzskata, ka skolas pedagoģiskajā procesā ir nepieciešams piesaistīt vieslektoros un organizēt skolēnu, skolotāju apmaiņas interešu grupas.

Līdz ar to prioritātes ir skaidras: atvērta un uz sadarbību orientēta skolas kultūra, kurā ir labs kontakts starp skolotājiem, skolēniem un vecākiem, kurā vecāki ir gaidīti viesi, un interešu izglītība, neformālās aktivitātes dabiski tiek integrētas mācību procesā, sekmē skolēnu prieku un motivāciju mācīties un gūt panākumus.

3.2.2. Skolotāja aktivitātes, kuras veicina skolēnu mācīšanās panākumus

Skolotāja aktivitātes sekmē skolēnu mācīšanās panākumus, ja tās motivē skolēnus, ierosina jaunus uzdevumus un rada vēlmi iesaistīties to veikšanā ($r_s = 0,31$, $p < 0,05$). Skolēni domā, ka viņus motivē, ja skolotājs iesaista skolēnu mācību procesā; skolotājs veicina skolēnu zināšanu veidošanos. Skolotāji uzskata, ka skolēnus motivē nodarbību organizēšana, realizējot radošu pieeju mācību stundās un ieinteresējot mācību darbā. Savukārt vecāki saka, ka skolēnu motivē skolotāja vēlme strādāt ar skolēnu, ja skolotājs interesanti vada stundas un rodas ieinteresētība mācībām.

Mācību satura interesants izklāsts ($r_s = 0,58$, $p < 0,05$) ir viena no būtiskākajām skolotāja aktivitātēm, kas sekmē skolēna mācīšanos. Skolēni, runājot par interesantu mācību satura izklāstu, saista to ar interesantu un atraktīvu pasniegšanas veidu, interesantu mācību saturu, pedagoga mākslu pasniegt interesanti, intereses radīšanu par mācībām, skaidrošanu, lai skolēni saprastu vielu, un interesantu, saistošu informāciju par konkrētās stundas vielu. Skolotāji domā, ka mācību satura interesantam izklāstam raksturīga bērnu ieinteresēšana, mācību vielas interesanta, aizraujoša pasniegšana un jautru brīžu organizēšana. Pēc vecāku domām, mācību satura interesants izklāsts ir saistīts ar skolotāja ieinteresētību un prasmi paskaidrot priekšmetu, sagatavot un novadīt interesantas nodarbības.

Respondenti domā, ka mācīšanos sekmēs skolēnu nepārslogošana ar mājas darbiem ($r_s = 0,73$, $p < 0,05$). Vecāki uzskata, ka skolotājam vēlams uzdot radošus mājas darbus, nevis pārslogot skolēnus.

Visas respondentu grupas kā ļoti svarīgu skolotāja aktivitāti, kas sekmē skolēnu mācīšanos, min mūsdienīgas informācijas izmantošanu mācību procesā ($r_s = 0,97$, $p < 0,05$). Skolēniem ar mūsdienīgas informācijas izmantošanu mācību procesā saistās filmu rādīšana, tehniskā aprīkojuma, piemēram, datoru, izmantošana stundās un jaunākās informācijas sniegšana, bet skolotāji min jaunāko pedagoģijas tehnoloģiju izmantošanu, jaunāko metožu un tehnoloģiju lietošanu. Savukārt vecāki uzskata, ka mūsdienīgas informācijas izmantošana mācību procesā nozīmē kontaktu ar bērniem internetā, informācijas tehnoloģiju lietošanu praksē, interneta un moderno tehnoloģiju izmantošanu mācību procesā.

Vairums respondentu minējuši dažādu mācību metožu lietojumu, kas implikatīvi norāda uz pedagoģiskā procesa individualizācijas elementiem un to, cik tās būtu nepieciešamas, lai līdzās zināšanām skolēni iegūtu arī sociālo pieredzi. Uzsverta tiek skolotāja un skolēna dialoga nepieciešamība, ko par būtisku uzskata apmēram puse respondentu, liela nozīme ir arī skolotāju nepārtrauktai tālākizglītībai ($r_s = 0,60$, $p < 0,05$) un tās rezultātam – saistošam mācību procesam, kurā skolotājs ieinteresēti, ar personisku attieksmi izklāsta mācību priekšmeta saturu. Būtiski, kā skolotājs, organizējot mācību procesu, veicina skolēnu motivāciju.

Mijiedarbība, dialogs, skolēnu intereses veicināšana, mācību procesa individualizācija – galvenie nosacījumi, kas raksturo skolotāja darbību, kuras rezultātā skolēni gūst mācīšanās panākumus.

3.2.3. Skolēnu aktivitātes, kas veicina pašu mācīšanās panākumus

Respondenti uzskata, ka skolēnu aktivitātes, kas veicina pašu mācīšanās panākumus, ir regulāra skolas apmeklēšana ($r_s = 0,89$, $p < 0,05$), brīvā laika racionāla izmantošana (piem., veselības uzlabošanas nolūkos) ($r_s = 0,76$, $p < 0,05$), citu skolēnu atbalstīšana, savstarpēja palīdzēšana ($r_s = 0,65$, $p < 0,01$) un arī IKT izmantošana mācību procesā (datora izmantošana u. tml.) ($r_s = 0,64$, $p < 0,01$). Respondenti domā, ka skolēnu humora izjūta ($r_s = 0,99$, $p < 0,01$) veicina skolēnu mācīšanās panākumus.

Skolēnu motivāciju mācīties un apmeklēt skolu ietekmē ikdienas saistība ar skolas sociālo vidi. Daudzpusēja atvērta interaktīva komunikācija sniedz skolēnam nepieciešamo informāciju, pieredzi. Īpaši aktuāla ir līdzilvēku pozitīva attieksme

pret dzīvi un citiem cilvēkiem, savstarpēja palīdzība, atbalsts un tiekšanās pēc ideāliem.

Citu skolēnu atbalstīšana un savstarpēja palīdzēšana ir viens no būtiskākajiem faktoriem, kas veicina mācīšanās panākumus. Skolēni, runājot par citu skolēnu atbalstīšanu un savstarpēju palīdzēšanu, min komunikācijas veicināšanu starp skolēniem, uzsverot grupu un komandas darba nozīmi. Skolotāji šī faktora izpausmi saskata pozitīvā saskarsmē ar vienaudžiem, pāru un grupu darbā, ko veicina komunikatīvo spēju attīstīšana, prasme sadarboties un draudzīga vide. Arī administrācijas pārstāvji uzskata, ka, atbalstot citus skolēnus un palīdzot citam, komandas darbs noris draudzīgā, sirsnīgā vidē un tas sekmē cieņu pret skolotāju, skolēniem un noteiktas sociālās uzvedības iemaņas.

Par būtisku aspektu respondenti uzskata skolēnu aktīvu līdzdalību mācību procesā ($r_s = 0,68$, $p < 0,01$) – tas nav iespējams tradicionālā zināšanu translācijas modelī, bet gan vienīgi izmantojot interaktīvu jeb mijiedarbīgu mācīšanos, sadarbību un interpersonālu saskarsmi mācību procesā. Skolēniem ar aktīvu līdzdalību mācību procesā saistās piedalīšanās diskusijās, sarunās un debatēs ar citiem. Tāpat nozīmīga ir viedokļu apmaiņa, dialogi, teorijas lietošana praksē, aktīvs, radošs mācību darbs, regulāra skolas apmeklēšana un mājas darbu pildīšana, centīga mācīšanās, *špikeru* rakstīšana, papilddarbs mācību priekšmetos, darbība skolas parlamentā, iesaistīšanās citās skolas aktivitātēs. Skolēns nebaidās no skolotāja un novērtē labas attiecības ar skolotājiem. Skolotāju atbildes par aktīvu līdzdalību mācību procesā kā mācīšanos veicinošu faktoru vairāk ir saistītas ar mācīšanas metodiku. Skolotāji domā, ka par skolēnu aktīvu līdzdalību mācību procesā liecina līdzdalība mācību mērķu izstrādē, ieinteresētība mācību darbā, dabiska izziņas interese, skolēna un skolotāja dialoga veidošana, sadarbība ar skolotāju, skolotāja teiktā pierakstīšana, klausīšanās stundās, regulāra mājas darbu izpildīšana, patstāvīgs un sistemātisks darbs, mācību pētnieciskā darbība, savas mācīšanās stratēģijas analīze un lietojums un skolēnu pašpārvalde.

Vecāki uzskata, ka skolēnu aktīva līdzdalība mācību procesā izpaužas, brīvprātīgi piedaloties dažādās nodarbībās. Savukārt skolas administrācijas pārstāvji domā, ka tā būs aktīva interese par mācību priekšmetiem, iesaistīšanās klases darbā, diskusijās, problēmu risināšana, attieksme pret mācībām, regulāri pildīti mājas darbi, iniciatīvas izrādīšana, ciešs kontakts starp skolēnu un skolotāju, neskaidro jautājumu tūlītējs risinājums. Nozīmīga būtu iejušanās pasniedzēja lomā, laba attieksme pret skolotājiem un sadarbība ar sociālajiem pedagogiem.

Svarīgi, lai skolēni izmantotu pašrealizācijas iespējas ($r_s = 0,62$, $p < 0,01$), ko piedāvā gan mācību saturs, gan skolotāja iniciatīva: arī šis viedoklis ir plaši pārstāvēts. Skolēni pašrealizācijas iespējas skolā redz radošā mācību darbā, piedaloties olimpiādēs, konkursos, konsultācijās, pašpārvaldē, skolēnu parlamentā un pasākumu organizēšanā. Arī skolotāji uzskata, ka iespējas pašrealizācijai ir daļība olimpiādēs, uzstāšanās, zīmēšana, veidošana, konkursi starp klasēm, skolām un pašiniciatīva, iesaistoties skolēnu pašpārvaldē. Vecāki domā, ka skolēnam iespējas pašrealizēties ir tikai dažādos konkursos. Arī skolas administrācijas pārstāvji akcentē konkursus, iesaistīšanos projektos, aktīvu līdzdalību stundā, iesaistīšanos klases darbā, iespēju piedalīties dažādās olimpiādēs un skolas pašpārvaldē. Tas būs iespējams, ja būs interese par mācībām, un interesi palielina skolēnu līdzdalība skolas un ārpusklases

pasākumos (sporta pasākumos, deju, dziesmu, zīmēšanas konkursos un dažādos pulciņos) ($r_s = 0,58, p < 0,01$): šajos respondentu minētajos veidos izpaužas skolēnu pašrealizācija, kā arī notiek informācijas ieguve paralēli mācībām.

Visi skolēnu minētie faktori veido veselumu – telpu skolēnu pašizpaušmei – un liecina, ka tieši skolēnu aktivitāte, interese un motivācija ir panākumu atslēga, nevis pasīva līdzdalība skolotāja vadītā procesā.

3.2.4. Korelatīvas sakarības starp risināmajām problēmām un aktivitātēm

Pētījuma rezultāti liecina (sk. 6. tab.), ka pastāv vājas korelatīvas sakarības starp skolai risināmajām problēmām un skolas aktivitātēm, kas sekmē skolēnu panākumus mācībās ($r_s = 0,20, p < 0,01$): skolēnu motivāciju, jaunu uzdevumu ierosināšanu un vēlmi to veikšanā ($r_s = 0,23, p < 0,05$). Skolotājam risināmās problēmas vāji ietekmē tikai skolēnu motivēšanu, jaunu uzdevumu ierosināšanu un vēlmes rašanos iesaistīties to veikšanā ($r_s = 0,21, p < 0,05$). Skolēniem risināmās problēmas, kas kavē viņu mācību panākumus, skar mācīšanās aktivitāšu atbilstību skolas profilam un skolēnu mācīšanās uzdevumiem ($r_s = 0,21, p < 0,05$). Starp pārējiem komponentiem statistiski nozīmīgas korelatīvas sakarības netika konstatētas.

6. tabula

Savstarpējās sakarības starp skolas, skolotāja, skolēnu risināmajām problēmām un komponentiem, kas veicina pusaudžu mācīšanās panākumus

| Rādītāji | Aktivitātes sekmē skolēnu panākumus mācībās | Atbilst skolas profilam un mācīšanās uzdevumiem | Ceļ skolēnu zināšanu līmeni, veicina personisko izaugsmi un uzlabo mācību darbību un interesi par to | Motivē skolēnus, ierosina jaunus uzdevumus un rada vēlmi iesaistīties to veikšanā |
|--|---|---|--|---|
| Skolai risināmās problēmas, kas apgrūtina skolēnu mācību panākumus | 0,203(**) | | | 0,229(*) |
| Skolotājam risināmās problēmas, kas kavē skolēnu mācību panākumus | | | | 0,209(*) |
| Skolēniem risināmās problēmas, kas kavē viņu mācību panākumus | | 0,205(*) | | |

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$ divpusīgs nozīmīguma līmenis

Skolai risināmās problēmas ietekmē skolas aktivitātes ($r_s = 0,37, p < 0,01$), skolotāja aktivitātes ($r_s = 0,22, p < 0,05$) un skolēnu aktivitātes ($r_s = 0,35, p < 0,01$), kas sekmē skolēnu mācību panākumus; šie rādītāji korelē vāji (sk. 7. tab.). Savukārt skolotājam risināmās problēmas vidēji cieši korelē ar skolas ($r_s = 0,45, p < 0,01$) un skolēnu aktivitātēm ($r_s = 0,47, p < 0,01$), vāji korelē ar skolotāja aktivitātēm ($r_s = 0,31, p < 0,01$), kas sekmē pusaudžu mācīšanās panākumus. Skolotājam risināmās problēmas ir vidēji cieši saistītas ar skolai risināmajām problēmām ($r_s = 0,59, p < 0,01$), kas apgrūtina skolēnu mācību panākumus. Skolēnam risināmās problēmas vāji ietekmē skolas, skolotāju, skolēnu aktivitātes, kas veicina skolēnu mācību panākumus, bet vidēji cieši ir saistītas ar skolai ($r_s = 0,43, p < 0,01$) un skolotājam ($r_s = 0,50, p < 0,01$) risināmajām problēmām, kas kavē skolēnu mācību panākumus.

7. tabula

Savstarpējās sakarības starp skolai, skolotājam, skolēniem risināmajām problēmām un komponentiem, kas sekmē un kavē pusaudžu mācīšanās panākumus

| Rādītāji | Skolas aktivitātes, kas sekmē skolēnu mācību panākumus | Skolotāja aktivitātes, kas sekmē skolēnu mācību panākumus | Skolēnu aktivitātes, kas veicina viņu mācību panākumus | Skolai risināmās problēmas, kas apgrūtina skolēnu mācību panākumus | Skolotājam risināmās problēmas, kas kavē skolēnu mācību panākumus |
|--|--|---|--|--|---|
| Skolai risināmās problēmas, kas apgrūtina skolēnu mācību panākumus | 0,371(**) | 0,219(*) | 0,351(**) | | |
| Skolotājam risināmās problēmas, kas apgrūtina skolēnu mācību panākumus | 0,453(**) | 0,313(**) | 0,468(**) | 0,594(**) | |
| Skolēniem risināmās problēmas, kas apgrūtina skolēnu mācību panākumus | 0,309(**) | 0,244(**) | 0,329(**) | 0,431(**) | 0,500(**) |

Secinājumi un ieteikumi

Pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka:

- skolas administrācija un skolēni apzinās nepieciešamību pārejai no mācīšanas uz mācīšanos: dati apliecina, ka pastāv mījsakarība starp skolotāju un skolēnu mācīšanās motivāciju, mācību procesa organizāciju un skolēnu iesaistīšanos mācību procesā, kā arī starp skolotāju mācību satura apguves veicināšanu, dažādu mācību metožu izmantošanu un skolēnu un skolotāju dialoga veidošanos;
- skolotāji tomēr neapzinās, ka pastāv mījsakarība starp skolotāju vājo sagatavotību kompetentai profesionālai darbībai nepārtraukti mainīgajās situācijās un skolotāju vājo gatavību skolēnu mācīšanās veicināšanai.

Lai uzlabotu situāciju, jāpievērš uzmanība:

- skolēnu fizisko aktivitāšu iespēju paplašināšanai;
- mācību aktivizējošo organizācijas formu ieviešanai (projekta, *training* organizācijas formu u. c. līdzās tradicionālajām stundām, kurām nav jādominē);
- iespējām skolēniem mācību procesā strādāt ar IKT klasē un ārpus tās;
- plašākai skolēnu dalībai olimpiādēs apmaiņas programmās skolēnu aktīvas līdzdalības un līdzatbildības veicināšanai;
- pieredzes dialoga veicināšanai, aicinot viesskolotājus, skolēniem interesantus cilvēkus, padarot skolu atvērtu.

Literatūra

Arnold, R. *Theorie und Praxis des systemischen Lernens. Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderung der Zukunft*. Berlin : Geissler (Hersg.), 1995, S. 352.–361.

- Bronfenbrenner, U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1979.
- Bronfenbrenner, U., Morris, P. A. The Ecology of Developmental Process. In Damon W. (ed.) *Handbook of Child Psychology*, 5th ed. New York : John Wiley & Sons, 1998.
- Burdjē, P. *Praktiskā jēga*. Rīga : OMNIA MEA, 2004. 397 lpp.
- Geske, A. *Trešais starptautiskais matemātikas un dabaszinātņu pētījums Latvijā. Monogrāfiju sērija: Izglītības pētniecība Latvijā, monogrāfija Nr. 3*. Rīga : Mācību grāmata, 2000. 199. lpp.
- Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A. *Izglītības kvalitāte Latvijā starptautiskā un nacionālā kontekstā. Ceļā uz sociālo saliedētību un labklājību. Pārskats par izglītību Latvijā 2000. gadā*. Rīga : AGB, 2001, 44.–51. lpp.
- Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A., Kiseļova, R., Tipāns, O. *Latvijas skolēnu pilsoniskā izglītība sabiedrības integrācijas kontekstā 1999.–2004. gadā*. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 2004, 118. lpp.
- Geske, A., Ozola, A. *Skolēnu sasniegumi lasītprasēm Latvijā un pasaulē*. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 2007, 192. lpp.
- Johansone, I. *Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums 2000.–2003*. Rīga : Mācību grāmata, 2003, 144. lpp.
- Gento Palacios, S. *La evaluación de la satisfacción educativa en un enfoque de calidad institucional: [festimación en diversos países y en México]. Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid : Pearson-Prentice Hall, 2002, p. 353–391.
- Helds, J. Kooperatīvā mācīšanās un skolēns kā subjekts. *Kooperatīvā mācīšanās*. Rīga : RaKa, 2004, 46.–52. lpp.
- Holzkamp, K. *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt : Studienausgabe 1993, 1995.
- Holzkampf, K. *Der Mensch als Subjekt wissenschaftlicher Methodik*. Hrg. Braun, K-H. Hollitscher, 1983.
- Hofmeister, A. *Zur Kritik des Bildungsbegriffs aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. Diskursanalytische Untersuchungen*. Hamburg : Argument, 1998. S. 96.
- Lamberigts, R., Dīpenbroks, J. V. Aktīvās mācības kooperatīvā mācību vidē: eksperimenta īstenošana un rezultāti. *Kooperatīvā mācīšanās*. Rīga : RaKa, 2004, 106.–116. lpp.
- Maslo, I. *Skolas pedagoģiskā procesa diferenciācija un individualizācija*. Rīga : RaKa, 1995. 145. lpp.
- Mayring, P., Huber, G. L., Gurtler, L. (Eds.) *Mixed Methodology in Psychological Research*. Sense Publishers, 2007.
- Medina Rivilla, A. (2006a) *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*. Pearson-Prentice Hall, 2006, p. 109.
- Medina Rivilla, A. (2006b) *La formación prctica del educador social, del pedagogo y del psicopedagogo*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2006, p. 279.
- Sālbergs, P. (2003a) Kā skolēni mācās? *Skolotāja rokasgrāmata: aktīvās mācību metodes un demokrātiskas skolas vides veidošana*. Rīga : Rīgas Skolotāju izglītības centrs, 2003, 14.–21. lpp.
- Sālbergs, P. (2003b) Kā veicināt efektīvu mācīšanos skolā? *Skolotāja rokasgrāmata: aktīvās mācību metodes un demokrātiskas skolas vides veidošana*. Rīga : Rīgas Skolotāju izglītības centrs, 2003, 22.–27. lpp.

- Tashakkori, A., Teddlie, C. (Eds.) *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA : Sage, 2003.
- Tiļļa, I. *Pusaudžu sociālkultūras kompetences pilnveide otrās svešvalodas mācību procesā*. Sociālā pedagoģija: promocijas darbs. Rīga : LU, 2003. 250 lpp.
- Tiļļa, I. *Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma*. Monogrāfija. Rīga : RaKa, 2005. 295 lpp.
- Vygotsky, L. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard University Press, 1978.
- Wells, G. Working with a teacher in the zone of proximal development: Action research on the learning and teaching of science. *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 18, 1993, p. 127–222.
- Wells, G. et al. *Changing schools from within: Creating communities of inquiry*. Toronto : OISE Press; Portsmouth, NH: Heinemann, 1994.
- Wells, G. *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press, 1999.

Summary

The article presents the findings of the research conducted at the Institute for Pedagogical Research of the Faculty of Education and Psychology, the University of Latvia. The study was begun in the first part of 2007 within the project “Methodology of Research on Facilitating the Learning Quality of Young People”. The article presents the findings on understanding the pupils’ learning achievements – both the qualitative and quantitative part of the research are presented for discussion. The aim of this part of the project is to find answers to the question, which activities of teachers, school, and learners facilitate learning and which present obstacles to learners’ achievements. The findings were presented on 14th December 2007 at the round-table discussion “What have the schools taught?” by the Consultative Council for the Minorities’ Education of the Ministry of Education and Science. The results have also been discussed at the 66th Conference of the University of Latvia, the plenary session of the Faculty of Education and Psychology on 8th February 2008.

Keywords: *learning achievements, learning motivation, personal growth, level of knowledge, school curricula.*

Svešvārdu lietojums sākumskolas mācību grāmatās un bērnu valodā

Usage of Foreign Words in Primary School Textbooks and Children's Language

Viktorija Kuzina

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola
Imantas 7. līnija 1, Rīga, LV-1083
E-pasts: viktorija.kuzina@rpiva.lv

Svešvārdi ir svarīga leksikas sastāvdaļa, tie ievērojami bagātina bērnu vārdu krājumu, to zināšana atvieglo citu valodu apgūšanu, tuvina valodas un veicina saprašanos. Svešvārdi iepļūst jebkurā valodā dažādu valstu kultūras, politisko, ekonomisko un citu sakaru ietekmē. Bērnu valodā atrodami tādi vārdi un vārdu savienojumi, kas apzīmē noteiktus zinātnes, tehnikas un mākslas nozares jēdzienus, tāpēc vecāku un skolotāju uzdevums ir pakāpeniski papildināt bērnu valodu ar jauniem vārdiem, t. sk. svešvārdiem.

Šajā rakstā, kas ir tapis projektā “Bērnu valodas pētījumi Latvijā: lingvistiskais, sociālais un kultūras aspekts”, liela uzmanība veltīta svešvārdu (arī barbarismu) lietojumam sākumskolas mācību grāmatās un bērnu valodā.

Atslēgvārdi: svešvārdi, mācību grāmatas, svešvārdu lietojums, barbarismu lietojums.

Ikviens no mums savā ikdienas valodā lieto vārdus, kas latviešu valodā ienākuši no citām valodām. Daudzi no tiem apzīmē ikdienā nepieciešamus, visiem pazīstamus jēdzienus, piemēram, *balkons, biļete, cena* u. c. Visplašāko svešvārdu jeb internacionālismu slāni latviešu valodā veido grieķu un latīņu cilmes vārdi, kurus pazīst kā lielas, tā mazas tautas, piemēram, *alfabēts, bumba, gramatika, ideja, klimats, koris, leksika, mašīna, teātris, muzejs, metāls, autors, eksāmens, ekskursija, klase, konfekts, mēbeles, mode, persona, remonts, republika* u. c.

Vēsturiski nosacītu iemeslu dēļ latviešu valodu visvairāk ietekmējusi vācu un krievu valoda (pēdējā laikā – angļu valoda), tomēr savas pēdas tajā ir atstājušas arī citas valodas. Latviešu valodā ir iederīgi kā angļu cilmes vārdi (piemēram, *rings, kontainers, traktors, tunelis, vagoni, tramvajs, klubs, torte, pudīnš* u. c.), tā arī franču (piemēram, *aktieris, repertuārs, režisors, aleja, azarts, bagāža, blūze, budžets, bufete, depo, restorāns, žurnāls, ekrāns, detaļa, buljons, ģenerālis* u. c.), itāļu (piemēram, *soprāns, alts, tenors, bass, koncerts, opera, skice, librets* u. c.), holandiešu (piemēram, *apelsīns, jahta, krāns, matrozis* u. c.), krievu (piemēram, *stepe, taiga, gripa, puds* u. c.), vācu (piemēram, *krahs, šprotes, šahta, raķete, grupa, ģilde, cehs* u. c.), arābu (piemēram, *algebra, cipars, kafija, maska, vate* u. c.), spāņu (piemēram, *tango, nēģeris* u. c.) cilmes vārdi, jo tie apzīmē jēdzienus, kuriem mūsu valodā nav cita nosaukuma. Aizgūšana vienmēr ir bijis normāls valodas

funkcionēšanas nosacījums, kā arī īpaša loma tai ir mūsdienu valodā. Mūsdienās svešvārdu ieplūšanu vārdu krājumā veicina politiķu, sportistu, žurnālistu, tulkotāju, mākslinieku, zinātnieku, ražošanas organizatoru starptautiskā darbība. Svešvārdu ienākšana latviešu un arī citās valodās ir dabisks process, jo tādējādi tiek ievērojami bagātināts jebkuras valodas vārdu krājums, paplašinātas izteiksmes iespējas, radot stilistisku daudzveidību. Šo vārdu lietojums runā vai rakstos liecina par cilvēka redzesloka plašumu, viņa inteliģenci.

Vārdu aizgūšanas aktivitāte un principi dažādās valodās ir atšķirīgi; dažas valodas visai viegli pieņem citu valodu vārdus (uzskata, ka angļu valodā esot ap 75 % aizguvumu), bet citas valodas, piemēram, somu, ungāru, īslandiešu, ir pret aizguvumiem visai noslēgtas. Aizguvumu īpatsvars dažādās valodās svārstās no 30 % (piemēram, lietuviešu valodā) līdz 80 % (piemēram, armēņu valodā).

Aizguvumu problēma piesaistījusi daudzu valodnieku uzmanību, un tam ir neapšaubāms pamats, jo tā skar ne tikai leksikoloģiju, bet arī stilistiku, valodas kultūru, sociolingvistiku, etnolingvistiku, kultūras vēsturi un citas nozīmīgas cilvēka darbības un zinātnes jomas.

Arī latviešu lingvistiskajā literatūrā ir virkne pētījumu par aizgūto leksiku. Galvenokārt tā ir aizguvumu avotu analīze, noskaidrojot, no kādām valodām vārdi aizgūti. Te minami K. Mīlenbaha, J. Dravnieka, J. Endzelīna, D. Zemzares, A. Ozola, K. Karuļa, J. Baldunčika u. c. pētījumi. Mazāk ir konceptuālu teorētisku apcerējumu par aizguvumu izvērtēšanas kritērijiem, par to iekļaušanos latviešu valodas leksikas sistēmā, pamatojoties uz to saturu, formu un izteiksmes stilistiskajām niansēm. Šai ziņā pēdējos gados nozīmīgākie ir A. Ozola, V. Skujiņas, O. Buša u. c. atzinumi. Taču bieži valodnieki (un vēl biežāk nevalodnieki) runā par svešvārdiem, vērsoties pret tiem vai nu vispārīgi, vai arī pret kādu konkrēti neatkarīgi no tā, no kuras valodas vārds aizgūts. Vēršanās pret kādas grupas aizguvumiem var būt saistīta arī ar politiskiem iemesliem, piemēram, reizē ar cīņu pret pārvācošanas tendencēm centās izskaust ģermānismus, pretojoties rusifikācijai, asāka cīņa bijusi pret slāvismiem, toties mazāk iebildumu izraisījuši no klasiskajām valodām aizgūtie vārdi (Blinkena 1997, 84).

Kā atzīst lielākā daļa valodnieku, latviešu valodas pilnvērtīga eksistence mūsu dienās nav iedomājama bez tādiem pēdējos gadsimtos vai pat pēdējos gados ienākušiem svešcilmes vārdiem kā *aktieris, alfabēts, banāns, klase, koncerts, mode, mašīna, opera, šokolāde, tramvajs, trolejbuss u. tml.* Tādējādi var pievienoties P. Birznieka atziņai, ka latviešu valodai nav jābaidās ne no svešvārdu, ne svešu sintakses formu invāzijas, jo tās bagātā morfoloģija spēj latviskot jebkuru svešvārdu un tās elastīgā sintakse, īpaši vārdu secība, var viegli asimilēt pārējo indoeiropiešu valodu uzbūvi; tai jābaidās tikai no pašu runātāju un rakstītāju necentības un nenovīdības savas valodas rotāšanā (Birznieks 1996, 148).

Šajā rakstā, kas ir tapis projektā “Bērnu valodas pētījumi Latvijā: lingvistiskais, sociālais un kultūras aspekts”, liela uzmanība veltīta svešvārdu (arī barbarismu) lietojumam sākumskolas mācību grāmatās un bērnu valodā. Svešvārdi ir svarīga leksikas sastāvdaļa, tie ievērojami bagātina bērnu vārdu krājumu, ar savu plašo izplatību atvieglo citu valodu apgūšanu, tuvina valodas un veicina saprašanas, tāpēc sarunās ar bērniem nav jāvairās no šo vārdu lietošanas.

Lai ilustrētu svešvārdu lietojumu mācībgrāmatās (no 1. līdz 4. klasei), tiks minēti dažī skaitļi:

- pirmās klases mācībgrāmatās ir 5 % svešvārdu no visu vārdu kopskaita;
- otrās klases mācībgrāmatās – 8 % ;
- trešās klases mācībgrāmatās – 13 %;
- ceturtais klases mācībgrāmatās – 17 % .

Tie tiek lietoti ne tikai mācībtekstos, arī komentāros, jautājumos, dažādu uzdevumu skaidrojumos.

Tā kā svešvārdi veido nozīmīgu vārdu krājuma daļu arī ikdienas runā, ieteicams regulāri papildināt bērnu leksiku vispirms ar biežāk lietotajiem svešvārdiem (internacionālismiem), paskaidrojot to nozīmi atbilstoši bērna izpratnes līmenim. Bērniem svešvārdu (arī retāk lietoto) apguvē var palīdzēt vecāki, pirmsskolas un pamatizglītības skolotāji, radio, televīzijas un preses darbinieki.

Saskarsmē ar lietām bērns apgūst skaņas, burtus, vārdus (arī jēdzienus, kuri pārsvarā ir svešvārdi), teikumus. Svarīgi, lai skolotāji pievērstu uzmanību pareizai svešvārdu (piemēram, *getras, fliterītis, panno, figūra, elements u. c.*) lietošanai. Bieži vien rotaļspēļu, kā arī mācībgrāmatu tekstos ir teikumi, kuros lietoti pat vairāki svešvārdi, piemēram, *Nolikt kvadrātiņu uz analoga kvadrātiņa!, Noklāt laukuma katru otro sleju: horizontāli, vertikāli, pa diagonāli, šaha veidā!, Atrast un uzlikt kvadrātus, kuri ir uz melna fona, uz sarkana fona, uz balta fona!* utt. 4. klases grāmatā tekstā par olimpiskajām spēlēm (arī komentāros) ir konstatēti pat 19 svešvārdi (*olimpiskais, talismans, simbolizēt, taksītis* (suņa šķirne), *stafete, komiteja, prezidents, olimpiāde, stadions, kosmisks, stacija, tramplīns, klase, organizēt, diskusija, sports, tēma, fotogrāfija, metode*), tie veido 1/5 šī teksta.

Lai noskaidrotu svešvārdu izpratni, pirmās klases skolēniem (Lielupes un Pumpuru vidusskolā) tika piedāvāti divi vārdu saraksti svešvārdu izvērtēšanai. Pirmais saraksts izveidots, pamatojoties uz svešvārdu lietojumu žurnālā “Barbie” (12/2006), otrajā sarakstā doti svešvārdi, kuri lietoti mācībgrāmatā “Es mācos lasīt”. Kā vienā, tā otrā svešvārdu sarakstā + nozīmē saprot, – nozīmē nesaprot.

Vai saprotat žurnālā “Barbie” ievietotos svešvārdus?

| | | | | |
|--------------|---------------------|-------------|---------------|-------------|
| Oriģināls - | Noregulēt + | Forma + | Želatīns - | Esence - |
| Pseidonīms - | Mandeles (rieksti)+ | Krēms + | Lakrica - | Šokējošs - |
| Frizūra + | Šokolāde + | Konfektes + | Konditoreja - | Komplekts + |
| Maska + | Torte + | Glazūra - | Rums - | Salons + |
| Valsis - | Žurnāls + | Telefons + | Interesants + | Frizieris + |
| Princese + | Ilustrēts - | Fotogrāfs + | Kabīne + | Filma + |
| Aksesuāri - | Oficiāls - | | | |

No 32 svešvārdiem 11 svešvārdi bērniem nebija saprotami, t. i., 1/3.

Vai saprotat grāmatā “Es mācos lasīt” ievietotos svešvārdus?

| | | | | |
|----------|-------------|-----------|------------|--------------|
| Hokejs + | Halva + | Džinsi + | Lifts + | Fotografēt + |
| Halle - | Haizivs + | Džungļi + | Frizūra + | Filma + |
| Himna - | Hantele - | Futbols + | Nēģeris + | Vafeles + |
| Humors + | Džemperis + | Fanta - | Flamings - | |

No 19 svešvārdiem 5 svešvārdi bērniem nebija saprotami, t. i., gandrīz 1/4.

Kā liecina skolēnu atbildes, vairāki svešvārdi viņiem nebija saprotami. Skolotāji atzīst, ka daudzu svešvārdu nozīme bērniem ne vienmēr ir skaidra, tāpēc tādu vārdu nozīmju skaidrojums ir nepieciešams mācību procesā. Grūtības sagādā arī svešvārdu izruna un rakstība (piemēram, svešvārdu *helikopters, tetovējums, propelleris, tramvajs, krokodils, žirafe, automobilis, koridors* vietā bērni lieto *hopteris, heletokteris, tetējums, kodidors, kokoko, žirape, tramis u. c.*). Skolotāji atzīmē, ka viņi nezina, kā mācīt bērniem svešvārdus, jo pagaidām nav izstrādāta svešvārdu mācību metodika. Viņi uzskata, ka svešvārdi mācībtekstos ir nepieciešami, bet ierobežotā daudzumā, lai tie netraucētu uztvert tekstā pausto domu.

1.–4. kl. mācībgrāmatās (jau sākot ar pirmo klasi) ir sastopami kā biežāk lietotie, tā arī retāk lietotie svešvārdi (sk. 1. tabulu).

1. tabula

Svešvārdu lietojums mācībgrāmatās

| Mācībgrāmatas | Svešvārdu kopskaits | Svešvārdu skaidrojums (skaits) | Biežāk lietotie svešvārdi (skaits) | Retāk lietotie svešvārdi (skaits) |
|---|---------------------|--------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| Dz. Paegle. Vārds. Lasāmā grāmata un ievadījums valodas mācībā 1. klasē. R. : Zvaigzne ABC, 1997. | 52 | 3 | 12 | 9 |
| I. Strelēvica. Es mācos lasīt. R. : Zvaigzne ABC, 1996. | 19 | - | 7 | 6 |
| I. Freimanis, I. Freimane. Ābece. R. : Zvaigzne ABC, 1998. | 52 | - | 15 | 12 |
| G. Andersone, D. Ērgle, M. Filatova, V. Golubova, I. Ikale. Zīle I, II daļa 2. klasei. R. : Zvaigzne ABC, 2000. | 371 | 11 | 61 | 79 |
| D. Ērgle, M. Filatova, V. Golubova, I. Ikale. Zīle I, II daļa 3. klasei. R. : Zvaigzne ABC, 2001. | 611 | 39 | 98 | 116 |
| G. Sālījuma, I. Zemīte. Literatūra 4. klasei R. : Zvaigzne ABC, 2002.; G. Andersone, M. Filatova, Ā. Ptičkina. Valodas gudrības grāmata 4. klasei. R. : Zvaigzne ABC, 2002. | 507 | 38 | 91 | 109 |

Kā rāda 1. tabulas dati, Dz. Paegles, kā arī I. Freimaņa, I. Freimanes mācībgrāmatā ir 52 svešvārdi, 3 svešvārdiem (*paviljons, eskimoss, nēģeris*) ir doti skaidrojumi. Dz. Paegles mācībgrāmatā ir 12 (19 % no svešvārdu kopskaita) biežāk lietotie (ar vārdu lietojuma biežumu 5-n) un 9 (17 % no svešvārdu kopskaita) retāk lietotie svešvārdi (ar vārdu lietojuma biežumu 1–2), piemēram, *krokodīlīte, nēģerēns, terase, pensija* u. c., bet I. Freimaņa, I. Freimanes mācībgrāmatā ir 15 (29 %) biežāk lietotie un 12 (23 %) retāk lietotie svešvārdi, piemēram, *domino, ģipsis, helikopters, loto, pols, želeja* u. c. “Es mācos lasīt” ir domāta pirmsskolas iestāžu bērniem, tāpēc svešvārdu skaits nav tik liels. No 19 svešvārdiem 7 (36 %) ir biežāk lietotie un 6 (31 %) ir retāk lietotie svešvārdi, piemēram, *halle, himna, haizivs, flamings* u. c.

Otrās klases mācībgrāmatā (Zīle, I, II daļa) ir 371 svešvārds, 11 svešvārdiem, piemēram, *simpātijas, archeologs, meliorators, sinonīms, mēness, mēnesis, idille, prērija* u. c., ir doti skaidrojumi, 61 (16,4 %) ir biežāk un 79 (21 %) ir retāk lietotie svešvārdi, kā *arhivārs, emblēma, grīfs, hronists, abonents, dalmācietis, dinosaurs,*

difterija, ingvers, kondors, pulverizators, propoliss, protoceratops, pterozauris, koijots, amarillis, cinerārija u. c.

Trešās klases mācībgrāmatā (Zīle, I, II daļa) ir 611 svešvārdu, 39 svešvārdiem, piemēram, *reportāža, scenogrāfs, monologs, inspektors, hronika, enciklopēdija, migrēšana, abonēt, akurāt, cītara, kafija, analizēt, reklāma, klients* u. c., ir doti skaidrojumi, 98 (16 %) ir biežāk lietotie un 116 (19 %) ir retāk lietotie svešvārdi, piemēram, *hortenzija, lefkoja, lakrica, makrofotogrāfija, makets, oleandrs, propelleris, pilots, starteris, sintētisks, termofors, triumfēt, tīfs, versija, gepards, jaguārs, leopardis, migrēt, orangutāns, akvalangists, docents, grimase, ilustrators, mūmika, šifrs, anotēt, dekors, degustators, florbols, gepards, hipodroms, porolons* u. c.

Ceturtais klases mācībgrāmatā (Zīle, I, II daļa) ir 507 svešvārdi, 38 svešvārdiem, kā *akrobāts, ideja, interjers, ģerbonis, emblēma, kanibāls, labirints, korpulents, frāze, moskīts, galoša, plakāts, gids, simbols, idiosinkrāzija, anekdote, defise, hieroglīfi, logopēds, observatorija, personāžs, pigments, piktogramma, realizēt, šifrs* u. c., ir doti skaidrojumi, 91 (18 %) ir biežāk lietotie un 109 (21 %) ir retāk lietotie svešvārdi, piemēram, *altāris, dinamīts, grafijs, rituāls, simbolisks, vigvams, modelētājs, mozaīka, asteroīds, imperators, balansēt, ēģiptietis, leģenda, marsietis, etnogrāfisks, meteorologs, fazāns, filcs, papirus, peidžeris, hidrometeoroloģija, hlorofils, pleijeris, hameleons, printeris, skijorings, snobbordists, snobbords, suģestēt, tiranozauris, spektrs, veģetārietis* u. c.

No Lielupes un Pumpuru vidusskolā veiktās anketēšanas datiem secināms, ka vairums svešvārdu, kuriem ir doti skaidrojumi mācībgrāmatās, bērniem bija saprotami, piemēram, *mēness, mēnesis, kafija, anekdote, analizēt, reklāma, akrobāts, ideja, plakāts, realizēt, reakcija, simbols* u. c. Kaut gan vārds *ģerbonis* ir lietots 2. klases mācībgrāmatā, šī vārda skaidrojums ir dots tikai 4. klases mācībgrāmatā, vārds *monologs* ir skaidrots kā 2. klases, tā arī 3. klases mācībgrāmatā, vārds *anekdote, antonīms* – 3. klases un 4. klases mācībgrāmatā, *sinonīms* – 2. klases un 4. klases mācībgrāmatā. Tas liecina par to, ka svešvārdu skaidrojumā nav konsekvences.

Šis pētījums var būt noderīgs skolotājiem kā metodisks līdzeklis svešvārdu mācīšanā. Jūrmalas skolu skolotāji, iepazīstoties ar svešvārdu lietojuma datiem mācībtekstos, atzīmēja, ka viņiem sagādā lielas problēmas tieši retāk lietoto svešvārdu mācīšana. Mācībtekstos, kas paredzēti 3. un 4. klasei, ir liels skaits tādu retāk lietoto svešvārdu, kuriem nav doti skaidrojumi, un bieži vien tie bērniem nav saprotami, tāpēc skolotājiem ir jāskaidro retāk lietoto svešvārdu nozīmes.

Mācot šāda veida leksiku, skolotājiem ir jāuzdod bērniem jautājumi, vai viņi mācībtekstā saprot visus vārdus, jāpievērš uzmanība arī svešvārdu izrunai un rakstībai. Bērniem var nolasīt retāk lietotos svešvārdus, pēc tam ar tiem jāpalīdz veidot vārdu savienojumi, teikumi, kāds stāstījums, var dot analītiskus un radošus uzdevumus, lai bērni vieglāk apgūtu retāk lietotos svešvārdus.

Dažkārt 1.–4. klases mācībtekstos (arī svešvārdu skaidrojumos, piemēram, *praķis, akurāt* u. c.) ir sastopami aizguvumi, kā *dakteris, opaps, omamma, bode, bonbonga, onkulis, brangs, vinnests, vinnēt, bilde* u. c., kuri kvalificējami kā barbarismi. Tie piesārņo literāro valodu, “pazemina runātāja vārdu krājuma kvalitatīvo un kvantitatīvo pusi, izteiksmes veidu, skar visu valodas sistēmu – fonētiku, gramatiku, leksiku” (Freiberger 2006, 135), tāpēc tie ir skaužami. Kā labu piemēru var minēt

Dz. Paegles mācībgrāmatu, kurā ievietots M. Cielēnas dzejolis "Valoda". Kā pašā dzejolī, tā arī vārdu atslēdžiņā ir pievērsta uzmanība barbarismu (*kurtka, samosvals, bante, davai*) lietojumam latviešu valodā. Tur uzsvērts, ka valodā ir vārdi, kas nav vēlami. Ja runātājs lieto latviešu valodas vārda vietā citas valodas vārdu, tad tāda cilvēka valoda ir piesārņota. Vārdu atslēdžiņā ir dots barbarismu skaidrojums, piemēram, *кыпка* – krievu valodas vārds, latviski šo apģērbu sauc par *vējaku*; *bante* ir vācu valodas vārds, latviski tā ir *lente* vai *saite*, piemēram, *matu lente, pārsienamā saite*. Mūsdienu divvalodības un daudzvalodības apstākļos, kad latviešu valodas lietotājiem ir cieši kontakti ar dažādām valodām, protams, rodas situācijas, kad pieaugušie (pārsvarā jaunieši), arī bērni pārceļ no citām valodām neiederīgus vārdus vai vārdkopas latviešu valodā (*pončiks, gonkas, skāde, tūre, kurtka, vot, forši, davai, semočkas, feini, okei* u. c.).

Lai noskaidrotu bērnu vārdu krājuma kvalitatīvo sastāvu, Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas studenti docētāju D. Markus, I. Freibergas, I. Freidenfelda un V. Kuzinas vadībā bija fiksējuši barbarismus, kurus lieto pirmsskolas vecuma bērni ikdienas runā ar vienaudžiem un pieaugušajiem. Iegūtais materiāls atspoguļots 2. tabulā.

2. tabula

Barbarismi pirmsskolas vecuma bērnu valodā

| Barbarismi | Bērnu izteicieni |
|---|---|
| Padjezds, bišķiņ, fiksi, superīgs, besī, kruts, beibe, davai, vāruški, babuļa, korablītis, puķovka, bai – bai (atvadoties), bļin, o, bože, forši, fufelis, jes, kurtka, ņefigā, okei, prikols, šiki, točna, vot, šaiba, kļuška, baigi u. c. | Ejam uz padjezdu. Es bišķiņ nosmērējos. Fiksi aizskriesi pie audzinātājas. Man mājās ir superīga galda spēle. Tu mani besī ārā. Tētis teica, ka esmu šodien krutā beibe. Davai, jaucam ārā māju un ceļam jaunu. Man taču cimdu nav, ir tikai vāruški. Babuļa, nu nopērc man šito korablīti. Mamma rīt dabūs puķovku uz Vaivariem. |

Šie barbarismi pārņemti no pieaugušo un vecāko brāļu, māsu, retāk no vienaudžu runas. Ne vienmēr bērni tos saprot, bieži vien viņi nezina tiem atbilstošus dzimtas valodas vārdus.

Divvalodība vai daudzvalodība nozīmē nevis divu vai vairāku valodu mehānisku sajaukšanos, bet gan patstāvīgu valodu līdzāspastāvēšanu, tāpēc bērniem ir nepieciešamas pamatzināšanas par divu vai vairāku valodu kopīgajām un atšķirīgajām iezīmēm, par interferences pozitīvajām un negatīvajām pusēm. Kā raksta I. Freidenfelds (Freidenfelds 2006, 142), vairākvalodība ir viena no būtiskām laikmeta iezīmēm bērnu valodā, to pētīt, pozitīvi interpretēt un lietpratīgi sekmēt nozīmē rūpēties par nākamās paaudzes garīgo attīstību un par latviešu valodas nākotni.

Secinājumi

Bērnu valodas bagātināšanai un daudzveidībai izmantojami kā salīdzinājumi, sinonīmi, frazeoloģismi, tā arī aizguvumi (internacionālismi) u. c.

Pētījumi rāda, ka aizguvumi veido nozīmīgu vārdu krājuma daļu, tie visbiežāk apzīmē sabiedriski politiskās dzīves, zinātnes un mākslas jēdzienus.

Aizguvumi, kas lietoti pamatoti un viegli uztverami, ir labi palīgi bērniem latviešu valodas apguvē, tie var kļūt par pārmijniekiem tajā posmā, kad tiek apgūta jauna valoda (angļu, krievu, vācu u. c.).

Visiem (īpaši skolotājiem) jāveido bērnu lingvistiskā izjūta, izpratne par svešvārdu (arī barbarismu) nozīmi latviešu valodā.

Kā rāda statistiskie dati, mācībgrāmatu (1.–4. klasei) tekstos lietoto svešvārdu skaits ir samērā liels, atsevišķos gadījumos tie veido pat 1/5 no kopējā vārdu skaita, līdz ar to bērnam ir apgrūtināta teksta uztvere. Skolotāji uzskata, ka svešvārdi mācībtekstos ir nepieciešami, bet ierobežotā daudzumā, lai tie netraucētu uztvert tekstā pausto domu.

Jāizstrādā mācību līdzekļi, metodiskie materiāli, kuri balstītos uz valodnieku u. c. zinātnieku pētījumiem.

Skolotāju studiju programmās īpaša uzmanība pievēršama svešvārdu mācību metodikai.

Literatūra

Blinkena, A. Attieksme pret svešvārdiem latviešu literārās valodas vēsturē. *Savai valodai*.

Rīga : Latvijas Zinātņu akadēmijas Vēstis, 1997, 84. lpp.

Birznies, P. Valodas pievilcība un atbaide. *Karogs*, Nr. 1, 1996, 148. lpp.

Freiberģa, I. Dzimtās valodas devalvācija un bērna attīstība pirmsskolas vecumā empīrisko vērojumu un teorētisko atziņu aspektā. *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*.

RPIVA III Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. Rīga, 2006, 135. lpp.

Freidenfelds, I. Bērnu vairākvalodība kā laikmeta zīme. *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*. RPIVA III Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. Rīga, 2006, 142. lpp.

Summary

Pre-primary school and basic education programmes pay attention to children's speech development, combining it with word stock development and activation, learning of the meaning of words. As early as in kindergarten, opportunities for the development of literary correct and rich language should be provided, non-literary words must be eliminated from the child's speech. The kindergarten curriculum states that at pre-school age the child must acquire a vocabulary that ensures communication by means of the language, prepares them for successful learning at school, fosters perception of stories, fiction, films, radio and TV programmes. While the child is learning the language, the words from the child's passive vocabulary can enter the active vocabulary; this process depends on how the adults have helped to enrich the child's vocabulary. A very important task of both parents and teachers is disclosing of the wealth of the literary language, which can be acquired through multiple sources – folksongs, fairytales, legends, proverbs, sayings, riddles. A major role is played by fiction in the process of personality development, because fiction immensely enhances the child's knowledge about the environment, adult and peers' life, about their ideas, actions, and aspirations.

Diminutives, exclamation words, and also sound verbs, serving well for short, emotional and efficient description of feelings, wishes, or reality, expression of assessment,

are widely used by both adults and children in their language as well as in genres of folklore and children's literature.

Children have to be able to use comparisons, synonyms, idioms, foreign words, because they are integral components of daily speech, widespread in fiction and in different language registers. Loanwords help to acquire foreign languages easier, promote understanding.

The aim of this paper is to investigate the usage of foreign words in primary school textbooks because foreign words are crucial components of vocabulary.

As figures of statistics show, there are quite many foreign words used in textbooks for primary schoolchildren, an estimated 1/5 of all word amount, which makes it difficult to understand written text. Teachers believe that a limited amount of foreign words should be included in the textbooks.

Courses of teacher training should focus their attention on methodology of teaching foreign words.

John Dewey on Teacher Education *Džons Djūijs par skolotāju izglītību*

Tatjana Kurilova

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083
E-pasts: tebor@balticom.lv

The article explores the theoretical and technical aspects of teacher education in Dewey's writings. The coverage of the material includes the description of Dewey's educational activities as a teacher, educational lecturer, and consultant; the analysis of his highly innovative approach to educational problems at the Laboratory School; the distinction between apprenticeship and laboratory approaches; and the relation between theory and practice in teacher education.

Keywords: teacher education, the Laboratory School, apprenticeship, laboratory approach, scholarship.

Introduction

The period between the end of the nineteenth and the beginning of the twentieth century may be the focus of a historical study because it saw a successful attempt to make a shift in educational paradigm. Dewey's educational experiment may be of particular interest, as it represents a good synthesis of theory and practice, thought and action. His writings supply those who are connected with the problems of education with good material for reflection over some eternal educational problems, and can facilitate an insight into current issues.

Dewey's effort to bring the study of education to the same intellectual level as other academic disciplines makes Dewey unusual among university scholars beginning education studies at that time. Concerning the place of science in education, he writes: "The full victory will not be won until every subject and every lesson is taught in connection with its bearing upon creation and growth of the kind of power of observation, inquiry, reflection and testing that are the heart of scientific intelligence. Experimental philosophy is at one with the genuine spirit of a scientific attitude in the endeavor to obtain for scientific method this central place in education. Finally, the sciences and philosophy of education can and should work together in overcoming the split between knowledge and action, between theory and practice, which now affects both education and society so seriously and harmfully" (Dewey 1964, p. 19).

The scope of Dewey's concern for the use of intelligence in education is considerable. He argues that education must be controlled, since it is in the education process that individuals develop or fail to develop habits of intelligent control of self and the environment.

Dewey emphasizes the meaning of teacher training in any educational project. He writes: "It is through the improvement of the standards, ideals, and working equipment of the teacher that the cause of education is to be advanced. But it is only in the enrichment, direction, and freedom of the life of children that this progress takes effect and has reality. The better training of teachers and the providing of a better school life, in which the children may find themselves, are Siamese twins of educational reform" (Dewey 1977b, p. 274).

For Dewey, the teacher's aim is not to impose certain ideas or to generate certain habits in the child, but to select the influences which should affect the child and to assist him in properly responding to these influences. He implies that the teacher is engaged, not simply in the training of individuals, but in the generating of a proper social life. His contention is that the discipline of the school should proceed from the life of the school as a whole and not directly from the teacher. Thus, Dewey concludes that every teacher should realize the dignity of his calling; that he is a social servant set apart for the maintenance of proper social order and the securing of the right social growth (Dewey 2002).

The aim of this inquiry is to go through Dewey's writings, pick out and analyze the guiding ideas of teacher education, and to find the vital unity of his thoughts on theory and practice of teacher education with what we know and want today.

Dewey's Educational Activities as a Teacher, Educational Lecturer, and Consultant

Dewey's aspiration towards education was partly a result of his responsibilities as a University of Michigan faculty member. The faculty was responsible for oversight of academic standards at the secondary level. Professors like Dewey were expected to visit local schools. The experience sent Dewey in search of an educational theory which would reconcile the demands of education, psychology, and philosophy.

When Dewey left the University of Michigan in 1894 to become Chair of the Department of Philosophy at the University of Chicago, he requested that the department also become home to the university's work in pedagogy. He was allowed to subsume the university's work in education under the wing of the Philosophy Department. This allowed Dewey simultaneously to pursue questions in three fields: philosophy, psychology, and education. This opportunity was of great importance for the development of Dewey's thought.

At the University of Chicago, Dewey created the Laboratory School. It opened in January 1896. Throughout its existence, Dewey served as its director.

In 1904, Dewey abruptly resigned from the University of Chicago. His action resulted from complicated administrative problems. He continued to write about education for the rest of his long life, but days of direct experimentation in education had come to an end in 1904. The study of education did not have a central part in Dewey's life. Most of his subsequent education writings were based on insights derived at the Chicago Laboratory School.

Dewey taught at Columbia University from 1905 to his retirement in 1929, and occasionally taught as professor emeritus until 1939.

During his years at Columbia, he traveled the world as an educational lecturer and consultant. Among his major journeys were his lectures in Japan at the Imperial Institute and at the Chinese universities of Peking and Nanking. In 1924, he went to study the schools in Turkey and 2 years later visited the University of Mexico. His praise for the Russian educational system he inspected on a 1928 trip to the Soviet Union earned him much criticism.

It is important to stress that in the many years of his work, first at the University of Chicago and then at Columbia University, he tried to do his best to improve teachers' professional training. His Chicago summer-sessions for in-service teachers brought him popularity and the title of "teacher of teachers".

Dewey at the Laboratory School

The Laboratory School, as the name implies, was founded expressly for the purpose of scientific investigation and research into problems connected with the psychology and sociology of education. Its aim was to further the application of scientific conceptions and methods to the conduct of school work. Dewey believed that undertaken in a laboratory setting educational study should advance and link scientific and social innovation. Dewey described the Laboratory School as similar to experiment stations that could help guide education reform by translating into practice and thereby testing new approaches to the organization of school learning. He stated that he believed school reform was dependent on general changes in the public opinion because public opinions shaped the action of school boards, superintendents, and teachers (Dewey 1925).

Dewey's model of school, laying emphasis on the learner, his needs, interests, and abilities rather than on the lesson, task, or subjects, was one of the main innovations at that period. His school aimed at educating a flexible, creative, thinking, and cooperative pupil and not a passive one.

The school incarnated Dewey's ideas of education as a process of living and not a preparation for living in future.

Dewey's school called for democracy, cooperation, sharing, humaneness, mutual decision-making, the fellowship of occupation, and the interest of the pupils.

Addressing the parents of his students, Dewey said that the main aim of his school was to find out by trying, by doing, and not only by discussion, how much could be given to a child that was really worth while to get regarding knowledge of the world around him, of the forces in the world, of historical and social growth, and of capacity to express himself in a variety of artistic forms (Dewey 1925).

Dewey's laboratory approach to teacher education was a new idea and differed much from the traditional approach that was of an apprenticeship character. He suggested that future teachers should be put in the position of researchers from the very beginning and should concentrate on dealing with case studies of educational character.

Dewey contended that teacher's ability to reflect over his/her own educational experience was the most fundamental intellectual tool of his work. He wrote that active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of

knowledge in the light of the grounds that supported it, and the further conclusions to which it tended, constituted reflective thought (Dewey 1999).

He introduced five logically distinct steps in reflection:

- a felt difficulty;
- its location and definition;
- suggestion of possible solution;
- development by reasoning of the bearings of the suggestion;
- further observation and experiment leading to its acceptance or rejection (Dewey 1999).

The analysis of Dewey's original texts allows to recognize that in the history of education, the Laboratory School was a pioneer:

- in trying out new ideas about teaching, learning, and child development;
- in bringing the methods of inquiry which prevail in science to bear in any useful way upon practical school problems;
- in standing for the most thorough-going recognition of the importance of scientific and cultural elements in education;
- in taking earnest, constant, and progressive steps toward developing a balanced educational system in which each element should have its proportionate place, at the same time enabling students to emphasize whatever side their own tastes and interests most definitely demand;
- in trusting in the social spirit as the ultimate and controlling motive of discipline;
- in bringing the intellectual methods, of which a university is the appropriate home and embodiment, upon all the questions of education, both elementary and secondary;
- in showing how the methods and operations of mind, which are so fruitful for discovery and application in the highest flights of the mind, can be made effective and operative from the very beginning of the school training of the child;
- in marking the necessity of training teachers, not only by inspiring them, giving practical insight and skill, but by giving them command of the most fundamental intellectual tools of the work which they are called to do;
- in standing for the necessity to make the body of thought upon which education depends something more than a set of abstract and general theories reinforced by a large amount of routine and empirical devices;
- in doing of continuous research into the principles underlying educational practice, and in indicating the faults of used methods with a view to influence intelligent thought and practice all over the country;
- in promoting the cause of education everywhere through inspiring teachers with more vital and adequate conceptions of the nature of their work, and through furnishing them with the intellectual equipment necessary to make them effective and apt in carrying out such broadened and deepened ideals;
- in incarnating all the elements which constitute the theoretical educational problem;

- in advancing the idea of school as a genuine social institution (a community) with its own corporate life;
- in trying to find ways to overcome the divisions between families and schools, nature and daily life.

The Curricula of the University of Chicago School of Education

The curricula for the professional work were so arranged that, taken in connection with the fulfillment of entrance requirements, led to the degree of A.B., Ph.B., or S.B., and also to the Bachelor's degree in education.

Three types of curricula were arranged at the university:

- 1) courses in Arts and Technology,
- 2) the General Course for kindergartners, elementary-school teachers, departmental supervisors in elementary schools, etc,
- 3) courses for students preparing to teach in secondary schools.

Courses in Arts and Technology

- Music
- Speech, Oral Reading, and Dramatic Art
- Drawing and Painting
- Modeling
- Textiles
- Household Arts
- Woodworking
- Metal-Work

These courses were arranged on the same general plan: 5 majors in educational theory, 7 majors in the technical aspects of the subject specialized in, and 6 majors of elective work. These 18 majors constituted a course of two years. A major was 5 hours of regular work per week. All technological and hand-work based on the University laboratory courses, 2 hours of such work were the equivalent of 1 hour of a regular recitation or lecture. Work in these courses did not lead to a degree.

The General Course

The General Course included 18 majors, or two years' work, and, based upon the fulfillment of the preceding requirements, was of the grade of a Senior College in the University. The course was as follows.

- | | |
|--------------------------------------|-------|
| • Education | 3 Mjs |
| • History, English, and Oral Reading | 3 Mjs |
| • Arts | 2 Mjs |
| • Mathematics | 1 Mj |
| • Sciences, including Geography | 3 Mjs |
| • Electives | 6 Mjs |

The electives might be selected from any of the subjects mentioned in the above list. The student might either distribute these electives with a view to general teaching, or might specialize in kindergarten teaching, departmental teaching, etc.

Fulfillment of the entrance requirements and completion of the necessary 18 majors of the curriculum entitled a student to receive a special diploma in Education, and also a corresponding Bachelor's degree.

Courses for students preparing to teach in secondary schools

The courses had the following features in common:

- 1) They presupposed the completion of the course of one of the Junior Colleges, or of its equivalent, under University regulations.
- 2) They required a certain amount of work in educational theory after the completion of the Junior College work. The amount varied from 4 to 5 majors in different courses.
- 3) They required completion of a certain amount of work in the particular subject which the person intended to teach at secondary school. This varied from 6 to 8 majors in different subjects. These subjects were classified as follows, and constituted the various courses in which an intending high-school teacher might specialize.
 - History and Civics
 - Greek
 - Latin
 - French
 - Home Economics
 - German
 - English Language and Literature
 - Mathematics
 - Physics
 - Chemistry
 - Geography and Geology
 - Biology (including Zoology and Botany).
- 4) The courses required the completion of a sufficient amount of elective work, to make up the 18 majors required for graduation from a Senior College.

In case the student entered a course looking toward teaching at secondary school without having completed certain subjects at the Junior College, these subjects would have to be taken by way of the elective work at the Junior College. Psychology and Ethics were required for graduation and did not count among the 4 or 5 specified majors in Education. Each of the subjects listed also demanded completion of certain courses in the Junior Colleges, which might, in certain cases, exceed the amount of work necessary to fulfill the requirements of a Junior College course. In such cases the deficiency had to be made up for in the Senior College.

The courses preparatory to teaching in secondary schools were based upon the provisions for receiving the degree of either A.B., Ph.B., or S.B. at the University, according to the character of the student's work. In addition, the completion of any of the courses specified would entitle the student to a professional diploma in Education from the College of Education.

The Distinction between Apprenticeship and Laboratory Approaches to Practical Work in Teacher Education

Dewey assumes without argument that adequate professional education of teachers is not exclusively theoretical, but involves a certain amount of practical work. The primary question about practice is what purpose practical work should serve. He posits two contrasting sets of purposes as two poles of a continuum. These are embodied in his distinction: “Two controlling purposes may be entertained so different from each other as radically to alter the amount, conditions, and method of practice work. On the one hand, we may carry on the practical work with the objective of giving teachers in training working command of the necessary tools of their profession; control of the technique of class instruction and management; skill and proficiency in the work of teaching. With this aim in view, practice work is, as far as it goes, of the nature of apprenticeship. On the other hand, we may propose to use practical work as an instrument in making real and vital theoretical instruction; the knowledge of subject-matter and of principles of education. This is the laboratory point of view” (Dewey 1977a, p. 249).

The Consequences of Using the Apprenticeship Approach

In the case of apprenticeship approach, Dewey concludes, the student adjusts his actual methods of teaching not to the principles which he acquires with educational theory but to what he sees, empirically, as succeeding and failing moment by moment; to what he sees experienced teachers doing, and to the directions given him by others. In this way the habits of the future teacher finally get fixed with comparatively little reference to principles in educational theory. In theory, these principles are dominant; in practice, the methods are picked up through blind experimentation: through examples, through advice based upon the experience of others. Dewey explains the origin of dualism, the unconscious duplicity, which is one of the chief evils of the teaching profession. In the abstract, there is an enthusiastic devotion to certain principles of lofty theory – principles of self-activity, self-control, intellectual and moral – and there is a school practice taking little heed of the official pedagogic creed. Dewey claims that theory and practice do not grow together out of and into the teacher’s personal experience (Dewey 1977, p. 255).

Dewey recognizes that from this point of view, the aim of teacher education is to mould and equip the actual teacher; the aim is immediately as well as ultimately practical.

Speaking of apprenticeship approach, Dewey points out its evils:

- the willingness of teachers to copy the “model-lesson” of the teachers’ institute and of the educational journals;
- the eagerness of those in authority to secure immediate practical results at any cost;
- readiness of teaching staff to accept without inquiry or criticism any method or device which seems to promise a good result;

- the tendency of educational development to proceed by reaction to one thing or another, to adopt this or that new study or method of teaching, and then abruptly to swing over to some other educational idea;
- the willingness of those occupying administrative positions to become submerged in the routine detail of their callings, to expend the bulk of their energy upon forms and rules and regulations, and reports, and percentages.

These evils, concludes Dewey, would be impossible if teachers were adequately guided by their own independent intelligence.

The Advantages of the Laboratory Approach

To overcome dogmatic habits of mind in future teachers, Dewey attempts to devise an experimental approach that means that all ideas and beliefs should be continually tested by practical application and revised on the basis of the results of such application.

From this point of view, the immediate aim, the way of getting at the ultimate aim, is to supply the intellectual method and material of good workmanship, instead of making an efficient workman on the spot, as it is in the case of apprenticeship.

For Dewey, scientific thinking is the appropriate model for all thought. He believes that people's minds are impelled by problems motivating inquiry. Outcomes of inquiry provide a basis for tentatively resolving problems and for carrying out further, more systematic, inquiry. Looked at properly, Dewey contends, all scientific knowledge can be linked to problems originating in concrete experience. He accordingly believes that teachers can think scientifically about their work and connect it to scholarship as well. Moreover, using scientific methods of thought, teachers can and should teach in ways that can help their pupils practice inquiry.

From this conception of scientific thought comes Dewey's idea of what teaching practice should accomplish and how educational theory and subject-matter knowledge can contribute to these goals. Dewey's call for a laboratory approach emphasizes intellectual activities that turn teaching practice into science, requiring thought about aims of education and deep knowledge of teaching subjects.

The habits of a teacher as a teacher are formed "under the inspiration and constant criticism of intelligence, applying the best that is available. This is possible only where the would-be teacher has become fairly saturated with his subject-matter and with educational theory. Only when such things have become incorporated in mental habit, have become part of the working tendencies of observation, insight, and reflection, will these principles work automatically, unconsciously, and hence promptly and effectively. And this means that practical work should be pursued primarily with reference to its reaction upon the professional pupil in making him a thoughtful and alert student of education, rather than helping him get immediate proficiency" (Dewey 1977a, p. 256).

Dewey lays out three lines of argument for the laboratory approach. First, he points out that, historically, more established professions have moved toward the laboratory approach and away from training in specific skills, because professional education can better help people acquire the scientific foundations of their work.

Second, in teacher preparation, the apprenticeship approach encourages excessive attention to classroom management. Third, this approach encourages novices to use whatever methods seem to yield immediate results of limited goals rather than to try to understand how fundamental principles might inform and shape teaching practice over time, in terms of examined and more broadly conceived goals.

The Aim of Educational Theory

Dewey approaches the problem of the aim and spirit of theory that really serves the purpose of educational laboratory by considering how theory might avoid being abstract and apparently useless, for the laboratory approach cannot rely on practice teaching for motivation and illustrative examples.

Dewey's solution for educational theory is to link theory with student teachers' own experiences as learners. It is a mistake, Dewey claims, to assume that delaying full-fledged teaching means leaving student teachers without relevant experience. People are learners their whole lives; hence, student teachers have "a very large capital of an exceedingly practical sort" (Dewey 1977a, p. 258) that they can draw upon for illustrations of educational theory. For Dewey, educational theory provides concepts and methods of thought that teachers can learn to use when reflecting on learning, both inside and outside the classroom decisions. Dewey thinks that experience is needed to help teachers apply scientific thinking in observing themselves and their students. His contention is that "only by beginning with the values and laws contained in the student's own experience of his own mental growth, and by proceeding gradually to facts connected with other persons of whom he can know little; and by proceeding still more gradually to the attempt actually to influence the mental operations of others, can educational theory be made most effective. Only in this way can the most essential trait of the mental habit of the teacher be secured – that habit which looks upon the internal, not upon the external; which sees that the important function of the teacher is direction of the mental movement of the student, and that the mental movement must be known before it can be directed" (Dewey 1977a, p. 262).

Knowledge of Subject Matter and Teaching Method

For teachers' knowledge of subject matter, Dewey makes a more striking claim: knowledge of subject matter (properly conceived) provides knowledge of teaching method. Again, Dewey's assertion is based on the centrality of having teachers and pupils learn the methods of scientific thought. To argue that subject-matter knowledge is valuable for both the intellectual method and the teaching method, he gives an old argument a new twist.

Everyone knows that some professors are good teachers, though they have never studied pedagogy. The usual conclusion is that knowledge of teaching methods is of little value. Dewey, however, concludes that subject matter knowledge itself provides some knowledge of teaching methods and that it is, moreover, a resource that should be tapped more fully.

Dewey explains his view of how method is embodied in subject matter. Learning subjects is learning the “fundamental mental attitudes and operations, indeed, particular scientific methods and classifications simply express and illustrate in their most concrete form that of which simple and common modes of thought-activity are capable when they work under satisfactory conditions” (Dewey 1977a, pp. 264–265). If this is so, then knowledge of teaching subjects brings with it an understanding of how minds ought to work. For Dewey, knowledge of subjects equals knowledge of inquiry and knowledge of the educational process as he conceives it.

Dewey’s View of Practice Teaching

Dewey sketches various steps a student teacher might go through in practice teaching, even allowing for some apprenticeship during the final stage.

At the first stage, the practice school is used mainly for purposes of observation. This psychological observation is for getting material for reflection, and for some conception of the educational movement of the school as a whole.

At the second stage, there is a more intimate introduction to the lives of the children and the work of the school through the use of students as assistants. They have already got psychological insight and a good working acquaintance with educational problems. Students at this stage do not undertake much direct teaching, but they help the regular class instructor. There are multitudes of ways in which such help can be given and be of real help, i.e., of use to the school, to the children, and not merely of value to student training: special attention to children lagging behind, to children who have been out of school, assisting in their learning and in forms of hand-work.

At the third stage, this kind of practical experience enables the future teacher to make the transition from a more psychological and theoretical insight to the observation of the more technical points of class teaching and management. The informality, gradualness, and familiarity of the earlier contact tend to store the mind with material which is unconsciously assimilated and organized, and thus supplies a background for work involving greater responsibility. As a counterparts in assisting work, such students might well be employed in the selection and arrangement of subject matter, in finding supplementary materials and problems bearing upon the work with which the student is assisting, in elaborating material which could be used to advance the work, in devising a scheme of possible alternative subjects for lessons and studies.

At the fourth stage, the students could be given actual teaching to do. They should not be too closely supervised, nor immediately criticized for their teaching. Students should be given to understand that they are expected to act upon their own intellectual initiative, and that their ability to take hold of situations for themselves would be a more important factor in judging them than their following any particular method or scheme. Of course, there should be a critical discussion of the work done and of the educational results obtained. But sufficient time should be permitted to allow the practicing teacher to gain enough experience to make him capable of seeing the fundamental bearings of criticism upon the work. Moreover, the work of supervisor should be directed at encouraging the student to judge their own work

critically, to find out for themselves in what respects he/she has succeeded and in what failed, and to find the probable reasons for both failure and success. Criticism should be directed at developing a thoughtful and independent teacher.

The fifth stage is the probationary period. In this stage, it is important that the student is given as much responsibility and initiative as he/she is capable of taking; hence, supervision should not be too unremitting and intimate, and criticism not at too short range or too detailed.

By means of probation, persons who are unfit for teaching may be discovered and prevented from teaching more quickly than might otherwise be the case and before their cases have become institutionalized (Dewey 1977a).

Dewey concludes with an inspirational challenge, laying responsibility for great changes on the shoulders of teacher educators and reminding them that adopting the laboratory approach requires more than mere refinement of current practice: “The thing needful is improvement of education, not simply by turning out teachers who can do better the things that are now necessary to do, but rather by changing the conception of what constitutes education” (Dewey 1977a, p. 272).

Conclusion

What explains, in general, why Dewey is still up-to-date and has significance for our time is the fact that he raised a series of new problems. These problems are continuously renewed and diversified and ever retain their initial virtue of guiding and inspiring the theory and practice of teacher education. To have realized that such problems exist and to have lost no opportunity of drawing attention to their importance is the greatest claim to Dewey’s fame nowadays.

Dewey argues that the training of teachers is the strategic point in any educational project.

He makes an effort to bring the study of education to the same intellectual level as other academic disciplines.

He attempts to overcome a dogmatic habit of mind in future teachers and to devise an experimental approach, namely that all ideas and beliefs should be continually tested by practical application and revised on the basis of the results of such application. Dewey suggests that future teachers should be put from the very beginning in the position of researchers and should concentrate on dealing with case studies of educational character.

Dewey contends that teacher’s ability to reflect over their own educational experience is the most fundamental intellectual tool of his work

Dewey argues for the necessity in teacher education to concentrate on scholarship and intellectual principles and methods. He claims that scholarship may itself be the most effective tool for training and producing good teachers.

Dewey tries to find the correlation between theory and practice in the training of teachers. By contrasting the laboratory and apprenticeship approaches, Dewey demonstrates the experiential component of teacher preparation in a different light. Rather than accepting a distinction between theory and practice, Dewey unites both

in the laboratory image of teacher education. This fruitful idea, based on Dewey's view of nature and value of science and thought, has affected the thinking of many scholars and practitioners in teacher education.

References

- Dewey, John (1977a) *The Relation of Theory to Practice in Education*. In: John Dewey. *The Middle Works, 1899–1924, Volume 3: 1903–1906*, ed. by Ann Boydston. Southern Illinois University Press, pp. 249–272. (First published in 1904.)
- Dewey, John (1977b) *Significance of the School of Education*. In: John Dewey. *The Middle Works, 1899–1924, Volume 3: 1903–1906*, ed. by Ann Boydston. Southern Illinois University Press, pp. 273–284. (First published in 1904.)
- Dewey, John (1977c) *The Organization and Curricula of the University of Chicago College of Education*. In: John Dewey. *The Middle Works, 1899–1924, Volume 3: 1903–1906*, ed. by Ann Boydston. Southern Illinois University Press, 1977, pp. 327–341. (First published in 1904.)
- Dewey, John (1964) *The Relation of Science and Philosophy as the Basis of Education*. In: John Dewey on Education. New York: The Modern Library. (First published in 1938.)
- Dykhuisen, George (1973) *The Life and Mind of John Dewey*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Дьюи, Джон (2002) *Мое педагогическое кредо. На путях к новой школе*. №3, с. 24–27. (First published in 1897.)
- Дьюи, Джон (1999) *Психология и педагогика мышления. Классика мировой гуманитарной мысли М.* (First published in 1909.)
- Дьюи, Джон (2000) *Демократия и образование*. М. (First published in 1916.)
- Дьюи, Джон (2002) *Общество и его проблемы*. М. (First published in 1927.)
- Дьюи, Джон (2001) *Реконструкция в философии*. М. (First published in 1920.)
- Дьюи, Джон (1921) *Введение в философию воспитания*. Пер. с англ. С предисл. С. Шацкого. М.
- Дьюи, Джон (1968) *Свобода и культура*. Пер. Л. Машковского. Вступ. ст. Р. Редлиха. London: Overseas publ. interchange.
- Дьюи, Джон (1925) *Школа и общество*. Пер. с англ. Г. Лучинского. Изд. 2-е. М. (First published in 1900.)
- Дьюи, Джон (1923) *Школа и ребенок*. Пер. с англ. Л. Азаревич. Изд. 2-е. М. (First published in 1906.)
- Дьюи, Джон (1922) *Школы будущего*. Пер. с англ. Р. Ландсберг, с предисл. автора и И. Горбунова-Посадова. Изд. 2-е. Берлин. (First published in 1915.)

Skolotāja tēls mūsdienu vidusskolēnu priekšstatos *Teacher's Image in the Assumptions of Today's Secondary School Students*

Baiba Kalķe

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083
E-pasts: baiba.kalke@lu.lv

Raksta mērķis ir izziņāt mūsdienu vidusskolēnu priekšstatus par skolotāja tēlu, jo no tā ir atkarīga viņu attieksme pret pedagogu. Pētīšanas metodes: literatūras un avotu analīze, skolēnu darbības produktu analīze, anketēšana. Pētījumā iesaistīti 84 vidusskolēni. Iegūtie rezultāti apstiprina skolotāju profesijas feminizāciju. Skolotāju vecums iekļauts robežās no 30 līdz 50 gadiem, apģērbs ir klasisks – visbiežāk kostīms tumšās krāsās, kurpes vai zābaki ar zemu papēdi, aksesuāri – pulkstenis, kaklarota, gredzens, auskari. Balss skolotāja tēlam jauniešu priekšstatos ir skaļa, mierīga, un dikcija skaidra. Neverbālajā komunikācijā skolotājs izmanto žestus ar rokām, bet mīmika raksturota gan kā pozitīvas emocijas atklājoša (smaids), gan negatīvas – dūsmās saraukta pierē. Atrašanās vieta klasē tradicionāla – klases priekšā. Biežāk minētās pozitīvās iezīmes skolotāja raksturā un darbībā ir saprotošs, izpalīdzīgs, atsaucīgs, zinošs, gudrs, māc iemācīt, ar humora izjūtu, pacietīgs, savaldīgs, draudzīgs, laipns. Kā negatīvās iezīmes – bargs, skarbs, stingrs, neobjektīvs, nesaprotošs, garlaicīgs.

Atslēgvārdi: skolotāja tēls, vidusskolēns, priekšstati, stereotipi.

Pedagoģijā viens no pētīšanas virzieniem ir skolotāja tēla analīze. Tēls ir „iztēlē radīts priekšstats; vispārinātas īstenības parādības attēlojums konkrētā būtnē, priekšmetā”³. Priekšstati ir priekšmetu un parādību tēli, kuri rodas cilvēka smadzenēs, pašiem priekšmetiem un parādībām attiecīgajā brīdī neiedarbojoties uz sajūtu orgāniem⁷. „Skolotāja tēls ir ļoti nozīmīgs bērnu un bērnu vecāku acīs.”⁴ No tā būs atkarīga arī skolēnu attieksme pret skolotāju, pret skolā un klasē notiekošo. Lai citi cienītu skolotāju un viņa darbu, vispirms, protams, pašam pedagogam jāapzinās sava sūtība, jāveido sevī tādas īpašības kā godīgums, neatlaidība, darba mīlestība, pienākuma apziņa, jākļūst par paraugu – ideālu.

Priekšstati, to veidošanās

Priekšstats ir atmiņā saglabātais agrāk uztverto lietu, parādību, atsevišķo situāciju un notikumu tēls. Tas ir iepriekš uztvertā pārstrādes un vispārinājuma rezultāts. Atšķirībā no uztveres objektu atspoguļojumam priekšstatos piemīt vairāk vispārināts raksturs. Priekšstatos apvienojas priekšmetu un parādību raksturīgās pazīmes. Tātad skolotāja tēls jauniešu priekšstatos veidojas, pamatojoties uz pieredzi un vispārinājumu.

Iztēloties nozīmē iepriekš gūtos priekšstatus par pazīstamu vidi un notikumiem pārveidot jaunā kombinācijā. Iztēles rezultātā rodas nebijuši, subjektīvi tēli, jau zināmai pasaulei apziņā pievienojas vēl viena pašu radīta un iztēlota, tāpēc mēs dzīvojam it kā divās realitātēs – ārējā un iekšējā. Abas šīs realitātes iespaido mūsu dzīvi. Objektīvas pasaules atspoguļošana noris divos savstarpēji saistītos līmeņos. Pirmais līmenis – sajūta, uztvere, priekšstati. Šī līmeņa atspoguļošanas priekšmets un rezultāts ir apkārtējās pasaules tēli. Priekšstats, kura pamatā ir viena noteikta objekta uztvere, būs vienreizīgs, jo tas atspoguļo īpatnējās, attiecīgajam objektam raksturīgās pazīmes. Šajā rakstā dominēs vispārīgie priekšstati, jo tajos atspoguļojas pazīmes, kuras piemīt daudziem šīs grupas objektiem. Otrajā līmenī pasaule tiek atainota netieši un vispārināti, un to nodrošina domāšana. Šī procesa priekšmets un rezultāts ir jēdzieni, spriedumi, slēdzieni, t. i., jaunas domas⁸.

Pasaulē ir ļoti daudz lietu, parādību, kas ietekmē cilvēku priekšstatus, domāšanu, viedokli, uzskatus, uzvedību. Sabiedrībā par daudzu profesiju pārstāvjiem ir izveidojušies stereotipi, un tie ietekmē ikviena cilvēka dzīvi, brīžiem tie jau tiek pārņemti kā patiesi fakti. Stereotips ir izzināšanas mehānisms, kas palīdz klasificēt reālās pasaules lietas un parādības, atvieglojot domāšanas procesu. Cilvēks netērē enerģiju kāda jauna objekta iepazīšanai, bet, vadoties pēc dažādām pazīmēm, iekļauj to jau esošajā kategorijā. Stereotipa validitāte ikdienas dzīvē netiek pārbaudīta, un tas ir saistīts nevis ar pašu objektu, bet ar citu cilvēku zināšanām par to. Negatīvus stereotipus atceras labāk. Lai tos lauztu, nepieciešama kritiska novērtēšana, savstarpēji kontakti, tuvināšanās⁹. Kad stereotips nokļūst cilvēka zināšanu sistēmā, tas sāk vadīt turpmāko informācijas atlasī un apstrādi un pat ietekmē spriedumus⁶.

Vidusskolēnu priekšstati par skolotāja tēlu

Priekšstati reti atspoguļo ideālu. 2008. gada janvāra pētījumā, kurā piedalījās 84 Latvijas vidusskolēni – jaunieši vecumā no 16 līdz 19 gadiem, tika noskaidrots, kādi ir mūsdienu jauniešu priekšstati par skolotāju. Tika izmantotas tādas pētīšanas metodes kā skolēnu darbības produktu analīze (jaunieši pēc izvēles varēja vai nu zīmēt, vai aprakstīt skolotāja vispārinātu tēlu, kāds ir viņu priekšstats par skolotāju, vairums jauniešu (77 jaunieši) izmantoja aprakstu, tā tiešāk atainojot savus priekšstatus par skolotāju, 3 skolēni tikai uzzīmēja, zīmējumos dažas detaļas precīzi netika atveidotas, 4 vidusskolēni gan zīmēja, gan pierakstīja komentārus) un anketēšana, kurā tika iekļauti tikai divi jautājumi par biežāk novērotajām trīs pozitīvajām un trīs negatīvajām iezīmēm skolotājā.

Izpētes gaitā tika secināts, ka būtiskas atšķirības starp meiteņu (46) un zēnu (38) priekšstatiem par skolotāju nebija vērojamas. Tādēļ atbildes tiks analizētas apkopotā veidā. Dažas atšķirības tiks apskatītas pie attiecīgās analizējamās parādības.

Skolēniem bija jānorāda skolotāja dzimums. Skolotāja sieviete tika norādīta 79 reizes no 84 iespējamām. Tas apliecina mūsdienu skolas reālo situāciju – skolotāja profesija ir feminizējusies. Turpmāk pētījumā atsevišķi netiks analizēti skolotāji vīrieši, jo arī respondentu atbildēs nebija īpašu atšķirību, izņemot skolotāja apģērbu. Tomēr Latvijā vēl aizvien, atceroties vēsturisko pieredzi, kad līdz 19. gs. beigām skolās strādāja tikai vīrieši, runājot par skolotāju vispārinājumos, tiek biežāk lietota vīriešu dzimte.

Priekšstatos par skolotāju vecumu dominē 30 līdz 50 gadus veca sievietē. Interesanti, ka tikai 4 atbildēs minēts, ka skolotājas ir vecākas par 50 gadiem. Arī 20–30 gadus vecas skolotājas minējuši tika 5 respondenti. Šeit priekšstatu pamatā varētu būt sabiedrībā esošais stereotips par to, ka jauniem skolotājiem trūkst pieredzes, viņi vēl nevar labi iemācīt, savukārt „vecie” skolotāji negrib mainīties un strādāt tā, kā prasa jaunais gadu tūkstošs.

Skolotāja tēlu veido ne tikai viņa vecums un dzimums, būtiskas ir arī tādas kategorijas kā apģērbs, aksesuāri, balss tonis, mīmika un žesti, atrašanās vieta klasē.

Skola ir sabiedrības spogulis, skolotājs – nozīmīga šī spoguļa daļa. Tā ir profesija, kas visos laikos un visās zemēs ietekmējusi un ietekmē skolēnus. Skolotājs vienmēr ir „uz skatuves”, viņu vēro, skolēni pamana visu – gan jaunu tērpu, gan neizgludinātu vīli, nesakārtotus matus. Skolotājs audzina ne tikai ar savu vārdu un darbiem, bet arī ar izskatu. Īpaši mūsdienās skolotājam jādomā par savu tēlu, jo vairs nav noteikts, ka jāievēro vispārpieņemtas klišejas – kleita ar krādziņu vai atturīgs kostīmiņš. Izskatot Latvijas skolu iekšējās kārtības noteikumus, var secināt, ka dažas norādes skolotāja apģērbam tiek dotas: tam jābūt lietišķam, piemērotam un atbilstošam mācību stundas darbam. Sastopams bija arī apzīmējums „vienkāršs”.

Pētījumā, raksturojot skolotāju apģērbu, bija vērojama atšķirība starp meiteņu un zēnu atbildēm. Tā izpaudās apraksta plašumā un detaļu precizitātē. Respondentes šajā jautājumā bija skrupulozākas. Vidusskolēni skolotāju redz, ģērbušos lietišķajā stilā, tiek lietoti arī tādi apzīmējumi kā klasiskais stils, formālais stils, solīds, elegants apģērbs, kostīms, žakete, bikses vai svārki, blūze (58 reizes). Ir atbilde, kura tika iekļauta iepriekš minēto skaitā, – „uniforma”, tomēr respondents to nav paskaidrojis. Skolēni ir atzīmējuši, ka skolotājas nav ģērbušās kleitās un džinsu auduma biksēs (meitenes), savukārt zēni divas reizes minējuši tieši šo apģērbu. Vilnas džemperis ir atzīmējuši divi respondenti. Vienādās proporcijās ir mūsdienīgs, moderns un vecmodīgs apģērbs (2 : 2). Visbiežāk minētās krāsas apģērbā ir melna, pelēka, balta, tumša, pa vienai reizei ir bēša, zaļgana, zelta un sudraba. Kurpes vai zābaki arī tumšās krāsās, ar zemu papēdi (viens respondents minējis – ar augstu papēdi), „kantainiem purngaliem, neklakšķ”. Var secināt, ka vidusskolēnu priekšstati par skolotāju apģērbu atbilst realitātei. Pārkāpjot nerakstītu ģērbšanās kodu, skolotājs riskē, ka uzmanība tiks novērsta no tā, ko viņš saka, skaidro, uz apģērba izpēti un varbūt tūlītēju apspriešanu. Tādēļ daži jaunieši bija norādījuši tērps raksturīgo – „atbilstošs darbam, neatkailināts”.

Ne mazāk svarīgi kā pats apģērbs ir aksesuāri. Skolēni bija minējuši kaklarotas, šajā jēdzienā var iekļaut arī krelles (15 reizes), pulksteņus (14 reizes), auskarus (12 reizes), gredzenus (12 reizes), rokassprādzes (5 reizes), somiņas (3 reizes), portfeli (1 reizi), piespraudi (1 reizi). Trīs pētījuma dalībnieki bija norādījuši materiālu, no kā izgatavoti aksesuāri – zelts (2 reizes), dzintars (1 reizi). Raksturīgais pieminētajām lietām – neuzkrītošas, minimāli lietotas, mazas, neievērojamas. Visvairāk (23 reizes) skolēni bija atzīmējuši brilles. Priekšstati veidojas uz personiskās pieredzes pamata – daudziem skolotājiem slikta redze ir arodslimība, tai pašā laikā sabiedrībā valda stereotips „Visi skolotāji nēsā brilles”, to pastiprina grāmatu ilustrācijas, reklāmas, filmas.

Pie ārējā izskata un aksesuāriem tika minēts rādāmkociņš (2 reizes), lineāls (1 reizi), pildspalvas (1 reizi). Tātad šie skolēni skolotāja tēlu identificē ar skolā bieži izmantojamām lietām.

„Bija laiki, kad, vērtējot skolotāju, liela nozīme tika piešķirta balsij.”² Verbālā komunikācija ir universālākais saziņas līdzeklis⁵, skolēnam ar skolotāju ir tiešs kontakts, kas ļauj savstarpējā saskarsmē nekavējoties saņemt atbildes reakciju, līdz ar to sniegt papildu paskaidrojumus. Izkopta runas kultūra ir nepieciešama ikvienam pedagogam. Pētījumā vidusskolēni akcentēja intonāciju un citas balss īpašības. Visbiežāk minēts bija runas skaļums (19 reizes), daudzviet tas nav komentēts, tādēļ grūti spriest par skolēnu attieksmi, tomēr pārāk skaļa runa nogurdina. Pozitīvs ir fakts, ka 13 jauniešu priekšstatos skolotāja balss ir mierīga. Ne mazāk svarīga ir izrunas skaidrība, to savos priekšstatos ir minējuši 7 respondenti. Vēl tiek minēti tādi apzīmējumi balsij kā stingra (4 reizes), patīkama (3 reizes), nopietna (2 reizes), sievišķīga (2 reizes), spalga (2 reizes), plūstoša, samtaina, laipna, nosvērta, pavēloša, izteiksmīga, agresīva, čerkstoša, „ar zinātnisku pieskaņu”. Tātad jauniešiem ir svarīga gan skolotāja runas emocionalitāte, gan dikcija, gan balss tonis, jo tas pauž viņa attieksmi pret skolēniem, viņa noskaņojumu.

Arī skolotāja žesti un mīmika (neverbālā komunikācija) veido nepieciešamo kontekstu mācību un audzināšanas procesā. Cilvēka seja visredzamāk atspoguļojas cilvēka emocijas. Mīmiskās ekspresijas uzdevums ir paust viņa emocionāli psiholoģisko stāvokli, viņa emocijas un jūtas, ko izsauc partneris un sarunas priekšmets⁵, tādēļ vidusskolēni savos priekšstatos reproducē tos emocionālos stāvokļus, kādos biežāk redzējuši pedagogus. Mīmika tiek vērtēta dažādi: ir minētas grimases, kas pauž pozitīvas emocijas, piemēram, smails (8 reizes), tomēr daudz vairāk skaitliski pieminētas tās, kas izsaka negatīvo, piemēram, lūpas sakniebtas, saraukta pierē (7 reizes), zoda raustīšana, draudīga, dusmīga sejas izteiksme (6 reizes), nosodošs, caururbjošs skatiens (5 reizes). Var secināt, ka vidusskolēnu priekšstatos dominē dusmīgs, savu neapmierinātību vēstošs pedagogs.

Pedagoģiskais takts izpaužas prasmē savaldīt savas emocijas saskarē ar citiem, ātri orientēties situācijā, izprast otra viedokli, arī pārvaldīt balsi, mīmiku un žestus. „Žesti ir apzinātas vai neapzinātas roku, kāju vai galvas kustības, kas pavada cilvēku saskarsmi.”⁵ Skolēni ir norādījuši tikai uz žestiem ar rokām vai raksturojuši tos, piemēram, nosvērti, pārdomāti, nepārspīlēti. Pētījumā tiek secināts, ka minētie žesti ir ilustratori, jo akcentē verbālo komunikāciju, piemēram, „plātās, stāstot jauno vielu” (8 reizes), ar pirkstu norāda uz tāfeli vai skolēnu (2 reizes), sit ar roku pa galdu. Žesti, kas parasti nav apzināti un nav domāti, lai tos kāds pamana, uzrādīti tikai vienu reizi – „berzē rokas, it kā mazgātu ar ziepēm”. Iepriekšteiktais varētu liecināt par to, ka skolotājiem nav iekšējas spriedzes vai arī atbrīvojas no tās ar kādiem citiem paņēmieniem.

Jau gadsimtiem nekas nav mainījies, raksturojot skolotāja atrašanās vietu klasē. Arī šis pētījums apliecina reālo situāciju – pedagogs atrodas klases priekšā pie skolotāja galdīņa (sēž vai stāv), pie tāfeles (57 reizes). „Stāv kā klints, priekšā pa vidu.” Respondenti min arī krītu rokās. Otrs variants – skolotājs staigā pa klasi, parasti kontroldarbu laikā (6 reizes), vai sēž klases aizmugurē (2 reizes). To, ka

skolotājs pārvalda klasē notiekošo, apliecina 2 respondentu teiktais: „Viņa ir vienmēr un visur.”

Šobrīd Latvijā sāk īstenot projektu „Skolēniem draudzīga skola”. Tajā ir norādītas būtiskās pozitīvās pedagoga rakstura iezīmes un darbība, kas nodrošinātu atbalstošas vides veidošanos. Skolotājs ir profesionāls, uz attīstību un sadarbību orientēts, ar atbildību pret darba pienākumiem. Skolotājs iesaista skolēnus skolas dzīvē, respektē bērnu tiesības, izturas pret bērnu ar cieņu, labestību un sapratni. Pedagoģs atbalsta bērnu patstāvību un pašrealizācijas iespējas. Skolotājs bērniem ir padomdevējs un domubiedrs. Atbalsta skolēna iesaistīšanos neformālajās izglītības un interešu izglītības aktivitātēs. Skolotājs uzņemas vadību un iniciatīvu (ir radošs un aktīvs), veicinot bērniem draudzīgas vides veidošanos skolā¹. Pētījumā iesaistītie vidusskolēni nosaukuši daudz pazīmju no šajā dokumentā minētajām. Tas nozīmē, ka skolotāja tēlā ir daudzas ideāla skolotāja iezīmes. Visvairāk minētas ir šādas rakstura iezīmes: saprotošs (34 reizes), izpalīdzīgs, atsaucīgs (31 reizi), zinošs, gudrs, mācīties (27 reizes), ar humora izjūtu (18 reizes), pacietīgs, savaldīgs (14 reizes), draudzīgs, laipns (9 reizes).

Šo skolēnu priekšstatos skolotājs ir arī (minēts 2–5 reizes) stingrs, jautrs, objektīvs, atbildīgs, komunikabls, optimistisks, prasīgs, atjautīgs, nosvērts, prot uz klausīt un rīkoties atbilstīgi dažādās situācijās.

Tomēr vidusskolēni norādīja arī skolotāja tēla negatīvās iezīmes. Jāatzīmē, ka skaitliski to bija vairāk nekā pozitīvo (29 : 22). Visvairāk vidusskolēnus neapmierina skolotājā skarbums, bardzība, stingrība (17 reizes), tas varētu būt saistīts ar šī vecumposma īpatnībām, jo jaunieši izjūt vajadzību būt pieaugušam. Īpaši skolotājam jādomā par objektivitāti, jo tās trūkumu atzīmējuši 17 respondenti. Skolotājs ir nesaprotošs, daudz uzdod mājas darbus, neieklausās jauniešu problēmās – 14 atbildēs, garlaicīgs – 8 atbildēs.

Vēl minētas tādas negatīvas iezīmes kā īgnums, vienaldzība, agresivitāte, nepacietība, nepatika pret skolēniem, spēja nostādīt neērtā situācijā, nav humora izjūtas, kavē stundas, neuzticēšanās, ziņkāre par skolēnu personīgo dzīvi, ļaunums, piesardzība, pārgurums, nervozitāte, aizkaitināmība, aizmāršība, pārlietu centība, melošana, nemācīties, garastāvokļa maiņas, iedomība. Dažām no šīm iezīmēm pamatā ir sociālā situācija, taču vairākums ir izskaužamas. Skolotājam savā darbā jābūt apveltītam ar didaktiskajām, komunikatīvajām, organizatoriskajām, akadēmiskajām kompetencēm, no pētījuma rezultātiem izriet, ka skolotāja tēlā jaunieši saskata būtiskus trūkumus saskarsmes un didaktiskajās kompetencēs.

Secinājumi

1. Priekšstats ir atmiņā saglabātais agrāk uztverto lietu, parādību, atsevišķo situāciju un notikumu tēls. Skolotāja tēls jauniešu priekšstatos tiek veidots, pamatojoties uz pieredzi un vispārinājumu.

2. Lai analizētu skolēnu priekšstatus par skolotāja tēlu, tika izvirzīti kritēriji: skolotāja dzimums, vecums, ārējais izskats, balss, mīmika, žesti, pozitīvās un negatīvās iezīmes skolotāja raksturā un darbībā.

3. Iegūtie rezultāti apstiprina skolotāju profesijas feminizāciju, no 84 respondentiem 79 minējuši sievietes. Skolotājas vecums iekļauts robežās no 30 līdz 50 gadiem.

4. Skolotāja apģērbs ir klasisks – visbiežāk kostīms tumšās krāsās, kurpes vai zābaki ar zemu papēdi, aksesuāri – pulkstenis, kaklarota, gredzens, auskari.

5. Balss skolotāja tēlam jauniešu priekšstatos ir skaļa, mierīga un dīkcija skaidra. Neverbālajā komunikācijā skolotājs izmanto žestus ar rokām, bet mīmika raksturota gan kā pozitīvas emocijas atklājoša (smaids), gan negatīva – dusmās saraukta pierē. Atrašanās vieta klasē tradicionāla – klases priekšā.

6. Biežāk minētās pozitīvās iezīmes skolotāja raksturā un darbībā ir saprotošs, izpalīdzīgs, atsaucīgs, zinošs, gudrs, māc iemācīt, ar humora izjūtu, pacietīgs, savaldīgs, draudzīgs, laipns. Kā negatīvās iezīmes – bargs, skarbs, stingrs, neobjektīvs, nesaprotošs, garlaicīgs.

Literatūra un avoti

Bērniem draudzīga skola. <http://www.bm.gov.lv/03.2007>.

Ķestere, I. *Pedagoģijas vēsture.* Rīga : Zvaigzne ABC, 2005. 147 lpp.

Latviešu valodas vārdnīca. Rīga : Avots, 1987, 799. lpp. (883 lpp.)

LIZDA seminār. <http://www.lizda.lv/ss/snes-biedri-17102007>

Omārova, S. *Cilvēks runā ar cilvēku.* Rīga : 1994. 51. lpp. (99 lpp.)

Šulmane, I., Kruks, S. *Stereotipi Latvijas presē.* Rīga : 2001. 11.–50. lpp.

Vispārīgā psiholoģija. Bogoslovska u. c. red. Rīga : Zvaigzne. 1978. 178 lpp.

Vorobjovs, A. *Vispārīgā psiholoģija.* Rīga : Izglītības soli. 2000. 279 lpp.

Годфруа, Ж. *Что такое психология.* Т. 2. Москва : Мир. 1992. С. 370

Summary

The aim of this article is to study the teacher's image in the assumptions of secondary school students, which, to a certain extent, influence their attitude to teachers. Research methods: analysis of literature and other sources, analysis of the output of pupils' activities, surveys. 84 secondary school students were involved in the research. The results confirm the feminization of the teacher's profession. Teachers' age ranges from 30 to 50 years, clothes – classic, mostly costumes of dark colours, shoes or boots on low heels; accessories – a watch, a necklace, a ring, earrings; voice – loud, calm, with clear diction. In non-verbal communication a teacher uses hand gestures, facial expressions are characterized in two ways: positive – with a smile on the face, and negative – with a frown of anger. A teacher traditionally is most often in front of the classroom. The most often mentioned positive traits and actions of teacher are the following: understanding, helpful, responsive, knowledgeable, intelligent, able to teach successfully, with a sense of humour, patient, self-restrained, friendly, and kind. Negative traits such as severe, harsh, strict, subjective, ignorant, boring are mentioned most often.

Keywords: *teacher's image, youth, assumptions, stereotypes.*

Bērnu darbība adaptācijas periodā sākumskolā *Children's Activities during the Adaptation Period at Primary School*

Ruta Ināra Kaņepēja, Līga Āboltiņa

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, Pedagoģijas nodaļa
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083
E-pasts: ligaa@lu.lv; r.m.kanepejs@dot.lv

Raksta mērķis ir noskaidrot pedagogu viedokli par bērnu darbību adaptācijas periodā un sniegt pedagoģiski psiholoģisku ieskatu par bērna darbību kā darbības veidu un teorētiskām nostādnēm adaptācijas periodā sākumskolas 1. klasē.

Teorētiskais pamatojums balstīts uz Ē. Eriksona, A. Maslova, Ļ. Vigotska, A. Ļeontjeva, K. Platonova, L. Božovičas, R. Burē, R. Tonkovas-Jampoļskas, B. Vatutinas, H. Hakera, D. Lieģenieces, R. Kaņepējas, G. Svences atziņām.

Lai izzinātu pedagogu attieksmi pret bērnu darbību adaptācijas periodā sākumskolas 1. klasē, tika veikta pilotaptauja, tajā iesaistot pirmsskolas un sākumskolas pedagogus, lai salīdzinājumā noskaidrotu to viedokli.

Apkopojot teorētiskās nostādnēs un pilotaptaujas rezultātus, secināms, ka mērķis izzināt bērnu darbības veidus sākumskolas 1. klasē ir pamatots. Papildus tam ir būtiski noskaidrot, kādi ir galvenie nosacījumi, kas veicina bērnu darbības kā darbības veida attīstību un tā pakāpenisku pāreju no rotaļas kā vadošā bērna darbības veida pirmsskolā uz mācību darbību kā vadošo darbības veidu sākumskolā, kas arī veicinātu bērnam draudzīgu adaptācijas procesu.

Atslēgvārdi: darbība, adaptācijas periods, vadošais darbības veids.

Uzsākot skolas gaitas, bērnam ir nepieciešams pielāgoties un apgūt jaunās – skolas vides – nosacījumus, kas pirmklasniekam nosaka samērā daudz pārmaiņu:

- vadošā darbības veida maiņa – no rotaļas uz mācību darbību;
- ierastās darbības vides maiņa – no iepazītām bērnudārza telpām, pirmsskolas pedagogiem, grupas biedriem uz jaunām vēl neizzinātām skolas telpām, skolotājiem un jaunajiem klases biedriem;
- dienas kārtības maiņa – dienas režīmu pirmsskolā nomaina dienas plānojums skolā;
- prasību un noteikumu maiņa.

Balstoties uz minētajām pārmaiņām un bērna vecumposma iezīmēm, konkrētāk, septiņgadnieka krīzes periodu, secināms, ka notiek ievērojamas pārmaiņas arī pirmklasnieka darbībā. Nereti bērni, kas sevi pirmsskolas periodā pauduši aktīvā darbībā, piedaloties rotaļnodarbībās, izrādot iniciatīvu dažādu darbības veidu apguvē un pašizpaušmē, uzsākot apmeklēt skolu, kļūst noslēgtāki, neieinteresētāki

un pasīvāki. Lai gan praksē ir mēģinājumi to attaisnot ar pirmklasnieka adaptācijas perioda grūtībām, taču jāatzīst, ka tieši nepietiekama bērnu darbības izpēte skolā ir pamats minētajam bērna attīstības regresam.

Katrs skolēns nāk ar cerību kļūt par labu skolēnu, iegūt skolā labus draugus. Pirmās klases skolēns nereti ir apjucis un daudz ko nesaprot. Svarīgi bērnam palīdzēt saprast, tikt skaidrībā ar to, kā mainās viņa dzīvesveids un darbības, uzsākot mācības skolā. Mācībām tiek pakārtotas visas viņa ikdienas gaitas.

Sākas adaptācijas process skolā, kuram skolēna personības attīstībā ir ļoti nozīmīga loma.

Tāad adaptācijas nepieciešamība rodas saistībā ar cilvēka darbības un viņa sociālās vides kardinālo maiņu. Pirmklasniekam ir būtiski izmainījusies sociālā vide un darbības sistēma.

Jauna situācija jebkuram cilvēkam ir zināmā mērā satraucoša. Bērns pārdzīvo emocionālo diskomfortu – vispirms jau viņam ir nenoteikti priekšstati par skolotāja prasībām, par mācību īpatnībām un nosacījumiem, par uzvedības prasībām un normām klases kolektīvā.

Iestājoties skolā, kā bērni, tā vecāki sastopas ar vairākām problēmām: bērniem ir atšķirīga sagatavotības pakāpe skolai, nesagatavotība jaunai lomai, atšķirīga motivācija, dažāds prasmju un iemaņu, kā arī dotību līmenis. Nevar runāt par bērna adekvātu apkārtējās vides uztveri, par adekvātu attiecību un saskarsmes sistēmu ar vēl nepazīstamiem klases biedriem un skolotājiem. Bērnā valda atbilstošs satraukums. To visu aprūtinā arī pats mācību process, tādēļ produktīvs darbs stundās kļūst problemātisks. Skolēns ar labu sagatavotību skolai un iespējām gūt augstus sasniegumus mācībās var kļūt par atpalicēju un kavētāju.

Neatkarīgi no tā, kā skolēns uzsāk mācības skolā, notiek bērna adaptācijas periods, tikai tas noris ātrāk vai lēnāk. Adaptācijas periods kļūtu vieglāks, sekmējot bērna darbību, jo tikai paša bērna aktivitāte var sekmēt viņa attīstību kopumā (Viņotskis 1983).

Bērnu darbošanās apliecina viņu spēju organizēt sevi darbībai, izvirzīt mērķi un sasniegt to. Vēl arvien sabiedrībā valda uzskats, ka bērnu darbība ir stingri jāreglamentē. Savukārt pētījumi, kas veikti pirmsskolā un sākumskolā, šo tēzi pilnībā noliedz, jo tā veidojas bērni ar zemu pašiniciatīvu, zemu atbildību par savu rīcību, ar mazvērtības apziņu (Kaņepēja 2003).

Līdz ar sociālās vides maiņu, uzsākot skolas gaitas, ir mainījušās prasības bērnu darbības sistēmai (Kaņepēja 2003). No ierastās rotaļu ikdienas ģimenē un pirmsskolas izglītības iestādē bērns pakāpeniski tiek ievadīts vidē, kur valda citi likumi un lietu kārtība, kur nodarbības nomaina noteikta garuma mācību stundas, kur bērni sāk iepazīt jaunu vidi un cilvēkus, veidot savstarpējās attiecības un paust sevi darbībā. Tikai atšķirībā no ierastās vadošās darbības – rotaļas, to pakāpeniski nomaina jauna vadošā darbība – mācības, un bērna darbības aktivitāte galvenokārt būs atkarīga no mācību procesa organizēšanas un vadīšanas nosacījumiem.

Bērnam uzsākot mācības skolā, tā darbības izpētes aktualitāti nosaka arī vēsturiskais filozofu un zinātnieku mantojums.

Platons akcentē spēļu un rotaļu nozīmi bērna attīstīšanā un uzsver bērnu darbības nozīmību attīstībā, J. A. Komenskis un F. Frēbelis, raksturojot bērna darbības aktivizēšanu, īpaši izceļ bērna zinātkāres atraisīšanu un patstāvīgu domāšanas spēju attīstību, kam jāatbilst katra bērna dabiskajām attīstības likumsakarībām. Ž. Ž. Ruso sākumskolas periodu dēvē par bērnu daudzveidīgās pieredzes periodu. Savukārt J. H. Pestalocijs un M. Montesori šo laika posmu bērna dzīvē raksturo kā bērnu dzīves organizāciju uz pašdarbības pamata (Golubina 2007).

21. gadsimta pirmsskolas un skolas pedagoģija balstās uz humānpedagoģijas pamatiem. Tās centrs ir cilvēks – ar gribu un sajūtām apveltīta būtne visās jomās. Humanitāro zinātņu metodoloģijas pamatā nav izskaidrošana, bet gan cilvēka rīcības nozīmes un jēgas izpratne (Gudjons 1998).

Pedagoģijā, kas balstās uz humāno psiholoģiju (Maslovs (*Maslow*), 1968), tiek uzsvērts, ka cilvēks savā būtībā ir spējīgs pašrealizēties, viņš ir aktīvs savas dzīves veidotājs, kuram piemīt izvēle un individuālais dzīves stils. Līdz ar to pedagogs savā darbībā bērnu pieņem tādu, kāds viņš ir, un respektē bērna dzīves pieredzi un vēlmi darboties, realizējot sevi dažādos darbības veidos.

Darbība – process, kurā izpaužas cilvēka aktīva attieksme pret apkārtējo vidi, īstenību, mērķtiecīga apkārtējās vides un paša cilvēka pārveidošana. Cilvēka darbību rosina viņa vajadzības, kas atspoguļojas apziņā kā vajadzību apmierināšanai nepieciešamu objektu un darbību tēli. Vajadzību apmierināšana ir mērķis, kas nosaka darbības virzību (Skujiņa 2000).

Adaptācijas periods – pielāgošanās (arī pielāgošanas) laika posms jaunai situācijai, prasībām, noteiktiem apstākļiem, kas nepārtraukti mainās; ar negatīvo, nelabvēlīgo faktoru pārvarēšanu, saistīts ar piemērošanos videi (Skujiņa 2000).

Pilotaptaujas rezultāti par bērnu darbību adaptācijas periodā

Kā raksta ievadā minēts, bērna darbībā, uzsākot skolas gaitas 1. klasē, nereti salīdzinot ar pirmsskolā konstatēto, tiek novērota neieinteresētība, noslēgtība un pasivitāte. Lai izzinātu bērnu darbību adaptācijas periodā sākumskolas 1. klasē, tika veikta pilotaptauja. Lai salīdzinoši noskaidrotu pirmsskolas un sākumskolas pedagogu viedokli, aptaujā tika iesaistīti pirmsskolas un sākumskolas pedagogi.

Pētījuma objekts – sākumskolas adaptācijas periods,

pētījuma priekšmets – bērnu darbība,

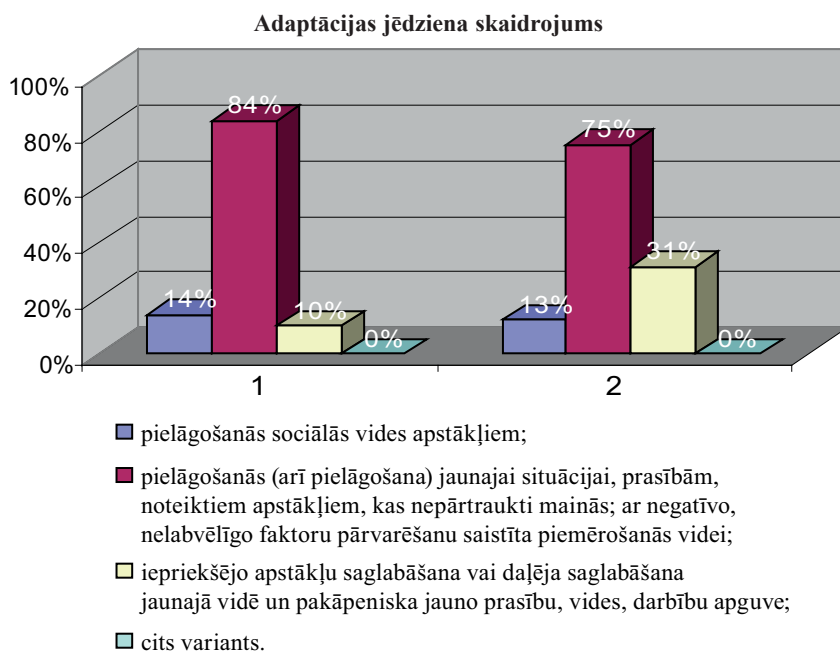
pētījuma metodes – darbs ar literatūras avotiem,

aptaujas metode – anketēšana,

pētījuma bāze – 110 pirmsskolas un 110 sākumskolas skolotāji, respondentu vecums no 23 līdz 68 gadiem. Pētījumā piedalījās pedagogi no Rīgas, Rīgas rajona, Cēsīm, Rūjienas, Valmieras un Tukuma rajona izglītības iestādēm.

Atbildot uz 1. jautājumu, tika izzināts pedagogu viedoklis par adaptācijas jēdziena skaidrojumu, jo, lai analizētu bērnu darbību pedagoģiskajā procesā sākumskolā, pirmkārt, “pedagoģiskā procesa organizācijas jautājumi saistāmi ar adaptācijas perioda izpratni” (Kaņepēja 2003).

1. diagramma

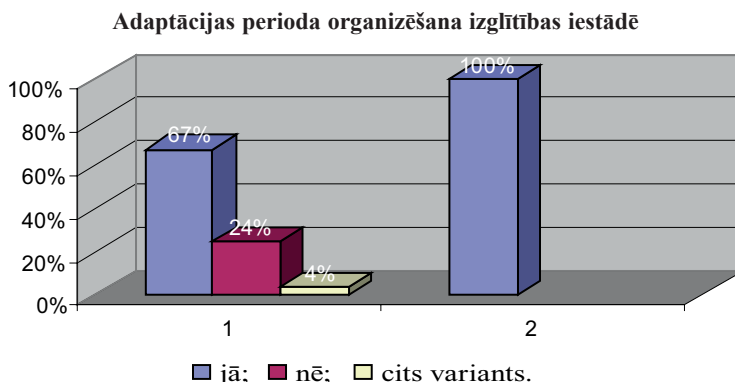


Kārtas skaits **1** apkopo pirmsskolas pedagogu atbildes, bet **2** – sākumskolas pedagogu atbildes.

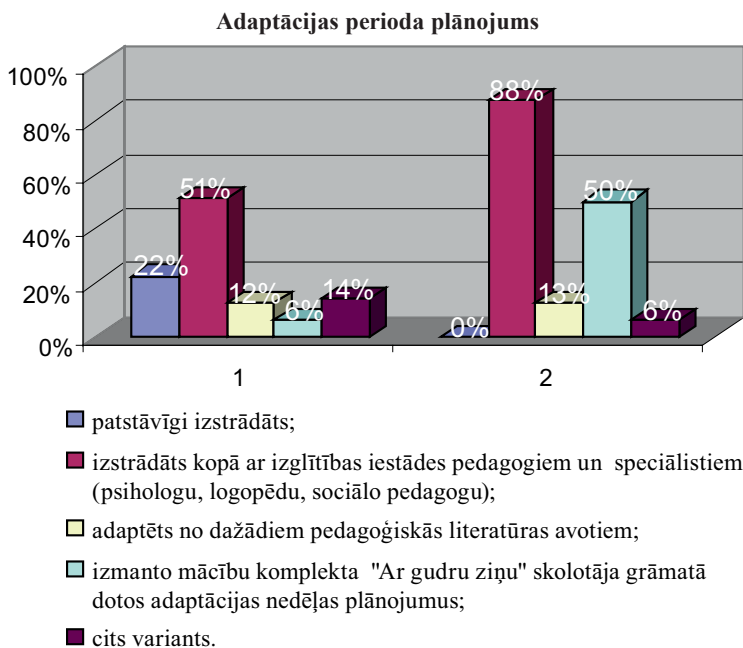
Kā liecina rezultāti, abas respondentu grupas procentuālā vairākumā atzīmē adaptācijas jēdziena divpusīgumu, proti, adaptācija sevī ietver kā pielāgošanos, tā arī pielāgošanu jaunai situācijai, prasībām, noteiktiem apstākļiem, kas nepārtraukti mainās, ar negatīvo, nelabvēlīgo faktoru pārvarēšanu, piemērošanos videi. Mazāk respondentu, īpaši pirmsskolā, ar adaptācijas jēdzienu saprot pakāpenisku jauno prasību un darbības apguvi, kā to interpretē autori (Kaņepēja 2003, Lieģeniece 1999, Tonkova-Jampoļska (*Тонкова-Ямпольская*) 1981, Vatutina (*Ватутина*) 1983, Hakers (*Hacker*) 1998), kuru pētījumu lokā ir pirmskolas un skolas adaptācijas perioda izpēte. Līdz ar to jāatzīst, ka pamatots ir atzinums par pedagogu vispārinātu bērnu darbības nozīmes izvērtējumu.

Apkopojot respondentu sniegtās atbildes par adaptācijas organizāciju, absolūti visi sākumskolas pedagogi un lielākā daļa pirmsskolas pedagogu norāda, ka viņu izglītības iestādē tiek organizēta adaptācijas nedēļa. Tomēr 24 % pirmsskolas pedagogu atzīst, ka adaptācijas periods viņu izglītības iestādē netiek organizēts, kā arī 4 % pirmsskolas pedagogu atbildi uz prasīto nesniedz, kas pedagogu komentāros izskaidrots ar pirmsskolas vecuma bērnu dažādo vecumu, uzsākot apmeklēt bērnudārzu. Ir pirmsskolas izglītības iestādes (kā norāda to pedagogi), kur tiek rekomendēts adaptācijas periods, tādējādi nodrošinot pakāpenisku bērnu uzņemšanu pirmsskolā, atvieglinot šo periodu kā bērniem, tā arī pedagoģiskajam personālam. Tādējādi atzīstams, ka sākumskolā adaptācijai mācību programmā tiek paredzēta un atvēlēta viena nedēļa, kas būtībā ir sākums bērnu adaptācijas periodam.

2. diagramma



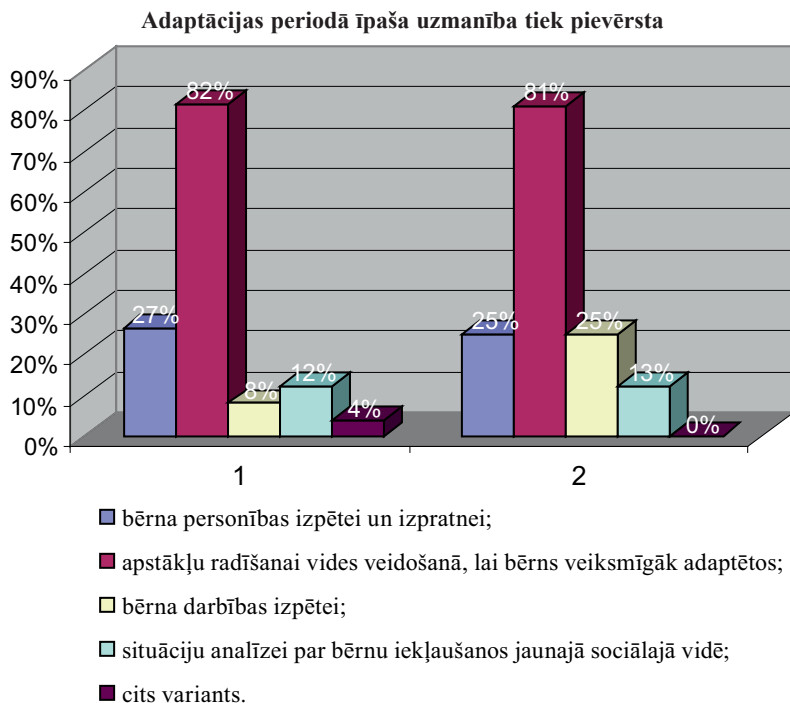
3. diagramma



Procentuāli lielākais respondentu skaits pirmsskolā un sākumskolā adaptācijas perioda plānojumu izstrādā kopīgi ar citiem izglītības iestādes pedagogiem un metodiķi, kā arī tā izstrādē iesaista izglītības iestādes atbalsta grupu: psihologu, logopēdu un sociālo pedagogu. 22 % pirmsskolas pedagogu adaptācijas perioda plānojumu izstrādā, balstoties uz savu pieredzi un saviem izveidotajiem materiāliem, savukārt sākumskolas pedagogi kā otru biežāk izmantoto variantu nosauc mācību komplekta "Ar gudru ziņu" (Dimēna 2003) skolotāja grāmatā ietvertos adaptācijas nedēļas plānojuma variantus, kas izskaidrojams ar iespēju izmantot līdz šim vienīgo mācību līdzekli sākumskolā, kura plānojumā un saturiskajā izklāstā ir iekļauta adaptācijas nedēļas norise. Samērā maz pedagogu adaptācijas nedēļas plānojumu

izmanto no dažādiem pedagoģiskās literatūras avotiem, kas savukārt nosaka iespējamību adaptācijas nedēļas plānojuma izstrādes individuālajiem nosacījumiem.

4. diagramma

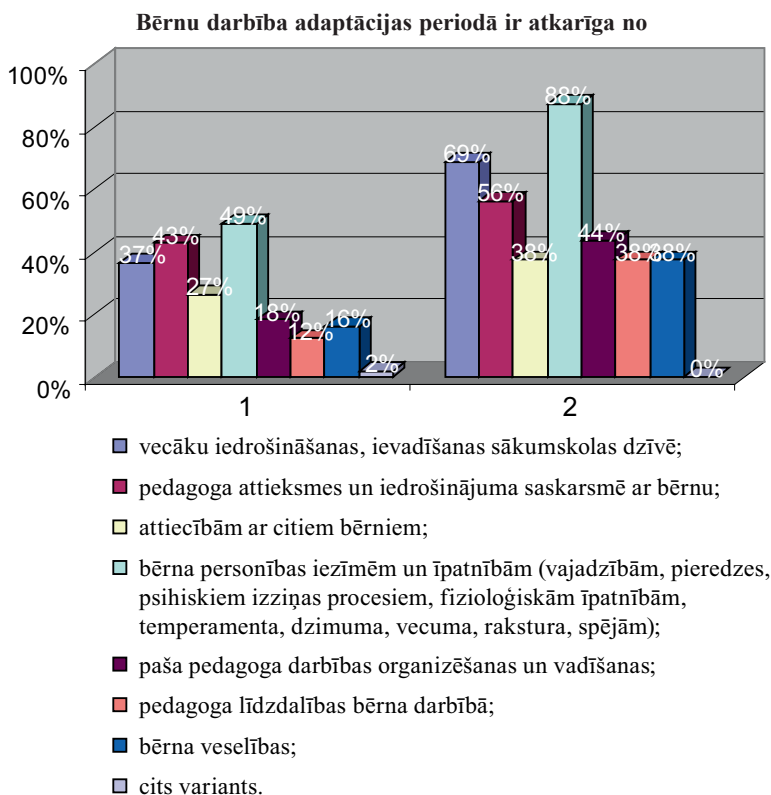


Kā pirmsskolas, tā arī sākumskolas pedagogi adaptācijas periodā īpašu uzmanību velta piemērotu apstākļu radīšanai, lai bērns tādējādi veiksmīgāk adaptētos izglītības iestādē, ar apstākļu radīšanu saprotot atbilstošas vides veidošanu – materiālās bāzes, cilvēkresursu, pozitīvu emocionālo apstākļu nodrošinājumu. Tikai 8 % pirmsskolas attiecībā pret 25 % skolas pedagogu savā uzmanības lokā ietver bērnu darbības izpēti, kas starp pirmsskolas pedagogiem ir otrs retāk minētais, savukārt starp skolas pedagogiem otrs biežāk minētais variants. Taču vide ir tā vieta, kur bērns mācās veidot attieksmi pret sevi un pasauli, kur iegūst priekšstatus un vērtību izpratni par apkārtni, kas savukārt atkarīga no bērnam piedāvātajām iespējām tapt par savas darbības subjektu (Kaņepēja 2003). Tādējādi konkrētajā pētījumā būtu svarīgi izziņāt pedagoga piedāvātās iespējas bērnam adaptācijas periodā.

Bērnu darbība adaptācijas periodā pirmsskolas un skolas pedagogu izpratnē, pirmkārt, atkarīga no bērna personības iezīmēm un īpatnībām. Otrkārt, daļa pirmsskolas pedagogu uzskata, ka bērnu darbība adaptācijas periodā ir atkarīga no pedagoga attieksmes un iedrošinājuma, kas, pēc raksta autoru domām, ir saistāms ar iepriekš minētajām pedagoga piedāvātajām iespējām, savukārt skolas pedagogi uzskata, ka bērnu darbība adaptācijas periodā atkarīga no vecāku iedrošinājuma. No iepriekš teiktā secināms, ka ir pamats apgalvot, ka skolas pedagogi lielāko atbildības daļu par bērnu darbību adaptācijas periodā izvirza vecākiem, konkrētāk, kā vecāki ievada un noskaņo bērnu skolas dzīvei, kas sasaucas ar atziņu, ka no vecāku

attieksmes, bailēm, arī nepatikas, neuzticības, nedrošības, vainas apziņas atkarīgs, cik veiksmīgi bērns adaptēsies jaunajā vidē un varēs realizēt sevi darbībā (Karpova 1984, Kons 1982). Pedagogam savukārt jārada vide, kurā kā bērni, tā vecāki jūtas droši, gaidīti un pārlicināti (Gailuma 2002). Līdz ar to jāatzīst, ka sākumskolas pedagogi savās sniegtajās atbildēs galvenokārt akcentē priekšnosacījumus, bet ne darbību, lai bērns varētu iekļauties skolas dzīvē.

5. diagramma



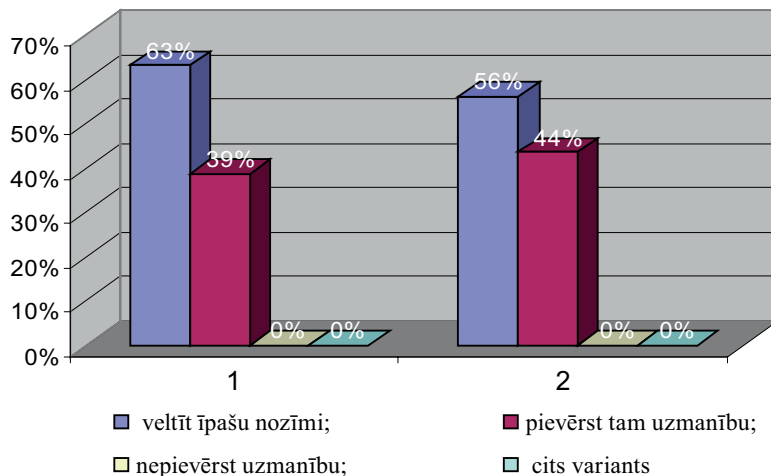
Diezgan maz (18 % pirmsskolas pedagogu attiecībā pret 44 % sākumskolas pedagogu) bērnu darbību adaptācijas periodā saista ar pedagoga darbības organizēšanu un vadīšanu, procentuāli vēl mazāk (12% pirmsskolas pedagogu attiecībā pret 38 % sākumskolas pedagogu) – ar pedagoga līdzdalību bērna darbībā.

Bērnu darbība ir cieši saistāma ar pedagoga prasmi iedrošināt un pieņemt sevi kā līdzdalībnieku mācību procesā. Lai bērns attīstītos, bērnam jādarbojas kopā ar pieaugušo, kur pieaugušais ir ietekmīgs starpnieks. Tas nenozīmē priekšā teicēju, bet gan virzītāju, kurš rosina domāt, meklēt, atrast, pārbaudīt, bērnam patstāvīgi darbojoties (Lieģeniece 1999).

Gan pirmsskolas, gan sākumskolas pedagogi savai darbībai pievērš sekundāru nozīmi saistībā ar bērnu darbību adaptācijas periodā, kas, pēc autoru domām, ir viens no galvenajiem iemesliem bērnu darbības izmaiņām, bērnam uzsākot apmeklēt skolu.

6. diagramma

Metožu un paņēmieni izvēle bērnu darbības veidu aktivizēšanā adaptācijas periodā

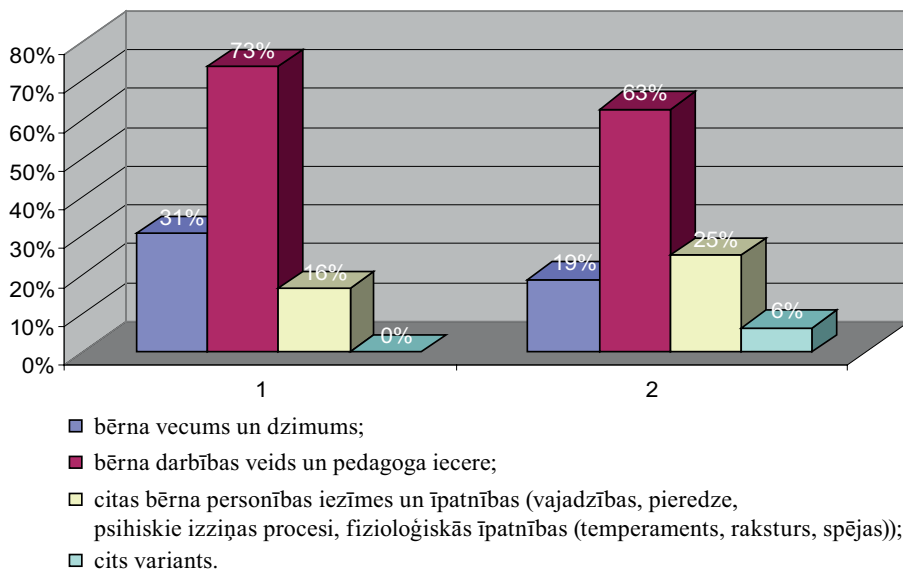


Lielākā daļa respondentu (63 % pirmsskolas pedagogu attiecībā pret 56 % sākumskolas pedagogu), rosinot bērnus darbībai, metožu un paņēmieni izvēlei velta īpašu nozīmi (6. diagramma), un, kā norāda 7. diagramma, metožu un paņēmieni izvēles nosacījumus abas respondentu grupas (73 % pirmsskolas pedagogu attiecībā pret 63 % skolas pedagogu) saista ar bērnu darbības veidu un pedagoga ieceri, kas, kā zināms, ir atkarīga no paša pedagoga darbības organizēšanas un vadīšanas nosacījumiem pedagoģiskajā procesā.

Tādējādi rodas pretruna – kaut arī bērnu darbību pedagogi visai nosacīti saista ar savu darbību, taču, lai rosinātu bērnus darbībai, īpašu uzmanību velta piemērotu metožu un paņēmieni izvēlei, kas, pēc respondentu domām, ir atkarīga no darbības veida un pedagoga ieceres, ko pedagoģiskajā procesā nosaka pedagogs, t. i., iecere un izvēle izriet no paša pedagoga darbības.

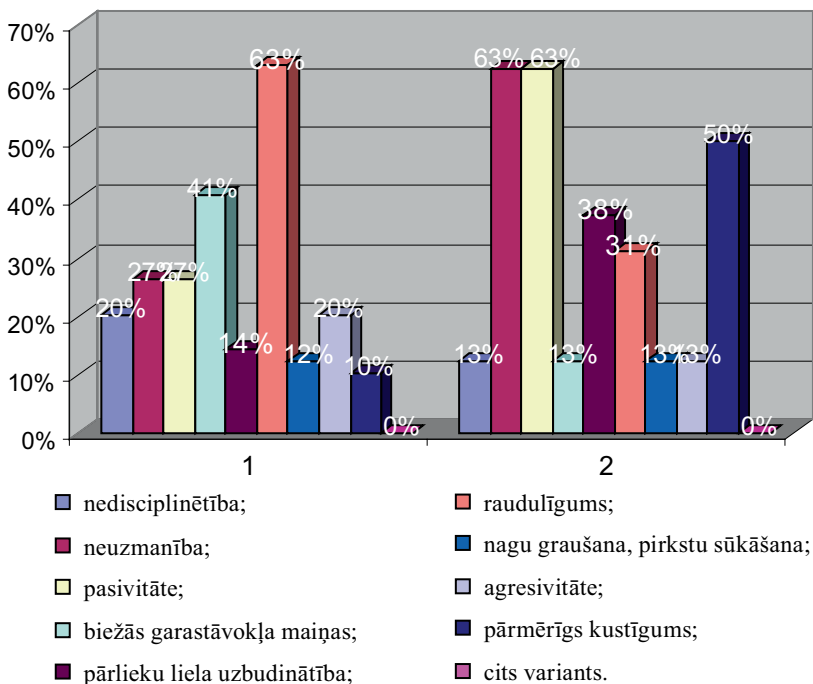
7. diagramma

Metožu un paņēmieni izvēles nosacījumi bērnu darbības veidu aktivizēšanā adaptācijas periodā



8. diagramma

Biežāk novērotās bērnu adaptācijas grūtības

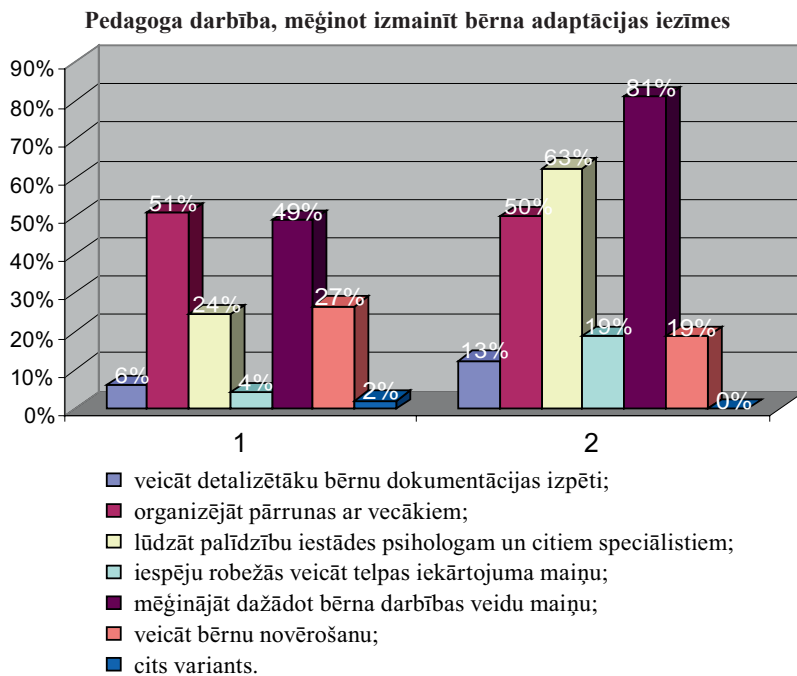


Atšķirīgi ir pirmsskolas un skolas pedagogu viedokļi par novērotajām bērnu grūtībām adaptācijas periodā. Kā norāda 8. diagrammā apkopotais, pirmsskolas pedagogi kā visbiežāk novēroto min bērnu raudulīgumu (63 %) un biežās garastāvokļa maiņas (41 %), pasivītāti ierindojoš kā trešo biežāk novēroto parādību. Savukārt skolas pedagogi tieši bērnu pasivītāti (63 %) un neuzmanību (63 %) min kā galveno novēroto parādību, kurai seko bērnos novērotais pārmērīgais kustīgums (50 %). Līdz ar to ir pamats apgalvot, ka, bērnam uzsākot apmeklēt skolas 1. klasi, kā visbiežāk novērotā parādība adaptācijas periodā minama pasivītāte, kas pirmsskolas periodā nav tik izteikta kā adaptācijas periodā sākumskolā.

Pasivītāte ir personas rakstura un uzvedības iezīme, kas izpaužas bezdarbīgumā, iniciatīvas un uzņēmības trūkumā (Skujiņa 2000).

Respektējot pirmsskolas vecumposma iezīmes, gribasspēka trūkums skaidrojams ar bērniem vēl nenostiprināto gribas piepūli, kas balstīta uz vēl nenostiprināto tīšumu uzvedībā (Svence 1999). No iepriekš teiktā ir secināms, ka bērnu darbības izmaiņas notiek, bērnam uzsākot skolas gaitas.

9. diagramma



Lai mēģinātu izmainīt bērnos novērotās adaptācijas perioda iezīmes, pirmsskolas pedagogi visbiežāk organizē pārrunas ar vecākiem, kā arī mēģina dažādēt bērnu darbības veidus, līdzīgi rīkojas arī skolas pedagogi, dažādojot bērnu darbības veidus un lūdzot palīdzību pedagogu atbalsta grupai skolā, kas sasaucas ar iepriekš aprakstīto. Kaut arī pedagogi uzsver bērnu darbības veidu maiņu, diskusijai izvirzāms jautājums, kā bērnu darbības veidu maiņa tiek nodrošināta, vai tā izriet no pedagoga

ieceres un pedagoģiskā procesa organizēšanas un cik lielā mērā tiek ņemta vērā paša bērna iniciatīva un tās rosināšana, gatavība un iespējas darbībai.

Bērna darbības raksturojuma pedagoģiski psiholoģiskās nostādnes adaptācijas periodā

Uzsākot skolas gaitas, bērni lielākoties ir sasnieguši 7 gadu vecumu, ko raksturo sepiņgadnieka krīze – gribas, psihiskās stabilitātes nenoturība, garastāvokļa maiņa (Svence 1999), kas nosaka un ietekmē arī bērna darbības veidu maiņu pārejā no rotaļas uz mācībām.

Pirmsskolas vecumā bērnam nozīmīga kļūst vajadzība ar patstāvīgu darbību apliecināt sevi. Vienlaikus šajā vecumā attīstās pašapliecināšanās motīvs.

Humānā psiholoģija un pedagoģija ir orientēta uz bērna pašrealizāciju. Pirmsskolas vecuma bērna pašrealizēšanās atbalstīšana saistās ar viņa motīvu sfēras attīstīšanu un atbilstošu viņa darbības nosacījumu radīšanu (Lieģeniece 1999). Motivācija kā psiholoģiska parādība saistīta ar bērna aktivitātes jeb pašdarbības principu. Šis princips A. Dauges izpratnē nozīmē “.. audzinot un mācot .., audzēkņiem nevis visu gatavu vien dot rokā, bet ieradināt un iemācīt tos pēc iespējas arī patstāvīgi meklēt un atrast vajadzīgās atziņas” (Dauge 1928).

Aktivitātes jēdziens filozofijā tiek interpretēts gan kā nepārtraukti dzīves procesi, kas noris paralēli subjekta veiktajai darbībai vai arī iekļaujas šajā darbībā kā tās sastāvdaļa (Nikolovs (*Николов*) 1984). Filozofijā un psiholoģijā jēdziens *aktivitāte* tiek lietots arī indivīda konkrētās darbības apzīmēšanai. Šajā gadījumā aktivitāte un darbība saplūst (Lingart (*Лингарт*) 1970, Kagans (*Каган*) 1974, Markanjan (*Маркарян*) 1972, Ļeontjevs (*Леонтьев*) 1975). Aktivitāte tiek aprakstīta arī kā darbības raksturotāja (Kovaļevs (*Ковалев*) 1984, Šamova (*Шамова*) 1982).

Darbība ir aktivitātes attīstības pamats, jo tai piemīt īpatnības, kas nosaka šo attīstību (Čehlova 2002).

A. Ļeontjevs pēta aktivitāti kā darbības pašvirzības un pašizpaušmes iekšējo pamatu. Viņš uzsver, ka darbības pašattīstības un noturības avoti meklējami pašā darbībā. Darbībai ir sava virzība, un šajā virzībā parādās aktivitātes moments (Ļeontjevs (*Леонтьев*) 1979).

Darbības sistēma ir aktīva, ja to nosaka izvēle un prasība, ja to viennozīmīgi nosaka ārējie apstākļi un iekšējie neregulējamie faktori (Vedins (*Ведин*) 1983).

Bērna aktivitāte ir atkarīga no uzmanības sasprindzinājuma, domāšanas elastības, iztēles attīstības, sirds izjūtām un mērķtiecīgas gribas (Ušinskis (*Ушинский*) 1974).

Motīvi nodrošina bērna darbošanos īpaša veidā, stimulē bērna interesi un pamudina to darboties (Lieģeniece 1999).

Lai bērnu motivētu darbībai, izdalāmi noteikti motivācijas kritēriji bērnu darbībai:

- emocijas, kuras veidojas dažādās situācijās un kuras nosaka dažādi apstākļi (Seļivanovs (*Селиванов*) 1996);
- vajadzības (Ļeontjevs (*Леонтьев*) 1975, Maslovs (*Maslow*) 1968);
- vārds (Vekers (*Векер*) 1998, Seļivanovs (*Селиванов*) 1968);

- pašregulācijas tieksme (Vekers (*Веккер*) 1998);
- bērna priekšstati (Božoviča, 1975);
- bērna identitāte (Eriksons (*Erikson*) 1972).

Tiek izdalīti vairāki psiholoģiskie konstrukti, kas nozīmīgi septiņgadnieka motivācijas attīstībā sociālās mijiedarbības procesā, kā arī ietekmē bērnu darbību adaptācijas periodā un nosaka pedagogam ievērot atbilstošus nosacījumus.

Balstoties uz bērna kognitīvo attīstību, bērnam no dabas dotā intelektuālā jeb epistēmiskā ziņkāre ir nozīmīga mācīšanās iekšējā motivācija (Piažē (*Piaget*) 1969). Vēlēšanās zināt un izprast intelektuālas problēmas attiecīgi izraisa jaunu informāciju. Ja bērns adaptācijas periodā nesaņem pietiekami daudz stimulācijas savai sensorajai attīstībai un ja viņam trūkst nepieciešamo darbības paņēmieni, uzsākot skolas gaitas, situācija vai informācija šķiet neinteresanta vai pat vienaldzīga. Savukārt zināma vai pārāk vienkārša informācija var izraisīt apnikumu vai arī apmierinājumu, kas nerosina bērnu tālākai darbībai. Pārāk sarežģīts uzdevums var izraisīt satraukumu un novirzīt bērnu no tā darbības izpildes.

Pirmklasnieku nenoliedzami darboties motivē vajadzība apgūt ko jaunu. Bērniem parasti patīk veikt tādas darbības, kas viņiem izdodas (Montesori 1995).

Bērnu rosina darboties apziņa un cerība, ka gūs panākumus darbībā, kas savukārt pedagogam izvirza prasību atrast piemērotus uzdevumus, kuru veikšanas procesā pirmklasnieks ir iekšēji orientēts uz panākumiem un sevis apliecināšanu.

Vienlīdz svarīgi ir bērnu iepazīstināt ar savas darbības izvērtēšanas kritērijiem saistībā ar paša veikumu, kas ir nozīmīgs sekmīgas pieredzes nodrošināšanas veids, kas nosaka, lai bērna veikuma līmenis dažādās aktivitātēs būtu vienāds vai augstāks par to līmeni, pēc kāda tiecas pirmklasnieks. Pedagoga uzdevums ir iepazīstināt bērnu ar savas darbības izvērtēšanas kritērijiem saistībā ar paša veikumu – akcentēt paša bērna darbību, nevis darbības rezultātu. Tādā gadījumā bērns sasniegto rezultātu var attiecināt uz savām spējām un piepūli (Lieģeniece 1999).

Pirmklasnieku darbībai rosina ne tika ārēji stimuli, bet arī iekšējā motivācija un pedagoga attieksme pret pirmklasnieku kā darbības objektu vai subjektu (Kaņepēja 2003).

Bērnam viņa darbībā ir vajadzīgs ārējs pastiprinājums, kas saistīts ar bērna iekšējās motivācijas veidošanos. Pastiprinājumu var dot pozitīvs pieaugušā, šajā gadījumā pedagoga, atbalsts (biheivioristu viedoklis). Atkarībā no uzdevuma priekšmeta tiek izdalīti trīs veida pastiprinājumi: uzdevuma pastiprinājums, darbības procesa pastiprinājums un sekmju pastiprinājums (Čans (*Chance*) 1993).

Uzdevuma pastiprinājums no pedagoga pozīcijas tiek orientēts uz pirmklasnieka iekļaušanos aktivitātē, izpaliekot bērna darbības raksturam. Darbības procesu veikumu orientētais pastiprinājums izmantojams tikai tad, kad pirmklasnieks ir guvis zināmas sekmes un panākumus. Uz sekmēm orientētais pastiprinājums var tikt lietots, lai pedagogs rosinātu bērnu gūt labus rezultātus un varētu atspoguļot sekmes mērķa sasniegšanas procesā (Čans (*Chance*) 1993).

Pedagoga meistarību sadarbībā ar 1. klases skolēniem no iepriekš teiktā nosaka piemērotas ārējā pastiprinājuma formas – pamudinājuma, uzslavas, apbalvojuma,

soda, pedagoga neverbālās rīcības (smaida, rokas spiediena, glāsta u. c.) – izvēle bērna darbības rosināšanā.

Bērnu darbībai motivē internalizēti priekšstati (Eriksons (*Erikson*) 1972). Tādējādi var apgalvot, ka bērna darbību adaptācijas periodā pamato bērna iekšējie priekšstati.

Pirmklasnieks var iemācīties būt labs, klausīt vecākus un skolotājus vai uzvesties tā, kā to prasa sabiedrība. Bet, ja bērns to dara, balstoties uz iepriekš minētajiem ārējiem pastiprinājumiem, tad iegūtie priekšstati nav internalizēti, t. i., nav kļuvuši par skolēna personības iekšējiem raksturotājiem un nemotivē viņa turpmāko rīcību. Tā kā katrs bērns uz pasauli raugās no sava viedokļa un viņam ir savdabīgi iekšējie psihiskie veidojumi, tas nozīmē, ka skolēnu darbības motivācija ir atšķirīga.

No iepriekš teiktā izriet, ka bērna darbībai motivē viņa paša priekšstati par pasauli un priekšstati par saviem mērķiem, darbību un vērtībām, kas veidojas mijiedarbībā ar sociālo vidi. Tādējādi pedagogam sadarbībā ar bērnu adaptācijas periodā nepieciešams izziņāt bērna darbības mērķa un motīva aspektus.

Bērna kā aktivitātes subjekta dabu skaidro krievu psihologu (Platonova (*Платонова*) 1986; Lomova (*Ломова*) 1984; Ļeonjeva (*Леонтьева*) 1979) izstrādātā darbības teorija.

Darbība ir tādi cilvēka sakari ar apkārtni, ar kuru starpniecību var realizēt izvīrīto mērķi (Platonovs (*Платонов*) 1986).

Darbība ir tāda rīcība, ar kuras starpniecību subjekts pārveido priekšmetus, attiecības, situācijas un kurai ir noteikti motīvi, kam ir saikne ar atbilstošo mērķi (Lomovs (*Ломов*) 1984; Ļeontjevs (*Леонтьев*) 1979). Šī teorija ir saistīta ar cilvēku mijiedarbību ar vidi, norādot, ka apzināšanās ienākšanas process apziņā un ārējā aktivitātē ir vienas un tās pašas lietas divas formas, nevis divas dažādas lietas. No iepriekš teiktā izriet, ka psihe un aktivitāte ir integrētas vienības. Integrētā vienība starp ārējām praktiskām aktivitātēm un iekšējām psihiskām aktivitātēm parādās līdzīgā struktūrā: darbība – aktivitāte, darbība un operācija – darbības akts.

Notiek pastāvīga mijiedarbība starp iekšējām un ārējām aktivitātēm (Lieģeniece 1999).

Iekšējās aktivitātes pastāvīgi iekļauj sevī indivīda ārējās darbības un operācijas (darbības aktus), kamēr ārējās praktiskās darbības iekļauj iekšējās darbības un prāta operācijas. Līdz ar to motivācija attiecas uz abām struktūrām. Darbības rezultāts bērna motivētajā darbībā bērnam kā aktivitātes subjektam ir nozīmīgs, jo viņš to emocionāli pārdzīvo, un tajā izpaužas subjekta individualitāte.

Darbības mērķis ir nākamā rezultāta ideāls priekšstats, kas nosaka bērna darbības raksturu un paņēmienus. Mērķi nevar ieviest individuālajā darbībā no ārpusaules, to formulē pats indivīds (Špona 1991; Meikšāne 1991). No ārpusē var izvīrīt tikai prasības.

Īpaša nozīme, akcentējot bērnu darbību adaptācijas periodā, piešķirama bērna gatavībai veikt darbību (Strelkova (*Стрелкова*) 1996; Burē (*Буре*) 1987). Šī gatavība ir saistīta ar darbības mērķa motīvu, vajadzību izveidi, uz kā pamata tad arī rodas bērna aktivitāte un emocionālā attieksme (Lieģeniece 1999).

Bieži vien ikdienas praksē novērojams, ka, nerespektējot bērnu kā darbības subjektu, pedagogs iedarbojas nevis uz bērnu darbības cēloni (motīvu), bet gan uz sekām (rezultātu), tādējādi cenšoties mainīt bērna izvīzīto mērķi un motīvus, tāpēc rodas skolēna atsvešinātība no pedagoga, un līdz ar to arī pats adaptācijas periods nevar noritēt sekmīgi.

Mērķis nosaka bērna darbības raksturu un izpildes paņēmienus.

Bērnām, uzsākot skolas gaitas, nozīmīgas ir atmiņas par pārdzīvotajiem emocionālajiem stāvokļiem (par līdzpārdzīvojumu, prieku, kaunu, lepmumu u. c.) pirmsskolas periodā. Atmiņas netieši palīdz bērnam motivēt un plānot savu darbību, kurā izpaužas bērna attieksme pret sevi, citiem cilvēkiem, dzīvību, darbu, lietu pasauli. Aktivitātes (t. i., darbības) laikā bērnā veidojas ne tikai attieksme pret doto īstenības parādību, bet arī attīstās visa personība kopumā (Lieģeniece 1999).

Uzsākot mācības 1. klasē, satiekas bērni ar katram sev raksturīgo dzīves pieredzi un priekšstatiem, atšķirīgiem pārdzīvojumiem un atmiņām, kas attiecīgi nosaka viņu atšķirīgo attieksmi un rīcību. Lai rosinātu pirmklasniekus darbībai, adaptācijas periodā nepieciešams iepazīt un izzināt katra skolēna personību.

Kā viens no svarīgākajiem bērna optimālās attīstības priekšnosacījumiem, uzsākot apmeklēt skolu, izvīzāmas plašas darbošanās iespējas, kas nodrošina bērna attīstībai nepieciešamās fiziskās un intelektuālās aktivitātes un kas atkarīgas no mācību vides (Golubina 2007).

Mācību vide nosaka un piedāvā bērnam iespējas tapt par savas darbības subjektu. Tā ir socializācijas vieta, kur bērns turpina veidot savstarpējās attiecības ar pieaugušajiem un citiem bērniem. Bērnu raksturo emocionāla attieksme pret darbību, bērna vēlme vai nevēlēšanās darboties, viņa aktivitāte vai pasivitāte, bērna reproducējošā, pārveidojošā vai radošā darbība. Tā veidojas bērna pozitīvā attieksme, motivācija darbībai vai negatīvā attieksme, tāpat nevēlēšanās darboties (Kaņepēja 2003).

Aplūkojot bērnu un viņa darbību mācību vidē sākumskolā no veseluma pozīcijām (Lieģeniece 1999), bērna emocionālo attieksmi pret darbību var vērtēt pēc vairākiem kritērijiem:

- 1) bērna attieksme pret darbības mērķi, t. i., vai bērns pats izvēlas darbības mērķi, viegli pieņem un motivē sevi darbībai, vai arī darbību izvīrza un liek realizēt pedagogs;
- 2) mācību vides nodrošinājums bērna patstāvīgai, radošai darbībai;
- 3) mijiedarbības raksturs starp pedagogu un skolēnu;
- 4) darbībai nepieciešamo prasmju kvalitāte.

Vienlīdz svarīgi ir respektēt bērna vecumposma iezīmes. Pirmsskolas vecumposms ir īpašs posms bērna dzīvē, notiek intensīva bērna sagatavošana skolas gaitām. Visa pedagoģiskā darbība virzāma tā, lai bērnu sagatavotu skolai kā praktiski, tā arī psiholoģiski. Sagatavošana skolai nav mākslīgi radīta, tā notiek ik dienas, sākot no bērna dzimšanas brīža, pakāpeniski un sistemātiski ar ikvienu darbību un aktivitāti, ko izvīrza pieaugušais un bērns realizē savā darbībā. Kritiska attieksme pret sevi kā darītāju bērnā veidojas ap 5–6 gadu vecumu, kad bērns savu darbību un tās rezultātus sāk saistīt ar sevi, savām personīgajām īpašībām un darbības motīviem. Šajā bērna

attīstības posmā sevis pozitīvā novērtēšana bērnam kļūst par normu. Īpaša uzmanība veltāma objektīvam bērna darbības pozitīvam novērtējumam, kas veido motivāciju un stimulē vēlmi darboties.

Nav jānāca, bet gan mērķtiecīgi jāvirza bērna darbība, un bērna izpratnei ir jāveidojas dažādās darbības jomās. Bērns apgūst visu pats, praktiski darbojoties (Liegēniece 1999). Tādējādi pēc iespējas plašāks dažāda veida darbošanās nodrošinājums ir bērna attīstības noteicošs faktors.

Tā kā bērna darbības aktivitāte galvenokārt ir atkarīga no mācību procesa organizēšanas un vadīšanas nosacījumiem, tad svarīgi ir noskaidrot mācību darbības aktivizēšanas nosacījumus adaptācijas periodā sākumskolā, konkrētāk, 1. klasē.

Pirmā nedēļa tradicionāli 1. klasē tiek organizēta kā adaptācijas nedēļa. Tās norise tiek organizēta pēc noteikta plāna. Iepazīstoties ar sākumskolai piedāvāto mācību līdzekļu klāstu, jāatzīst, ka tikai mācību komplektā “Ar gudru ziņu” (Dirnēna 2003) satura plānojumā un izklāstā paredzēts iekļaut adaptāciju, ko definē kā adaptācijas nedēļu un kurai atvēlēta viena nedēļa kopējā mācību satura plānojumā. Taču tā kā personība nepārtraukti atrodas adaptācijas procesā, jo atšķirīgs ir tikai tās līmenis (Kuzņecovs (*Кузнецов*) 1991), svarīgi akcentēt, ka bērna adaptācija 1. klasē ar adaptācijas nedēļu nebeidzas. Adaptācijas nedēļa ir kā bērna ievadīšana skolā, kurā aizsākas bērna adaptēšanās un kas turpinās atkarībā no dažādiem faktoriem un adaptācijas perioda pakāpēm (Tonkova-Jampoļska (*Тонкова-Ямпольская*) 1981).

Minētais mācību komplekts (Dirnēna 2003) balstīts uz veseluma pieeju pedagoģijā, ievērojot skolēnu vecumposma psiholoģiskās īpatnības, piedāvā adaptācijas nedēļu organizēt pēc P. Klarka kontekstuālā modeļa (Klarks (*Clark*) 1988). Vispārīgie adaptācijas nedēļas mērķi tiek iedalīti ārējās un iekšējās adaptācijas mērķos, kam secīgi pakārtoti adaptācijas uzdevumi. *Ārējā adaptācija* kā mērķus izvirza adaptāciju skolas un skolas sociālajā vidē, *iekšējā adaptācija* – kognitīvo adaptāciju – kritiskās domāšanas veidošanu un attīstīšanu, personības, emocionālo adaptāciju, kā arī vecāku iesaistīšanu adaptācijas periodā (Dirnēna 2003).

Lai realizētu izvirzītos mērķus, tiek organizētas dažādas rotaļas un rotaļspēles, kā arī paredzēta skolēna darbība un izmantojamās metodes un metodiskie paņēmieni. Aplūkojot skolotāja grāmatā paredzamo skolēnu darbību, kā arī grāmatas autoru piedāvāto adaptācijas nedēļu plānojumu variantus, secināms, ka bērnu darbības organizācija pārsvarā izriet no pedagoga, respektējot plānojumā paredzēto, mazāk no skolēna interesēm, spējām un vajadzībām, tādējādi vairāk akcentējot pedagogu kā pedagoģiskā procesa vadītāju, nevis dalībnieku.

Pirmajā skolas nedēļā skolēna darbība tiek organizēta ārpus tradicionālās mācību stundas sistēmas. Katrai mācību dienai tiek izvirzīta viena tēma, kurai pakārtotas atbilstošas spēles un rotaļas.

Sākotnēji bērnu darbības organizēšanā netiek izmantotas arī mācību grāmatas. Skolēni mācās uzvesties, mierīgi sēdēt, klausīties, uzmanīties, atcerēties svarīgāko un sadarboties gan ar pieaugušajiem, gan ar sola biedriem. Tas ir svarīgi, lai bērns pēc tam mācību procesā, kad visa uzmanība būs jāvelta mācību darbam, justos droši un būtu pārliecināts par sevi (Dirnēna 2003).

Galvenā mācību forma sākumskolā ir mācību stunda, kas sākotnēji ir balstīta uz dažādu rotaļu elementiem, tādējādi nodrošinot pēctecību un pakāpenību bērna pārejā no pirmsskolas uz sākumskolu. Mācību stunda pamatojas uz pedagoga tiešu, verbālu iedarbību ar norādījumiem, paskaidrojumiem, darbības demonstrējumiem, kuri ietekmē bērna apziņu, rosinot viņa interesi un panākot sadarbību.

Pedagoģiskais process ir process, kurā atbilstoši pedagoģijas teorētiskajiem principiem pedagoga vadībā tiek īstenoti mācību un audzināšanas uzdevumi, veidojot izglītotu, attīstītu personību un liekot pamatus tās sekmīgai socializācijai un aktīvai darbībai (Kaņepēja 2003).

Pamatojoties uz sākumskolas programmu, pedagogs, organizējot pedagoģisko procesu mērķtiecīgā bērnu darbības nodrošināšanā, balstās uz

- izvirzīto pedagoģiskās darbības mērķi un uzdevumiem;
- saturu, kas ir saskaņots ar pedagoģiskās darbības mērķi un uzdevumiem, respektējot jaunākā skolas vecuma bērnu vecumposma iezīmes un individuālās īpatnības;
- metodēm, organizācijas formām un līdzekļiem, ņemot vērā katras stundas un ārpusstundas aktivitātes specifiku, kā arī jaunākā skolas vecuma bērnu vecumposma iezīmes un individuālās īpatnības;
- paredzamajiem darbības rezultātiem un to analīzi, kas izriet no pedagoģiskās darbības mērķa – cik lielā mērā tas sasniegts, nosakot nepieciešamās korekcijas turpmākajam darbam (Albrehta 2001).

Izvērtējot minēto par bērnu darbību adaptācijas periodā, jāatzīst, ka adaptācijas periodam 1. klasē būtu jābūt kā starpposmam jeb pārejas posmam no rotaļdarbības uz mācību darbību, pakāpeniski spēles un rotaļas iesaistot mācību stundu sistēmā. Galvenais šajā periodā ir bērnu darbības organizēšana un nodrošināšana, lai kā pedagoga, tā arī paša bērna izvirzītā darbība tādējādi pakāpeniski tuvinātu bērnu mācību darbībai sākumskolā. Galvenais akcents, bērnu sagatavojot skolai, nebūtu liekams tikai uz konkrētiem bērnu sagatavotības rādītājiem, kritērijiem un parametriem, bet gan uz dažādu darbības veidu apguvi (Burē 1987) un vispārīgo, speciālo un mācību prasmju attīstīšanu pirmsskolā un nostiprināšanu adaptācijas periodā 1. klasē.

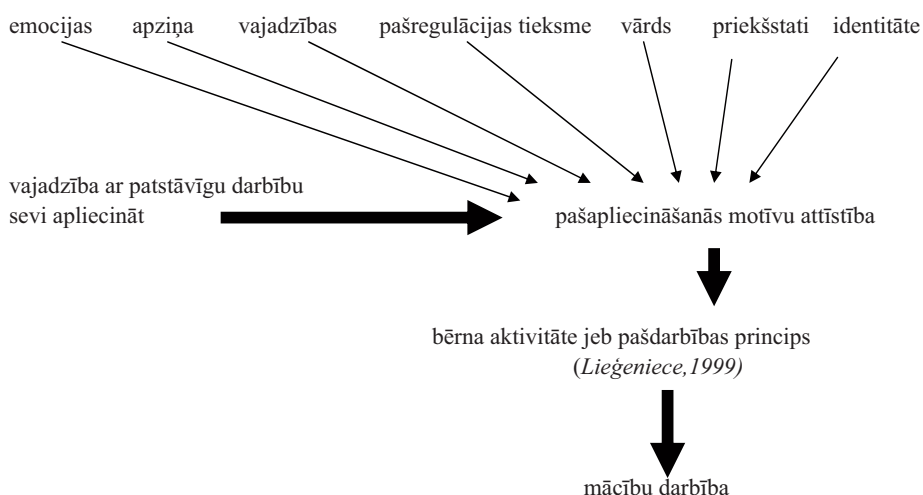
Adaptācijas perioda vērojumi par katra bērna darbību ir pamats pedagoģisko korekciju noteikšanai, ja tāda ir nepieciešama. Adaptācijas perioda vērojums un konstatējums ir bērna vērojuma sākuma cikls no skolas apmeklējuma brīža, kam seko bērna attīstības konstatējums un atbilstoši piemērota pedagoģiskā darbība bērna attīstības sekmēšanai (Golubina 2007).

Lai bērns varētu sekmīgi iekļauties skolas mācību procesā, adaptācijas periodā 1. klasē

- jāpalīdz bērnam attīstīt darbošanās prasmes – atkārtojot darbību, veidojas paraduma pārdzīvojums, kas savukārt veido darbības prasmes un iemaņas. Attīstītākie paradumi motivē bērnu darbībai (Lieģeniece 1999);
- bērnu darbībā jānostiprina mācību un izzināšanas darbības paņēmieni, lai bērns tos varētu pastāvīgi lietot savā turpmākajā darbībā;
- jāorganizē bērnu darbība, lai tā rosinātu pozitīvai motivācijai pret mācībām;

- jānostiprina gribas attīstība, t. i., lai bērns iegūtu spēju mobilizēt savu piepūli dažādu uzdevumu risināšanā;
- jārosina pozitīvi tikumiskai un emocionālai virzībai pret apkārtējiem un gatavībai sadarboties ar citiem bērniem;
- jāievēro visu darbības veidu un organizācijas formu līdzsvars, tādējādi ļaujot bērnam darboties dažādās jomās, kā arī noteikt tos paņēmienus, kuri visefektīvāk ļautu bērnam darboties;
- jāveic sistemātiska savas darbības analīze – vai izvirzītais pedagoģiskais uzdevums bērna darbībā ir sasniegts attieksmē pret katru bērnu.

Apkopojot sacīto un teorētiskās atziņas (Ē. Eriksons, A. Maslovs, V. Seļivanovs, L. Božoviča, A. Petrovskis, A. Ļeontjevs, D. Lieģeniece), izveidota bērnu darbības veidošanās shēma.



Secinājumi

1. Iepazīstoties ar teorētiskajām nostādnēm un veicot pilotaptauju, ir pamatota bērnu darbības aktualizācija adaptācijas periodā sākumskolā, konkrētāk, 1. klasē, taču, kā liecina anketēšanas rezultāti, ikdienas praksē bērnu darbība kā viens no svarīgākajiem pedagoģiskajiem komponentiem pedagoģiskajā procesā sākumskolā tiek aplūkots vispārīgā un virspusējā, neanalizējot to sistēmā saistībā ar pedagoga darbības plānošanu.

2. Adaptācijas periodā (parasti pirmo nedēļu) sākumskolas, 1. klasē sākotnēji mācību stundas netiek organizētas. Bērni tiek iepazīstināti ar mācību vidi un pasauli sev apkārt brīvā organizācijas formā, darbības rosināšanā kā metodes izmantojot dažādas rotaļas, spēles, diskusijas, pārrunas, eksperimentus. Sākot ar otro nedēļu, tradicionāli skolēniem tiek organizētas mācību stundas, tādējādi izpaliekot pārejai no

rotaļas kā vadošā bērnu darbības veida uz mācībām kā vadošā bērnu darbības veida sākumskolā.

3. Vēl arvien, bērnam uzsākot skolas gaitas, 1. klasē galvenais akcents tiek likts uz skolēnu zināšanu, prasmju un iemaņu diagnosticēšanu, t. i., akcentējot bērnu darbības rezultātu, tādējādi izpaliekot bērnu darbības izvērtējumam procesā, kas savukārt nesniedz bērnam pamatotu izvēles iespēju savas darbības dažādošanā.

4. Kaut arī sākumskolas pedagogi uzsver bērnu darbības veidu maiņu dažādošanu, diskusijai izvirzāms jautājums, kā bērnu darbības veidu maiņa tiek dažādota, vai tā izriet no pedagoga ieceres un pedagoģiskā procesa organizēšanas un cik lielā mērā tiek ņemtas vērā paša bērna iniciatīva un tās rosināšana, kā arī bērna gatavība un iespējas darbībai.

5. Apkopojot teorētiskās nostādnes un pilotaptaujas rezultātus, pamatota ir nepieciešamība izziņāt bērnu darbības veidu nodrošinājumu un noskaidrot, kādi ir galvenie nosacījumi, kas veicina bērnu darbības attīstību, lai bērnu adaptācija noritētu atbilstoši bērnu vecuma īpatnībām un pakāpeniski no rotaļas kā vadošā bērna darbības veida pirmsskolā uz mācību darbību kā vadošo darbības veidu sākumskolā.

Literatūra

- Albrehta, Dz. *Didaktika*. Rīga : RaKa, 2001, 168. lpp.
- Božoviča, L. *Personība un tās veidošanās skolas gados*. Rīga : Zvaigzne, 1975. 303 lpp.
- Čehlova, Z. *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga : RaKa, 2002, 136. lpp.
- Dauge, A. *Audzinašanas ideāls un īstenība*. Cēsis : O. Jēpe. 1928. 125 lpp.
- Dirnēna, V., Dubova, A., Irbe, I. u. c. *Ar gudru ziņu ... Mācību komplekts sākumskolai. Mācību grāmata 1. klasei*. Rīga : RaKa. 2003. 116 lpp.
- Gailuma, S. *Mazbērnu adaptācijas process pirmsskolā*. Dzintere, D. red. *Bērns kā individualitāte pirmsskolas izglītības iestādē*. Rīga : Izglītības Soļi, 2002. 173 lpp.
- Golubina, V. *Pirmsskolas pedagoga rokasgrāmata*. Rīga : Izglītības Soļi, 2007. 308 lpp.
- Gudjons, H. *Pedagoģijas pamatziņas*. Rīga : Zvaigzne ABC, 1998. 394 lpp.
- Kaņepēja, R. I. *Pirmsskolas izglītības programma un tās īstenošana. Es gribu iet skolā. Rokasgrāmata skolotājiem*. Rīga : Puse Plus, 2003. 191 lpp.
- Karpova, Ā., Plotnieks, I. *Personība un saskarsme*. Rīga : LVU, 1984. 91 lpp.
- Kons, I. *“ES” atklāšana*. Rīga : Avots, 1982. 335 lpp.
- Lieģeniece, D. *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. Rīga : RaKa, 1999, 262. lpp.
- Meikšāne, Dz. *Skolēnu pašizjūta (psiholoģiskais komforts un diskomforts), realitāte un problēmas pedagoģiski psiholoģiskais risinājums*. Vispasaules latviešu zinātņu kongress: Ref. Tēzes. Rīga : 1991, 6.sēj., 40 lpp.
- Montesori, M. *Bērns, mēs tev palīdzēsim to veikt pašam*. Rīga : 1995. 93 lpp.
- Skujiņa, V. red. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga : Zvaigzne ABC, 2000, 248. lpp.
- Špona, A., Maslo, I. *Skolas pedagoģiskais process*. Rīga : L-jas Pedagogu b-ba, 1991. 76 lpp.
- Svence, G. *Attīstības psiholoģija*. Rīga : Zvaigzne ABC, 1999, 158. lpp.

- Chance, P. *The Hidden Treasures of Extrinsic Rewards*. Phi Delta Kappan, 1993, No. 74, p. 200–207.
- Clark, P. *Machine learning: Techniques and recent developments*. In: A. R. Mirzai, editor, *Artificial Intelligence: Concepts and Applications in Engineering*. London : Chapman and Hall, 1990, pp 65–93.
- Erikson, E. H. *Autonomy. Shame and Doubt, Initiative vs. Guilt*. R. C. *Smart and M. C. Smart. Reading in Child Development and Relationships*. New York : The Macmillan Company, 1972, p. 124–129.
- Hacker, H. *Vom Kindergarten zur Grundschule*. Klinkhardt, 1998. S. 167
- Maslow, A. H. *Toward a Psychology of Being, 2nd ed.* Princeton M. Y. : D. Van Nostrand, 1968, p. 2–84.
- Piaget, J. *The Psychology of the Child*. New York : Basic Book, 1969, p. 125.
- Буре, Р. С. *Воспитание и обучение детей шестого года жизни*. М. : Просвещение, 1987, с. 34–41.
- Ватутина, Н. Д. *Ребёнок поступает в детский сад*. М. : Просвещение, 1983.
- Ведин, Ю. П. *Познание и знание*. Рига, 1983, 309 с.
- Веккер, Л. М. *Психика и реальность единая теория психических процессов*. 1998. 679 с.
- Выготский, Л. С. *Собрание сочинений в 6 т.* М. : Педагогика, 1983, 6 т.
- Каган, М., С. *Человеческая деятельность: Опыт системного анализа*. М. : 1974, 328 с.
- Ковалев, В. И. *Мотивационная сфера личности как проявление совокупности общественных отношений* Психол. жур. 1984, Т 5, Нр. 1., с. 3–14.
- Кузнецов, П. С. *Адаптация как функция развития личности*. Саратов : 1991. 76 с.
- Леонтьев, А. Н. *Деятельность сознание личность*. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
- Леонтьев, А. Н. Категория деятельности в современной психологии. *Вопросы психологии*. 1979, Нр. 3, с. 13–18.
- Лингарт, И. *Процесс и структура человеческого учения*. М. : 1970.
- Ломов, Б. Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. М. : Наука, 1984. 213 с.
- Маркарян, Э. С. Системное исследование человеческой деятельности. *Вопросы философии*-1972, Нр.10, с. 15–26.
- Николов Л. *Структуры человеческой деятельности*. Пер. с болг. М., 1984. 174 с.
- Петровский, А. В. *Что мы знаем и чего не знаем о себе?* М. : Педагогика, 1988. 100 с.
- Платонов, К. *Структура и развитие личности*. М. : Наука, 1986. 254 с.
- Селиванов, В. И. К вопросу о понятии воли в психологии. *Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста*. Под ред. А. В. Запорожца и Я. З. Неверович. М. : Педагогика, 1968, с. 70–99.
- Стрелкова, Л. П. *Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста*. М. : Педагогика, 1996, с. 70–99.
- Тонкова, Р., Ямпольская, В. *Основы медицинских знаний*. М. : Просвещение, 1981. 126 с.
- Ушинский, К. Д. *Человек как предмет воспитания*. М., 1974. 547 с.
- Шамова, Т. И. *Активизация учения школьников*. М., 1982. 191 с.

Summary

The aim of the research is to investigate the opinions of teachers about the activities that children perform during the adaptation period and prepare a pedagogical and psychological report of a child's activities and theoretical viewpoints on the manner of actions during the adaption period in primary school (form 1).

The theory is based on the ideas of such authors as E. Erikson, A. Maslov, L. Vigotsky, A. Leontjev, K. Platonov, L. Bozovich, R. Bure, R. Tonkova-Jampolskaja, B. Vatutina, H. Haker, D. Lieģeniece, R. Kaņepēja, G. Svence.

A pilot inquiry was conducted to find out the teachers' opinions on children's activities during the adaption period in form 1 of the primary school. Teachers of pre-schools and primary schools were involved in the inquiry to compare the opinions of teachers from both types of schools.

Summarizing the theoretical viewpoints and the results of the pilot inquiry, it can be concluded that the necessity to investigate the children's activities is justified, and it should be clarified what the main conditions are for promotion of the development of children's activities in such a way that the adaption of children takes place according to the peculiarities of the age of children, gradually proceeding from games, which are the main type of activities in pre-school, to learning, which is the main type of activities in primary school.

Mūzika vispārīzglītojošā skolā: vēsturiskais un mūsdienu aspekts

Music at Comprehensive School: the Historical and Present Day Aspects

Ligita Stramkale

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083
E-pasts: ligita.stramkale@lu.lv

Rakstā vēsturiskā aspektā tiek raksturots mūzikas apguves mērķis un mūzikas mācību priekšmeta situācija vispārīzglītojošā skolā. Izmantojot anketēšanu un salīdzināmo analīzi, tika noskaidroti faktori, kas ietekmē jauniešu attieksmi pret mūzikas mācībām, analizēti mūzikas mācību priekšmeta trūkumi vispārīzglītojošā skolā un konstatēta vidēji stipra sakarība starp skolēna interesi mūzikas stundā par notiekošo un vēlmi apgūt šo mācību priekšmetu skolā.

Atslēgvārdi: mūzika vispārīzglītojošā skolā, mūzikas apguves mērķis, attieksme pret mūzikas mācībām.

Ievads

Vispārīzglītojošā skolā skolēnam tiek dota iespēja apgūt vispārīgas zināšanas un prasmes dažādos mācību priekšmetos. Mūzika ir viens no mācību priekšmetiem, kurš šobrīd pamatīzglītības posmā skolēniem ir obligāts, bet vidējās izglītības posmā mūzikas apguvi nosaka pats skolēns, izvēloties kādu no skolā piedāvātajām vispārējās vidējās izglītības programmām.

Vispārējā izglītība sagatavo skolēnu tālākās izglītības ieguvei un dzīvei sabiedrībā. Skaidrs, ka tie skolēni, kuri savu nākamo profesiju vēlas saistīt ar mūziku, visbiežāk jau pēc devītās klases izvēlas mācības turpināt mūzikas koledžā. Bet tie skolēni, kuri turpina mācības vispārīzglītojošās skolas 10. klasē, nereti mūzikas mācību priekšmetu vispār neapgūst. Tomēr jāatceras, ka vispārīzglītojošajā skolā izvirzītais mūzikas mācību priekšmeta apguves mērķis un tam atbilstošie uzdevumi, kā arī noteiktais mācību saturs spēj dot būtisku ieguldījumu personības vispārējo un muzikālo spēju pilnveidē, kas savukārt veicina skolēna pilnvērtīgu integrāciju mūsdienu sabiedrībā.

Pētījuma mērķis – vēsturiskā aspektā raksturot mūzikas apguves mērķi un analizēt mūzikas mācību priekšmeta situāciju vispārīzglītojošā skolā, kā arī noteikt faktorus, kas veicina 9. klašu skolēnu pozitīvu attieksmi pret mūzikas mācībām.

Lai sasniegtu pētījuma mērķi, tika analizēta teorētiskā literatūra un dokumenti, veikta jauniešu aptauja (anketēšana), salīdzināmā analīze un iegūto rezultātu matemātiski statistiskā apstrāde, analīze un interpretācija.

Mūzikas apguves mērķis vispārizglītojošā skolā

Mūzikas mācībai vispārizglītojošā skolā ir sava specifika, kas nosaka tās apguves mērķi, kurš savukārt paredz skolotāja un skolēna savstarpējās sadarbības veidu un atspoguļo konkrētā sabiedrībā dominējošās vērtības. Mūzikas mācību mērķi ir iekļauts izglītojošais, audzinošais un attīstošais aspekts.

Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā mācību mērķis tiek definēts tā: “Ideāls priekšstats par gaidāmo mācīšanas un mācīšanās rezultātu, kas balstīts uz skolēnu vecumposma attīstības likumībām un mācību satura apjoma un dziļuma vienotību.” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca 2000, 95) Mūzikas pedagoģijā par mūzikas apguves mērķi jau no pašiem pirmsākumiem tiek daudz diskutēts. Jāatzīst, ka vienotas pieejas šajā jautājumā nav. Arī Dainis Zariņš savā grāmatā “Mūzikas pedagoģijas pamati” atzīst, ka mūzikas pedagoģijas mērķa nepārprotama apzināšanās un formulēšana ir problemātiska, jo “pedagoģijā un mūzikā vispār ir ļoti maz tādu lietu, par kurām varētu teikt: tas ir tikai tā un citādi nevar būt” (Zariņš 2003, 52). Lai labāk varētu izprast mūzikas apguves mērķi vispārizglītojošā skolā, turpmāk rakstā analizēsim to vēsturiskā aspektā.

Jau 20. gadsimta 30. gados J. Rozītis kādā no saviem rakstiem žurnālā “Mūsu Nākotne”, analizējot dziedāšanas mācību metodes, uzsver, ka “ne zināšanas par mākslu, arī ne mākslas tehnika ... vai ar atmiņas palīdzību uzkrāta mākslas viela (dziesmu mācīšanās no galvas) nav galvenais” (Rozītis 1928, 7). Mūzikas mērķis skolā ir sistemātiski izkopt muzikālo dzirdi un attīstīt skolēnā spēju pārdzīvot un izprast mūzikas skaņdarbu.

Muzikālās dzirdes attīstīšana ir svarīga arī Jēkaba Vītoliņa mūzikas metodikā. Muzikālās dzirdes attīstību veicina muzikālā atmiņa un nošu raksta pārzināšana. Jēkabs Vītoliņš īpaši norāda, ka “nošu rakstam, nevis mūzikas teorijai” (Vītoliņš 1930, 10.) ir vieta pamatskolā. Dziedāšanas stundās skolēns jā sagatavo tā, lai bez mūzikas instrumenta palīdzības spētu orientēties nošu rakstā.

Bebru Juris mūzikas apguves mērķi nosaka, ņemot vērā mūzikas specifiskās un vispārējās iezīmes. Mūzikas apguves mērķis šaurākā nozīmē ir “ievadīt bērnus skaņu valstī” (Bebru Juris 1922, 9). Ar to tiek domāta muzikālās dzirdes un muzikālās atmiņas attīstība, mūzikas izteiksmes līdzekļu pārzināšana un pareizas dziedāšanas prasmes apguve. Skolēniem svarīgi prast patstāvīgi izprast dziesmas saturu un skaisti to nodziedāt ne tikai pēc dzirdes, bet arī pēc notīm. Mūzikas mērķis plašākā kontekstā ir “ar dziedāšanas palīdzību veicināt vispārīgo, sevišķi estētisko izglītību” (Bebru Juris 1922, 9). Estētisko izglītību veicina pareiza dziedāšana, kas tiek panākta ar melodijas, dinamikas un citu izteiksmes līdzekļu precīzu interpretāciju. Bebru Juris, akcentējot dziedāšanas nozīmi gan atsevišķa cilvēka, gan sabiedrības dzīvē, norāda, ka dziedāšanai pēc dzimtās valodas jāieņem pirmā vieta skolas mācību saturā.

1925. gadā izstrādātais dziedāšanas programmas projekts paredz, ka dziedāšanas vispārējais mērķis ir “muzikālās inteliģences attīstība” (Papildinājums dziedāšanas mācības programmai 1925, 402), kas tiek īstenota, izpildot vienbalsīgas dziesmas Do mažorā 2/4, 3/4, 4/4 un 6/8 taktsmērā. Tādējādi tiek attīstīta muzikālā dzirde, izkopta muzikālā atmiņa un pilnveidota ritma, tonālā un harmoniskā izjūta. Dziedāšanas stundās svarīgi apgūt diafragmas elpošanu, skaidru dīkciju,

pareizu līdzskaņu un patskaņu veidošanu. Par dziedāšanas mācības pamatu jāņem tautasdziesma.

Jāatzīst, ka dziedāšanas mācību priekšmeta programmā esošās prasības 8–12 gadus veciem bērniem ir pārāk augstas. Piemēram, astoņus gadus veciem bērniem programma paredz lielu un mazu sekundu intonāciju, kā arī tetrahordu dziedāšanu. A. Kauliņš, analizējot pamatskolas dziedāšanas programmu, atzīst, ka tas “diez vai būs pareizs pedagoģisks paņēmieni, jo tikai pie muzikāli sevišķi apdāvinātiem, kādu pamatskolās nebūs lielākā daļa, būs gūstami manāmi panākumi” (Kauliņš 1927, 3). 6. klases beigās intonācijas vingrinājumi aptver pilnu augstākās mācību iestādes solfedžo kursu. Pietiktu, ja bērni prastu “pareizi un droši dziedāt tiklab korī, kā pa vienam” (Kauliņš 1927, 55).

1934. gadā tiek izstrādāta jauna dziedāšanas mācību priekšmeta programma, kur mācību priekšmeta uzdevumi pamatskolā, salīdzinot ar iepriekšējo dziedāšanas programmu, īpaši nemainās. Tiek akcentēta “bērna muzikālās dzirdes attīstība, ciešā sakarībā ar to nepieciešamā nošu raksta iemācīšana un balss izdaiļošana” (Pamatskolas dziedāšanas mācības programma 1934, 306). Nošu raksta mācīšana jāsāk vienlaikus ar muzikālās dzirdes attīstību. Dziedāšanas programma paredz, ka, pamatskolu beidzot, skolēns pārzinās visas tonalitātes. Tautasdziesma joprojām ir dziedāšanas mācīšanas pamatā.

Padomju perioda sākumā tika izstrādāta jauna dziedāšanas programma – centralizēta, ar direktīvu raksturu. Salīdzinot ar brīvvalsts laiku, padomju periodā dziedāšana pēc nofīm tika ieviesta, sākot jau ar pirmo klasi. Pirmajos gados nebija stingri pārdomātas sistēmas nošu dziedāšanas mācīšanai, tāpēc 20. gadsimta 60. gados skolās tika ieviesta relatīvās nošu lasīšanas sistēma. Šīs sistēmas ieviešanā un metodisko materiālu sagatavošanā liels ieguldījums ir Ē. Siliņam un A. Eidiņam. Padomju skolai bija izvirzīts uzdevums “audzināt vispusīgi attīstītu padomju cilvēku, kas uzcelš komunismu un dzīvos tajā” (Eidiņš 1974, 3). Dziedāšana skolā bija kā viena no audzināšanas sastāvdaļām, un tās apguves mērķis bija pakārtots kopējam padomju skolas mērķim. Proti, mūzikas apguves mērķis bija, iedarbojoties uz skolēna emocijām, audzināt to tikumiski un patriotiski. Tas notika mūzikas skaņdarbu un dziesmu satura analīzes rezultātā.

20. gadsimta 90. gadu sākumā Latvijas Izglītības ministrijas Mācību satura departaments izstrādāja mūzikas mācību priekšmeta vadlīnijas. Vadlīnijās tika noteikts, ka mūzikas mācību priekšmeta apguves mērķis ir “personības attīstības veicināšana, iesaistot skolēnus Latvijas mūzikas kultūrā kā tās līdzveidotājus” (Nelsone, Paipare 1992, 59). 1996. gadā apstiprinātais pamatizglītības standarts mūzikā paredz, ka mūzikas mācību priekšmeta skolā “sekmēs skolēna emocionālo un intelektuālo attīstību, atraišis radošās spējas, sekmēs mūzikas kultūras izpratni vēstures kontekstā un veidos priekšnoteikumus tam, lai katrs jauniešs spētu iesaistīties Latvijas mūzikas dzīves līdzveidošanā” (Mūzika. Izglītības standarts 1996, 4).

2006. gada nogalē apstiprinātajā mūzikas mācību priekšmeta standartā 1.–9. klasei norādītais mācību priekšmeta mērķis un obligātais mācību saturs mūzikas skolotājam ļauj radīt pozitīvu attieksmi pret mūzikas apguvi vispārīzglītojošā skolā, jo mūzikas apguves rezultātā skolēnam nav obligāti jābūt spējīgam kļūt par

mūzikas amatieru kopu dalībnieku, viņš var kļūt par aktīvu mūzikas klausītāju, ko iespējams sasniegt arī tiem skolēniem, kuriem nav muzikālo spēju.

No vienas puses, ir dokumenti, kas reglamentē mūzikas mācību priekšmeta apguvi vispārizglītojošā skolā un kuros noteikts mācību mērķis, uzdevumi, saturs utt., no otras puses, ir reāls mūzikas mācību priekšmeta apguves process skolā, kurā ir iesaistīti skolēni ar dažādu muzikālo spēju līmeni, dažādām interesēm un vajadzībām, kas nosaka viņu vēlmi apgūt vai arī neapgūt mūzikas mācību priekšmetu. Ne vienmēr pat vislabākie reglamentējošie dokumenti spēj garantēt pozitīvu skolēnu attieksmi un atspoguļot patieso situāciju mācību priekšmeta apguvē.

Mūzikas mācību priekšmets vispārizglītojošā skolā

Pirmie latviešu skolu iedīgļi Latvijā saistāmi ar 16. gadsimta beigām, kad vācu tautības baznīcas kalpotāji zēniem mācīja ne tikai lasīt, lai varētu apgūt katķismu un ticības elementus, bet arī dziedāt reliģiska satura dziesmas. Dziedāšanu lauku skolās, kur mācījās zemnieku bērni, sāka apgūt 18. gadsimta 30. gados. Ilgu laiku dziedāšanas stundas Latvijā tika paredzētas baznīcas dziesmu apguvei un bija cieši saistītas ar kristīgo mācību. Tāpat kā lasīšanas, katķisma stundas, arī dziedāšanas nodarbības skolā bija paredzētas bērnu sekmīgai sagatavošanai iesvētībām.

19. gadsimta beigās izglītības sistēmā iezīmējās krīze. Skolai tika pārņemta pārliedz mācīšanās no galvas, zināšanu apguve bez izpratnes un to nesaistīšana ar reālo dzīvi. 20. gadsimta sākumā izglītības sistēmā tika veiktas pārmaiņas. Izglītības saturu noteica mācību plāns, kurā bija iekļauti mācību priekšmeti un norādīts katrai klasei nepieciešamais stundu skaits nedēļā. Mācību plāns paredzēja, ka mācību priekšmetiem jābūt noteiktās proporcijās un jāaptver visas izglītības jomas.

Kopš 20. gadsimta 20. gadiem pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības posmā visas izglītības jomas mācību plānā ir nosacīti pārstāvētas vienādās attiecībās, izņemot mākslas jomu. J. A. Students, raksturojot māksliniecisko izglītību 20. gadsimta 20.–30. gados, norāda, ka “skolās ar mākslu iepazīstina, mācot zīmēšanu, dziedāšanu, mākslas vēsturi”, un secina, ka “šiem mācību priekšmetiem skolās ierādīta pārāk niecīga vieta: par visiem priekšmetiem kopā ne vairāk kā 2–3 stundas nedēļā” (Students 1998, 244). Arī padomju periodā dziedāšanai un zīmēšanai (tā tolaik dēvēja šos mācību priekšmetus) stundu skaits tika samazināts līdz minimumam.

Ar 1991./92. mācību gadu 10. klašu skolēniem bija iespēja izvēlēties vismaz vienu mācību priekšmetu no sabiedrības zinībām, svešvalodām, dabas un tehniskajām zinībām un kultūrizglītības mācību priekšmetiem. Skolai no katras izglītības jomas izvēlei bija jāpiedāvā 2–3 mācību priekšmeti. Pamatojoties uz paraugplānu, katra skola veidoja savu mācību plānu, kurā ne vienmēr bija iekļauts mūzikas mācību priekšmets.

1997. gadā maģistra darbā (Stramkale 1997) tika analizēti 27 vispārējo vidējo izglītības iestāžu mācību plāni un noteikts, ka 1996./97. mācību gadā 10.–12. klašu skolēni no kultūrizglītības mācību priekšmetiem visvairāk apguva kultūrvēsturi (90%). Puse no analizētajiem skolu mācību plāniem paredzēja mūzikas apguvi (50%). Iespēja skolēniem izvēlēties, kādus mācību priekšmetus apgūt, radīja

daudzas problēmas. Pirmkārt, 10. klasē veiktā izvēle pēc 12. klases beigšanas ierobežoja studiju programmas izvēles iespējas, jo izrādījās, ka vidusskolā nebija apgūti vajadzīgie mācību priekšmeti. Otrkārt, mainot dzīvesvietu, nereti izrādījās, ka iepriekš apgūtos mācību priekšmetus jaunajā skolā nav iespējams turpināt mācīties, jo skolēnu grupa šajā mācību priekšmetā nav nokomplektēta. Treškārt, kā liecina pētījumā (Stramkale 1997, 43) iegūtie rezultāti, 44% jauniešu, izvēloties apgūt to vai citu mācību priekšmetu, bija patiesa interese par mācību priekšmeta saturu. Rezultātā topošie 10. klašu skolēni ar katru gadu arvien mazāk sāka izvēlēties mūzikas mācību priekšmetu.

2008. gada sākumā tika veikta 35 vispārējo vidējo izglītības iestāžu mācību plānu un stundu sarakstu analīze. Skolu izvēle notika pēc nejaušības principa, analizējot vispārizglītojošo skolu mājaslapās vai nu esošo mācību plānu, vai mācību stundu sarakstu 10.–12. klasēm. Daudzu vispārizglītojošo skolu mājaslapās nebija iekļauta pētījumam nepieciešamā informācija, kas automātiski šīs skolas izslēdza no pētījuma. Pētījumā nepiedalījās arī tās skolas, kurām nav savas mājaslapas.

Lai noteiktu, vai 10.–12. klašu skolēni vispārizglītojošā skolā apgūst mūziku, un pētījumā iegūtos rezultātus salīdzinātu ar 1997. gadā konstatētajiem datiem, tika analizēti Zemgales novada piecu skolu, Vidzemes novada piecu skolu, Latgales novada piecu skolu, Kurzemes novada sešu skolu, vienas Rīgas rajona skolas un 14 Rīgas skolu (divas Centra rajona skolas, divas Kurzemes rajona skolas, divas Latgales priekšpilsētas skolas, sešas Vidzemes priekšpilsētas skolas, viena Zemgales priekšpilsētas skola un viena Ziemeļu rajona skola) mācību plāni vai stundu saraksti.

Iegūto datu analīzē tika noskaidrots, ka mūzikas mācību priekšmetu mācību plānā vai stundu sarakstā ir iekļauts 31 % skolu. Visas pētījumā iekļautās skolas piedāvā skolēniem apgūt kultūrvēsturi. Salīdzinot 2008. gada rezultātus ar 1997. gada faktiem, var secināt, ka pašreiz mūzikas mācību priekšmetu vispārējās vidējās izglītības posmā apgūst mazāks skolēnu skaits (1997. gads – 50%, 2008. gads – 31%). Arī 2008. gadā no kultūrizglītības priekšmetiem priekšroka tiek dota kultūrvēsturei.

Desmit gadu laikā Latvijā ir izveidojusies situācija, ka ļoti daudzi 10.–12. klašu skolēni vidējo izglītību beidz bez vērtējuma mūzikas mācību priekšmetā. Nav pārsteiguma, ka šobrīd, kad diskutējam par mūziku kā obligātu mācību priekšmetu vidusskolas klasēs, diezgan vienaldzīga attieksme par šo jautājumu ir gan skolēniem un viņu vecākiem, gan skolotājiem un sabiedrībai kopumā.

Jauniešu attieksme pret mūzikas mācībām

Jebkuras darbības pamatā ir nepieciešamība, ko konkrētā virzienā vada motīvi, kas ir cilvēka iekšējā tieksme un ikvienas darbības iemesls. Interese par mūzikas stundām izpaužas vēlmē pēc saskares ar mākslu, kurā ir ietvertas skaistā, patiesā un labā vērtības, savukārt mūzikas priekšmeta izvēle ietekmē skolēna attieksmi pret tām.

Lai noteiktu skolēnu attieksmi pret mūzikas stundām, tika veikta aptauja (anketēšana), kurā piedalījās 126 respondenti no trim dažādām Latvijas skolām. Anketu izpildīja 76 meitenes un 50 zēni no 9. klases.

Aptaujas rezultātu analīzē tika noskaidrots, ka 59 % skolēnu dažreiz interesē mūzikas stundā notiekošais un 17 % skolēnu nekad neizrāda interesi par mūzikas stundā notiekošo, 16 % skolēnu bieži un 8 % skolēnu vienmēr interesē, kas notiek mūzikas stundā. Vai tas nozīmētu, ka lielākajai daļai jauniešu nav intereses par mūziku? Nē! Mūzika jauniešu dzīvē vienmēr ir ieņēmusi un ieņems nozīmīgu vietu. Mūzikas klausīšanās ir viens no iecienītākajiem brīvā laika pavadīšanas veidiem. Tanī pat laikā vispārīzglītojošā skolā esošās mūzikas stundas daudziem jauniešiem nav vajadzīgas. Arī citās Eiropas valstīs ir līdzīga situācija. Piemēram, Hansa Bēslera (*H. Baessler*) 2000. gadā veiktajā pētījumā tika noskaidrots, ka mācību iestādēs, kurās mūzika tiek piedāvāta kā izvēles priekšmets, tā principā netiek apgūta.

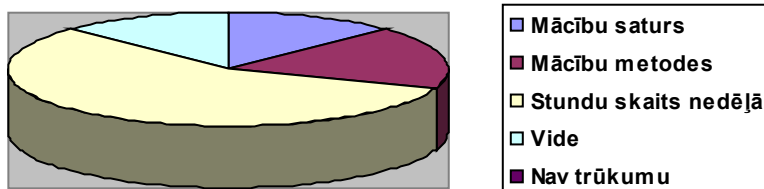
Arvien aktuāli ir bijis noskaidrot, kas ietekmē skolēnu attieksmi pret mūzikas stundām skolā. Anketēšanā iegūto rezultātu analīze ļauj secināt, ka attieksmi pret mūzikas stundām visvairāk ietekmē interesi pastiprinoši faktori, kas apzināti virza skolēna uzmanību un domas uz emocionāli pievilcīgu darbības veidu. 17 % skolēnu uzskata, ka skolotāja personība nosaka viņu attieksmi pret mūzikas stundu, 14 % respondentu min stundās izmantotās mācību metodes kā faktoru, kas veicina pozitīvu attieksmi pret mūziku, un 13 % skolēnu domā, ka stundā apgūstamā mācību viela ir noteicošā attieksmē pret mūzikas stundām. Tas nozīmē, ka mūzikas stundām ir jābūt tuvākām skolēna interesēm, vajadzībām un dzīves pieredzei.

Jo lielāku gandarījumu un apmierinātību skolēns izjūt mūzikas mācību priekšmeta apguves rezultātā, jo nozīmīgāks šis mācību priekšmets ir skolēnam. Tāpēc skolēni, kuriem ir izteiktas muzikālās spējas, prieku stundas laikā rod muzicēšanas procesā. Tā uzskata 7 % respondentu. Iespēja pilnveidot savas muzikālās spējas mūzikas stundā ir būtiska 9 % skolēnu. Lai skolēns gūtu gandarījumu no mūzikas stundā notiekošā, skolotājam nepieciešams ievērot skolēna muzikālo spēju līmeni. Ja prasības nepārsniedz skolēna spējas, veidojas nepieciešamie apstākļi, kas veicina skolēna pozitīvu attieksmi pret mūzikas stundām. Ja spējas pārsniedz prasības, skolēnam stundā ir garlaicīgi. Ja stundā uzdotais prasa no skolēna augstākas muzikālās un vispārējās spējas, nekā viņam piemīt, skolēnā rodas trauksmes sajūta. Abos gadījumos netiek veicināta pozitīva attieksme pret mūzikas stundām. 10 % jauniešu uzskata, ka pozitīva attieksme pret mūzikas stundu veidojas, ja skolēnam ir patiesa interese par mūzikas mācību priekšmetu.

Mazāks respondentu skaits uzskata, ka viņu attieksmi pret mūzikas stundām spēj ietekmēt ārēji faktori. 7 % skolēnu uzskata, ka sabiedrības attieksme nosaka viņu nostāju pret mūzikas stundām. 10 % respondentu min klasesbiedrus un 3 % vecākus, kas ietekmē viņu domas pret mūzikas stundām. Ārējie faktori nav saistīti ar vēlēšanos apgūt mūzikas mācību priekšmetu, bet ar pienākumu un personisko labklājību. Tādēļ arī vērtējums, ko skolēns iegūst mūzikas stundā, ir nozīmīgs 10 % jauniešu un spēj ietekmēt viņu attieksmi pret mūzikas mācību priekšmetu.

Lai veicinātu jauniešu pozitīvu attieksmi pret mūzikas stundām vispārīzglītojošā skolā, būtiski noskaidrot, kādus trūkumus viņi saskata vispārīzglītojošā skolā apgūstamajā mūzikas mācību priekšmetā. Iegūto rezultātu datu analīzes rezultātā noskaidrojās, ka jaunieši gribētu mainīt mūzikas mācību saturu (30 %), mācību metodes (27 %) un esošo stundu skaitu nedēļā (22 %). Procentuāli samērā neliels respondentu skaits (12 %) mainītu mācību vidi. 12 % jauniešu ir apmierināti ar

mūzikas mācību priekšmeta apguvi, nesaskata trūkumus un nevēlas neko mainīt (sk. 1. attēlu).



1. att. Mūzikas mācību priekšmeta trūkumi vispārīzglītojošā skolā

9. klases skolēniem mūzikas mācību priekšmets ir jāapgūst obligāti. Bija interesanti uzzināt jauniešu viedokli, ko viņi darītu, ja mūzikas mācību priekšmeta apguvi varētu izvēlēties. 51 % no aptaujātajiem jauniešiem atbildēja, ka neapgūtu mūzikas mācību priekšmetu, 28 % pašlaik nav noteikta viedokļa par šo jautājumu, un viņi nezina, kādu lēmumu pieņemtu, un tikai 21 % respondentu ir atbildējuši, ka viņi labprāt apgūtu mūzikas mācību priekšmetu arī tad, ja tas nebūtu obligāti jādara. Kā redzams, 9. klases jauniešiem pārsvarā ir izteikti negatīva attieksme pret mūzikas mācību priekšmeta apguvi skolā.

Izmantojot korelāciju, tika noteikts, ka pastāv vidēji stipra sakarība ar korelācijas koeficientu +0,403195 starp skolēna interesi mūzikas stundā par notiekošo un vēlmi apgūt šo mācību priekšmetu vispārīzglītojošā skolā. Salīdzinot zēnus un meitenes, jāsecina, ka pastāv stiprāka sakarība meitenēm, nevis zēniem.

Secinājumi

1. Analizējot 20. gadsimta 20.–30. gados un padomju periodā realizētās mūzikas mācību programmas, kā arī šobrīd spēkā esošās pamatīzglītības mācību priekšmetu standartu prasības mūzikā, nākas secināt, ka mūzikas mācību priekšmeta mērķis plašākā nozīmē tiek izprasts kā personības attīstības līdzeklis un šaurākā nozīmē kā mūzikas mācību satura sekmīgas apguves ideāls rezultāts.

2. Pētījuma problēmas analīze vēsturiskā aspektā dod iespēju apjaust, ka šobrīd mūzikas mācību priekšmeta situācija vispārīzglītojošā skolā ir vēsturiski determinēta. Visos laikos Latvijā mūzikas pedagoģijas pārstāvji ir pūlējušies palielināt mūzikas stundu skaitu nedēļā, pilnveidot mācību saturu un mūzikas mācību priekšmeta obligātu apguvi ieviest vidusskolas posmā. Tanī pat laikā pastāvošās izglītības politika nav bijusi labvēlīga mūzikas mācību priekšmetam. Tas ietekmē arī skolēnu attieksmi pret mūzikas mācību priekšmetu vispārīzglītojošā skolā.

3. Pilotpētījumā tika konstatēts, ka jaunieši nav sajūsmā par skolā esošajām mūzikas stundām, tāpēc viņi nesaskata mūzikas apguves jēgu. Lai veicinātu pozitīvu attieksmi pret mūzikas mācību priekšmetu, viens no risinājumiem ir mūzikas apguvē akcentēt ne tikai skolēna muzikālo spēju attīstību, bet arī ar mūzikas mācību satura, mācību metožu un atbilstošas fiziskās un emocionālās vides palīdzību radīt interesi par mūzikas stundā notiekošo.

Literatūra

- Bebru Juris. *Dziedāšanas mācības metodika*. Rīga : A. Gulbis, 1922.
- Cīrulis, J. Dziedāšana un skola. *Mūzika*, Nr. 1, 1925.
- Dauge, A. *Māksla un audzināšana*. Rīga : Valters un Rapa, 1925.
- Eidiņš, A. *Muzikālās audzināšanas metodika*. Rīga : Zvaigzne ABC, 1974.
- Kauliņš, A. Mūsu pamatskolu dziedāšanas mācības programma. *Mūzikas Nedēļa*, Nr. 5/6, 1927.
- Kauliņš, A. Mūsu pamatskolu dziedāšanas mācības programma. *Mūzikas Nedēļa*, Nr. 1/2, 1927.
- Mūzika. Izglītības standarts*. Rīga : ISEC, 1996.
- Nelsone, I., Paipare, M. *Mūzikas mācīšanas metodika*. Rīga : Zvaigzne ABC, 1992.
- Pamatskolas dziedāšanas mācības programma. *Mūzikas apskats*, Nr. 10, 1934.
- Papildinājums dziedāšanas mācības programmai. *Mūsu nākotne*, Nr. 12, 1925.
- Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga : Zvaigzne ABC, 2000.
- Rozītis, J. Dziedāšanas mācības metodes. *Mūsu Nākotne*, Nr. 1, 1928.
- Stramkale, L. *Izvēles mācību priekšmeti jauniešu mākslinieciskajā izglītībā mūsdienu vispārīzglītojošā skolā*. Rīga : LU, 1997.
- Students, J. A. *Vispārīgā pedagoģija*. Rīga : RaKa, 1998.
- Vītoliņš, J. Pamati jaunai dziedāšanas mācības metodei. *Audzinātājs*, Nr. 1, 1930.
- Zariņš, D. *Mūzikas pedagoģijas pamati*. Rīga : RaKa, 2003.

Summary

This paper describes the historical aspects of the aim of music acquisition and the situation in teaching of music at present-day comprehensive schools. The author used a survey and comparative analysis to determine the factors that influence young people's attitude to the subject of music at school and the shortcomings of music teaching at comprehensive schools. A moderately strong correlation between the pupils' interest in the ongoing music lesson and the wish to acquire this subject at school was determined.

The Possibilities of Visual Material (Worksheets) for Motor and Cognitive Learning in Physical Education

Vizuālo materiālu (darba lapu) iespējas motoro un kognitīvo prasmju attīstīšanā fiziskajā audzināšanā

Herbert Zoglowek

Finnmark University College, Norway
herbert@hifm.no

Tamara Shkolnikova

Riga Technical University, Latvia
tshk@inbox.lv

Electronic, actually audio-visual media become ever more important in school didactics in general, as well as in teaching lessons. The use of electronic media has become more widespread especially in the last ten years, along with stronger influence on modern teaching.

However, the electronic media are not of the same importance in all school subjects, and sometimes it can also be effective to work with other material. Physical education is a field where, because of the facilities, the amount of time, and the size of the group, it is often difficult to work with electronic media. Nevertheless, there is no doubt that the use of the right media is a good and effective way to improve teaching and learning activities in physical education as well. Different types of media can be a good opportunity for the teacher for differentiation of teaching and individualization of learning, giving the teaching process a better structure, and for the pupil – for improvement of the individual learning process. Visual material can also help to improve and deepen cognitive understanding of technical and tactical aspects of movement and activities in physical education.

We have developed different types of simple methodical and learning material, the so-called worksheets, which can be used easily and effectively in teaching and learning of the subject “sports games”.

The paper will provide some first results of a questionnaire which looked into the possibilities and the motivation for use of such material at schools in Latvia, then give a presentation of various types of worksheets. Examples from volleyball teaching will be used.

Keywords: media in physical education, worksheets, volleyball.

Introduction

Twenty years ago, the age of electronic and technical media in teaching and learning was still a vision; perhaps some had started to develop the first simple electronic material. In the starting phase, usage of computer and computer programs for teaching and learning processes has been of a very low standard. At that time, a group of teachers and researchers at the University of Dortmund in Germany started a project to develop a volleyball handbook with new methodical material for teaching and learning volleyball. Simple but good material, e.g. picture sequences, working

material or worksheets, was nothing new, but nevertheless some studies had shown that the use of such material was insufficient, even though all research in teaching had shown that it is very valuable and effective in teaching and learning situations (Dannenmann 1978, 1983; Kruber et al, 1979; Hage 1985; Hanke 1987).

The main intention of this German project was to give physical education teachers actual methodical material for preparing good lessons in volleyball, and at the same time for using this material as a motivational tool for the pupils. It took nearly ten years before the book was ready, but today it looks that this very intensive and thorough work was worth it; the book is now printed in the ninth edition and the interest is still very high. Other countries have shown an interest to translate and to use the book. The Latvian Volleyball Federation also wants to use this book now, and at the same time to start a more extensive project to improve volleyball in Latvia.

But can it be the right way and the right method today? Today the concept of this material looks both old-fashioned and at the same time modern. It is right that today we are living in the electronic epoch, where a lot of teaching and learning happens via electronic equipment and material. Computers, films, and video have been very popular and ordinary in teaching at schools, and only the economic situation at school sets limits to it. Nevertheless, books, written material, worksheets still are of great importance today, because, apart from the economy limits, another important point is that the teaching subject and also the learning situation very much decides which type of learning material is the most right and effective to initiate and to improve learning. Worksheets are still regarded as especially good and successful material for the pupils in differentiated and sophisticated modern teaching. Such kind of teaching and learning material supports well actual learning theories which focus on individualization, self-determination, and constructivist learning process. Therefore, we think that simple, visual worksheets still are important in modern teaching.

The aim of the project is not only to introduce a new volleyball book. The intention is to improve the situation in volleyball teaching and playing. The first step must be to investigate the situation, to clarify the most difficult problems, and then, on the basis of such empiric data, to discuss the situation and to find out what to do, and in which way can such a book be a valuable support for physical education teachers.

First, this paper presents some results on the volleyball situation on Latvia's schools and compares them with similar results of the earlier project in Germany. Second, the aims, the pedagogical intentions, and the structure of the volleyball book will be presented and discussed. The article concludes with some results about the expected use of the book.

The Prerequisites and Conditions for Volleyball Teaching and Learning

We have reported about the situation of physical education in Latvia's schools in other articles (Shkolnikova, Zoglowek 2008, 2008a). The general facilities for quality teaching of lessons in physical education are basically not good. Only a little over half of the schools have a sports hall, and a relatively large part of the sports halls are not very well equipped. Volleyball teachers lack, first of all, enough volleyball

balls, nets, a volleyball field, or enough room to play. To train a volleyball team with twenty players is difficult enough, but to teach twenty pupils of very different level motivation and interest is nearly impossible, especially in such conditions.

Nevertheless, teachers told us that the interest in volleyball at schools is very high, and both teachers and pupils have high expectations. 70% of the schools in our project have one or more volleyball teams. Probably this big interest is the main reason why most physical education teachers say that they have good or satisfactory conditions to teach and to play volleyball. Indeed, only one of five evaluates the situation as bad or very bad. On the grounds of the situation of volleyball in Latvia's schools, we can state that there are contradictions of conditions, expectations, possibilities, and results. An objective contradiction is based on results, which show the real national standards in volleyball compared to other countries in Europe; a subjective contradiction is based on individual subjective impressions, which show, on the one hand, that pupils do not achieve quick success for their efforts; therefore, their motivation and interest decrease; on the other hand, that the teachers do not immediately see the positive outcomes of their teaching; therefore, their motivation and engagement decrease as well. In spite of quite good starting conditions and a lot of experience – only 10% of the teachers have no experience in volleyball – every sixth teacher has a feeling of incompetence or not enough competence in teaching volleyball. Figure 1 shows the main methodical and organizational problems which volleyball teachers have named in an open question.

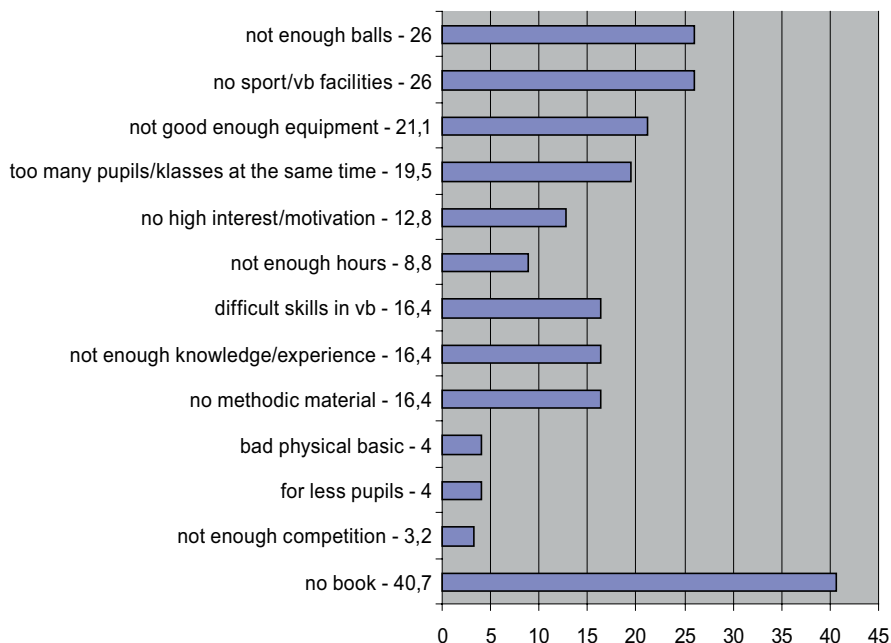


Fig. 1. The most difficult problems in teaching volleyball (N = 124)

These results make it very clear that physical education teachers have a very difficult situation for preparing and conducting volleyball lessons. We can divide the problems revealed in Figure 1 into three types: unsatisfactory equipment, difficult

organization, and lack of or unsatisfactory methodical material. Overall, we see the high percentage of teachers who have or use no books as very dramatical.

In the report about the general situation of physical education and volleyball in Latvia's schools (Shkolnikova, Zoglowek 2008), we conclude with some contradictions which emphasize the problematic aspects of the volleyball game at school:

- A contradiction between pupils' wishes to play volleyball and their insufficient basic skills for volleyball, or lack of skills.
- A contradiction between pupils' great interest to learn to play volleyball and the low level of sports teachers' competence in this kind of game.
- A contradiction between pupils' motivation to play volleyball and insufficient sports facilities, sports equipment, and learning time for volleyball.
- A contradiction between the interest of sports teachers to teach volleyball and insufficient literature and methodical material on volleyball.

These problems are very similar to the results at the beginning of the project in Germany. Physical education teachers expressed a pronounced frustration about the unsatisfactory situation, which is mainly caused by the very low level of volleyball teaching and playing concurrent with high expectations. In a questionnaire, the German teachers named the following five aspects as the most difficult problems in teaching and learning volleyball:

- the very different achievement level of pupils,
- the technical demands in volleyball are too high for most pupils, who have at the same time shortcomings of coordinative requirements,
- the pupils do not see the learning success immediately – especially in the matches – therefore they very soon lack the motivation to continue,
- the course of volleyball events is unsatisfactory for both pupils and teachers,
- the organizational conditions for teaching volleyball are very difficult, e.g. too many pupils, small halls, not enough balls.

We can underline that the teaching and learning conditions in physical education, and especially in volleyball at many Latvia's schools, are very problematic. In addition, we note signs of old-fashioned approach to teaching still alive and widely used in physical education. We can see the main weaknesses of teaching in the following issues.

– *Physical activities*

Pupils are required to participate in physical activities often without educational context (e.g. running laps, team games). Sometimes children do not understand why they do this or that exercise. Pupils should be involved in goal-setting and self-assessment activities which help them to understand what they are working for.

– *Knowledge*

Not only basic skills acquisition is the main goal of sports lessons. Despite of the practical orientation of the subject, children need integrated knowledge from different fields connected with physical education. Personalized knowledge provides the opportunity for pupils to work more consciously and purposefully. It is necessary

to develop critical-thinking and problem-solving skills within the context of physical activity.

– Individualization of instruction

Very often the lessons are organized so that all pupils are doing the same things at the same time, regardless of their skill level or level of development. Instruction must be individualized by giving the pupils choices, providing additional necessary practice time, or modifying the difficulty of the task depending on the pupil's achievement.

– Pupils' choices

The teacher always determines and controls the activity, game rules, equipment, and type of participation. Instead, pupils should be given choices in matters such as equipment, modification of rules, number of players, size of playing spaces, as well as a selection of activities to accommodate skill levels and interests, such as choosing among competitive games, cooperative games, or solitary skill practice.

– Competition

Children are required to participate in competitions that label children as “winners” and “losers”, that compare one child's or team's performance with others. Activities have to emphasize self-improvement, participation, and cooperation instead of only winning or losing. Sports teachers are aware of the nature of competition and should not ask stronger competition from children before they are ready.

Methodical Teaching and Learning Material

Work with the objective problems, e.g. supply of sufficient equipment, is the first and the easiest step to improve the general facilities for physical education. This must be the basic step. It is more difficult to satisfy the demands for organizational and methodical help, i.e., to improve volleyball teaching competence.

We do not know the reasons why nearly half of the teachers do not use books. It seems that the answer is as simple as that: volleyball books in Latvian nearly do not exist. A search of Rīga's bookshops did not present a single book about volleyball¹. There is no big choice in the libraries too; teachers named only six books they sometimes use; only three of them are special volleyball books (Misiņš 1976; Lapiņš 2002; Krepša 2003). Nearly all teachers said that there is an urgent need for volleyball literature and methodical material. This need is confirmed when we read more in detail into the available books: teachers or coaches with vast experience can probably find some special information here, but in general the books are not so suitable for using in everyday work and for beginners and young pupils at school. The main problematic points we see in the books are:

- only a technical description and few pictures, sometimes with incorrect technique because of the bad quality of drawings;

¹ This was the situation in summer 2007. Now you can find these two new books: Fišers, U., Zogloveks, H., Eizenbergere, K. *Volejbola abc*. Rīga, 2007; and Lapiņš, V. *Pirmie soļi volejbolā*. Rīga, 2008.

- only technical exercises – drawings – without explanation about the purpose of use;
- practical exercises without developing the cognitive thinking of pupils;
- lack of theoretical homework for pupils;
- no organisational help concerning bigger groups; organisational indications are only cognizable for a maximum of twelve players.

What kinds of book or material the teachers are most interested in or have the most need for? More than three quarters of the teachers want practical exercises. We think that this is probably the most interesting and important point: teachers have not enough experience in volleyball teaching, i.e. instruction, correction, and training. Therefore, they cannot find good, motivational, and effective exercises. Firstly, that means mainly the first exercises for beginners how to start instruction in the basics of volleyball, but also more complicated exercises how to improve different skills, cooperation, and teamwork. Figure 2 shows what kinds of methodical material teachers are looking for.

We have noticed that two of three teachers need help to get the right impression of the different skills in volleyball. This is the basic condition – to be able to instruct, observe, correct, and with that develop young volleyball players. However, the ability to improve the players of a higher level also depends, to a great degree, on the competence of the teachers. Technical pictures, together with precise and concise description, are the basics to get a clear idea of the right movement or skill.

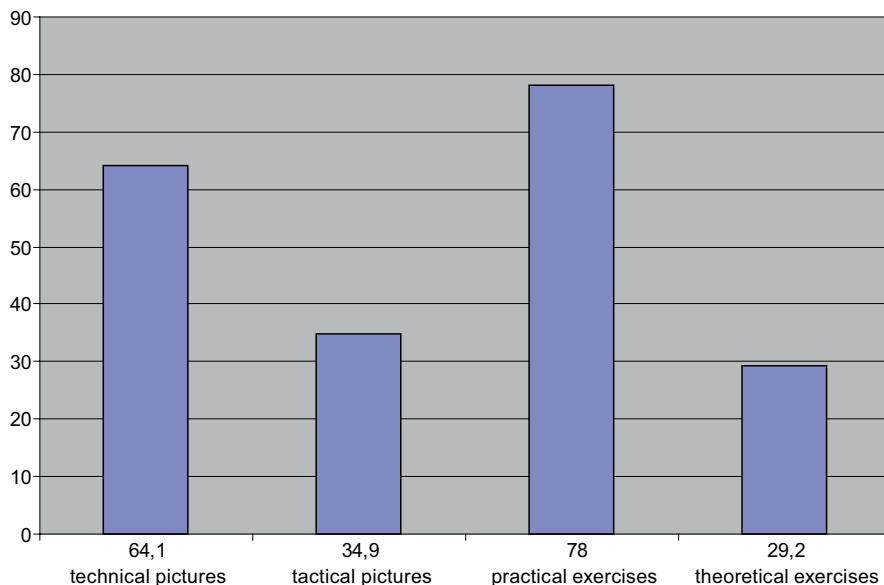


Fig. 2. What kind of volleyball content physical education teachers are most interested in? (N = 126)

The Development of Simple Teaching and Learning Material

We want to reach two main goals with the help of methodical material in volleyball: to improve the didactic methodical competence of the teachers, and to motivate the pupils to learn on their own and to continue learning and playing volleyball. For that, we have to relate to three moments in the process of teaching and learning:

- preparing to teach,
- deepening of theoretical and practical knowledge,
- organization and realization of teaching.

(a) Preparing to teach

To prepare for volleyball teaching, the teacher needs good pictures of the movement and descriptions of different skills, possible alternatives, and also good pictures of basic tactical moments and situations. In the methodical literature one can find different pictures: photos, drawings, or sketches. From a holistic point of view, we have decided to use nearly photographically exact drawings. Many single pictures should also help to give a comprehensive view of the whole movement. Figure 3 shows an example of such technical picture of the volleyball skill “setting”.

All technical pictures have the same composition and design:

- the name of the technique on top;
- the drawing of the technique or the movements, from the starting position to the end position, which is at the same time the starting position for the next action;
- keywords which should support the learning process;
- description of the movement related to the parts of the body, joint positions, and direction of the movement.

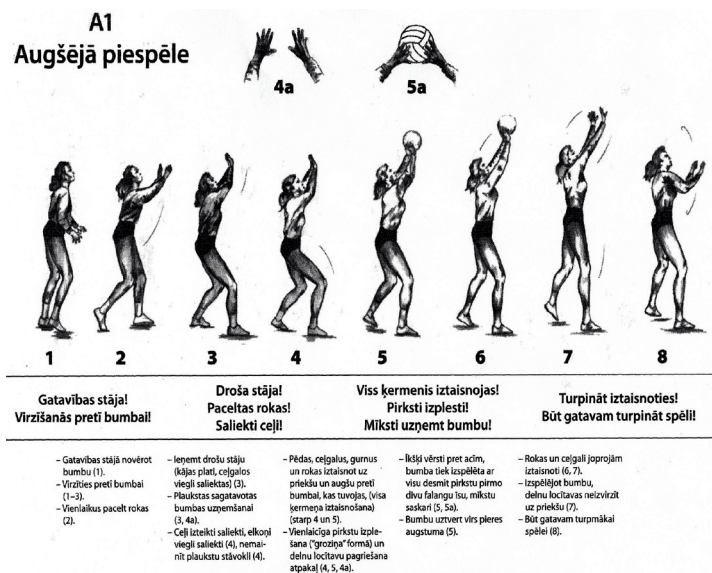


Fig. 3. Technical picture of the volleyball skill “setting”

The main intention of these technical pictures is that the teacher himself can get the impression and knowledge of the right technique. Especially for teachers who have not very much experience and competence, it is indispensable to get the right information and the right impression about what he/she should teach and instruct, what are the most important points, what kind of mistakes can happen, and how to correct them. Of course, it is also useful to copy such a technical picture, hang it on the wall in a sports hall, and show to pupils the right way what to do and how.

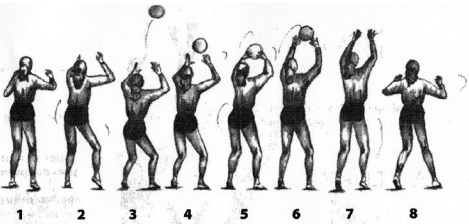
The keywords underline the main aspects., The teacher can use these keywords in the learning process, when he/she observes pupils, gives feedback or corrections. These keywords can also be used in the mental learning process, e.g. when the teacher only shows the pictures and asks which keyword belongs to which situation. The pupils have to link these keywords with numbers of the different phases of the movement, or vice versa. In the same way, the descriptions on the lower part of the page can be used. The teacher gets information on what are the main observation moments, and the pupils get more detailed information on what they have to do. It is possible to use these descriptions for mental learning and also for homework.

(b) Deepening of theoretical and practical knowledge

The latter aspect – mental learning – should be emphasized even more with the following type of worksheet. In addition to all technical skills, the so-called control sheets are also developed. The aim of these is to support the motor learning process by cognitive reflection, repetition, and deeper thinking through. Figure 4 shows an example of such control sheet.

A3
Augšējā piespēle
(Kontrole)

Bumbas augšējā uzņemšana, tāpat kā apakšējā, ir svarīgākais tehniskais papēmiens, kas jāapgūst iesācējiem. Tas nav vienkārši, jo netiek izmantots ne ikdienā, ne citos sporta veidos. Ir svarīgi pareizi apgūt augšējo piespēli, jo pie nepareiza plaukstu stāvokļa pastāv risks savainot pirkstus. Tāpēc jāizvēlas uzņemt asus stienus ar augšējo piespēli.



1 2 3 4 5 6 7 8

1. uzdevums

Teikumā ir kļūda. Izlabo to!

Es uzņemu bumbu, saliecot ceļus, gurnus un rokas.

Nepareizais vārds: _____

Pareizais vārds: _____

Kurš no šiem teikumiem, tavuprāt, uzskatāmāk raksturo augšējās piespēles būtību?

a) Izrēķinoties, ka bumba atlec no taviem pirkstiem kā no diļa.

b) Izrēķinoties savas rokas kā tramplinu, no kura atlec bumba.

Pamatojums: _____

2. uzdevums

Atzīpīti tekstu ar turpmāk dotajiem vārdiem!

Vārdi: desmit, "groziņu", acu, pirmajām divām, izplestiem, vis

Izdarot augšējo piespēli, bumba tiek izspēlēta ar visu _____ pirkstu _____ falangām.

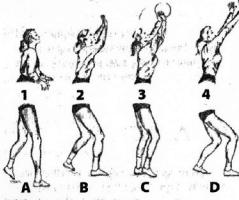
Pirksti veido _____, ikkīši vērsti _____ virzienā. Bumba tiek izspēlēta _____ pieres.

Tuvojošos bumbu es redzu caur _____ pirkstiem.

3. uzdevums

Šajos attēlos spēlētājas ķermeņa augšdaļa pie bumbas augšējās piespēles parādīta pareizā secībā, bet kāju attēli ir sajaukti.

Vai tu vari šī pareizā salikt kājās un ķermeņa augšdaļā? Uzmaniņi aplūko šo attēlu sēriju!



1 2 3 4

A B C D

Atbilstība: 1- __, 2- __, 3- __, 4- __

Fig. 4. Control sheet of the skill "setting"

On the upper part a scaling down of the skill picture is presented. This always gives a possibility for recognition and revision. On the other part of the page there are different exercises, e.g. questions about the skill and the right technique, the order of

the movement, or questions on how to behave in certain situations, also pictures that should be arranged or where the pupils have to find a specific moment or a mistake. These control sheets are specially developed for pupils to work with. The main point is to connect motor learning and cognitive learning, to achieve a better and more conscious learning. There are different possibilities to use these sheets in learning process: as homework, as individual or group exercise in the volleyball lesson, as mutual help among the pupils, when they observe, control, and correct themselves.

(c) *Organization and realization of teaching*

The most part of the book consists of worksheets for practical exercises in a sports hall. Figure 5 gives an example of such a worksheet. The worksheets go through all the basic skills of volleyball. They are mostly very simple exercises, but there are also some combinations and more complex exercises. Two general goals determine the choice and structure of exercises and style of the worksheets:

| Augšējās piespēles ar izjūtu! | | 6 |
|-----------------------------------|--|--|
| Vingrinājuma norise | | |
| <p>① Bumbu pamest no apakšas!</p> | <p>② Sēžot vai tupot uz ceļiem, piespēlēt atpakaļ! Pēc 4-6 reizēm bumbu ar augšējo piespēli raidīt stāvus gaisā.</p> | <p>③ A apsēžas, B lēcienā noņer stāvus gaisā raidīto bumbu. Notiek uzdevumu maiņa (B met, A izpilda augšējo piespēli).</p> |
| Inventārs | ! | Uzdevumu maiņa |
| 1 volejbola bumba | | <p>Vienmēr pēc 4-6 izpildītām augšējām piespēlēm</p> |

Fig. 5. Worksheet “Setting with fine touch”

First, the use of the sheets must be very simple and quick in a differentiated organization of volleyball lessons. That means that

- pupils can refer to them very quickly;
- the worksheets have different levels of difficulty;
- there is no need for large area for exercise;
- the picture and the design motivate for training and learning.

Second, the situations on the sheets should be very near real match situations. That means that

- the pupils can recognize the exercises and actions on the sheets in real match situations;

- the exercises imply behavior of perception and decision, which stimulate a high level of attention;
- all exercises have high intensity of movement.

Of course, not all worksheets can comply with all criteria, but it is worth a try to include as many criteria as possible. Pupils should internalize the principle of all sports games that the ball does not come to the player, but the player has to go to the ball. Observation, decision, and realization in movement are the most important issues of the cognitive moments in motor learning.

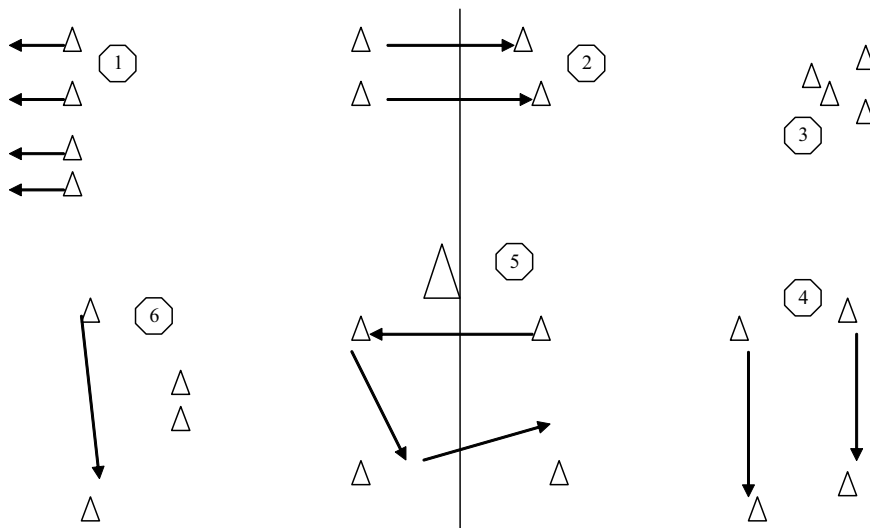


Fig. 6. The organizational model for use of worksheets in teaching lessons

Figure 6 shows how to organize a volleyball lesson with the help of methodical material. A class with 24 pupils can be organized in six groups. The teacher has copied worksheets for four of these groups. These groups can work and learn independently from the teacher. The teacher can concentrate his attention only on two groups, which in this case are playing over the net. An example of the organization: on position (1) the pupils train “setting” – playing against the wall, they organize their exercise by themselves with the help of a technical picture; on position (2) pupils train precision in “setting” to each other over the net; the teacher watches, giving corrections and feedback; on position (3) the pupils perform a theoretical exercise: mutual work with a control worksheet about “setting”; on position (4) pupils train “setting”: they play to each other from different distances and different angles, using a technical picture as help; on position (5) the pupils play a match, “setting” with (or against) each other; the teacher watches, giving corrections and feedback; on position (6) two pupils play “setting” to each other, two other pupils observe, give feedback, and correct; the pupils use a control worksheet.

Conclusions and Prospects

Experience with such material for volleyball teaching and learning in Germany has been very positive. Two of three pupils say the worksheets are very useful and effective for their learning; only 10% are indifferent or evaluate the material as not useful. Therefore, it is no surprise that over 80% of the pupils wish to use such material more regularly in lessons. Regularly means not every lesson, but every second to fourth week, they think it is motivating and promising for their learning.

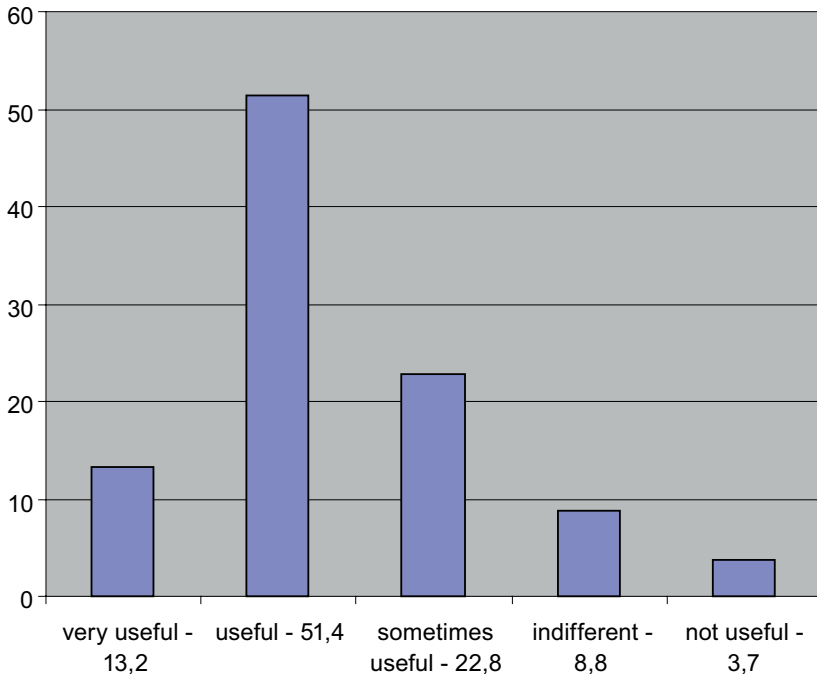


Fig. 7. Evaluation of worksheets by German pupils (N = 143) (Fischer, Zoglowek 1992)

After the first introduction of this material, physical education teachers in Latvia were positively impressed and very interested. Of most interest was getting the material for preparation of teaching lessons. To use the material in lessons and to engage pupils into more individual and independent learning might be considered a new point of view. But, as Figure 8 shows, every third teacher is ready to use the material in both practical and theoretical lessons. The worksheets with practical exercises are the most demanded, but the technical pictures also have ignited interest to involve pupils in a more cognitive way.

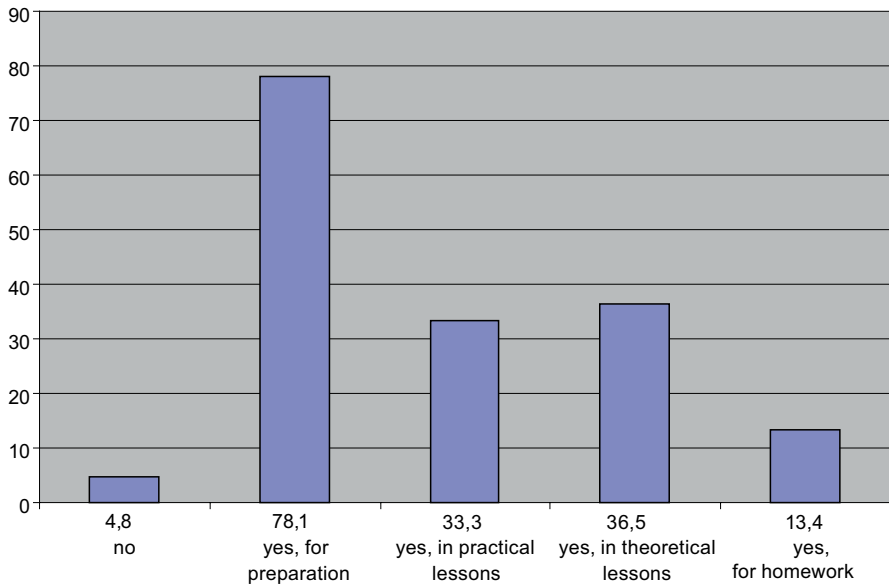


Fig. 8. Using the book in teaching lessons (N = 124)

At the beginning of the article we reported about the old-fashioned approach which sets the tone for most teaching in physical education. There are some indicators to assume that this teaching behavior is not conscious or based on deep learning of theory, but is more based on practically experienced theory. On the other hand, it is based on little experience, mainly because of insufficient knowledge and competence. With the lack of more critical and demanding pedagogical books or methodical material, the teachers do as well as possible. However, they are very open to new approaches and enhanced competence. Nearly 90% of the teachers are willing to include more cognitive and reflective moments in physical education teaching, as soon as they get more ideas and support how to do it (Fig. 9). The book can be such a support for teachers to change their teaching behavior, at least in volleyball lessons.

The expectations are very high, but we can assert that the basic steps are taken to change and improve. The project has started to tackle the most difficult problems, provided better and sufficient equipment and methodical and organizational help. The conditions have improved for many teachers and schools, which the teachers have gratefully accepted. The question is now, will it also be a quality improvement: more volleyball activities in sports sections, more volleyball tournaments and competition in and between schools, more competent volleyball players? We will answer and discuss these questions as the project continues.

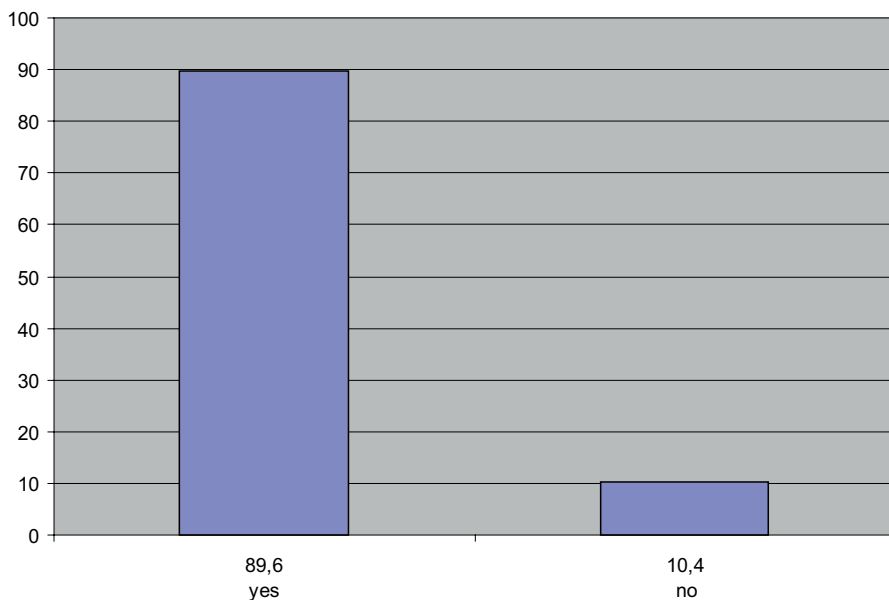


Fig. 9. Using the book for theoretical exercises in volleyball (N = 116)

References

- Almond, L. *Physical Education in Schools*. London, 1997.
- Altbergs, O., Jēkabsons, T., Kupčs, J., Laizāne, S. *Sporta spēles skolā*. Rīga : Zvaigzne, 1991.
- Dannenmann, F. Wie sich Sportunterricht durch den Einsatz von Lernmaterialien verändern kann – ein Unterrichtsbeispiel. In: *Zeitschrift für Sportpädagogik* 2, 1978, No. 1, 5–6.
- Dannenmann, F. Medien im Trainingsprozess. Teil VII (Schluss): Die Verwendung einfacher Medien. In: *Lehre und Praxis* 7, 1983, No. 1, 34–50.
- Fischer, U., Zoglowek, H. Es muss nicht immer Elektronik sein – zur Evaluation einfacher Medien im Sportunterricht. In: *Dannenmann, F. (Red.) Volleyball innovativ*. Ahrensburg, 1992, 47–72.
- Fischer, U., Zoglowek, H. Zur Erhöhung der Attraktivität schulischer Volleyballspiele. In: *Schulz, R., Henninger, C. (Red.) Aktuelle Sportspielforschung im Volleyball*. Heidelberg, 1993, S. 84–111
- Fischer, U., Zoglowek, H., Eisenberger, K. *Sportiv: Volleyball*. Leipzig, 1995.
- Fišers, U., Zogloveks, H., Eizenbergere, K. *Volejbola abc*. Rīga, 2007.
- Hage, K. et al. *Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag in der Sekundarstufe I*. Opladen, 1985.
- Hanke, U. Medien. In: *Eberspächer, H. (Hr.) Handlexikon Sportwissenschaft*. Reinbek, 1987, 276–280.
- Krepša, D. *Volejbola taktika*. 1. daļa. Uzbrukuma taktika. Rīga : LSPA, 2003.
- Krepša, D. *Volejbola taktika*. 2. daļa. Aizsardzības taktika. Rīga : LSPA, 2003.
- Kruber, D., Fuchs, E., Perrey, S. Untersuchungen zum Einsatz von Lehrmaterialien und Organisationsformen im Schulsport. In: *Praxis der Leibesübungen* 20, 1979, No. 12, S. 223–224.

- Kurzemiece, L., Grants, J., Krauja, D., Ragainis, A., Vilka, A. *Sporta ABC 6.–9. klasei*. Lielvārds, 1996.
- Kurzemiece, L., Eriksone, V., Kandavniece, A., Brice, L., Brēmanis, E., Upmalis, J., Vološins, V. *Sports 10.–12. klasei*. Rīga : Zvaigzne ABC, 2000.
- Lapiņš, V. *Volejbols. Mācīšanas metodika*. Rīga, 2002.
- Lapiņš, V. *Pirmie soļi volejbolā*. Rīga, 2008.
- Misiņš, J. *Volejbols*. Rīga : Liesma, 1976.
- Shkolnikova, T., Zoglowek, H. Project of Latvian Volleyball Federation “Volleyball ABC” – How to Develop Volleyball in Latvian Schools? In: ATEE Spring University: Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching. Rīga: University of Latvia Press, 2008.
- Shkolnikova, T., Zoglowek, H. Volleyball ABC – ein Zusammenarbeitsprojekt von Hochschule, Schule und Sportverband zur Fortbildung und Verbesserung der Lehrkompetenz von Sportlehrer/-innen in Lettland. In: Pädagogische Hochschule Wien (Hg.): Lehrerinnenbildung in Europa. Wien, 2008a, 66–70.
- Timm, K., Zoglowek, H. Technische Leitbilder – Hilfen bei der Vermittlung von Fertigkeiten? In: Dannenmann, F. (Red.) Volleyball 95 – Das Spiel im Jubiläumsjahr. Hamburg, 1996, 19–28.

Kopsavilkums

Objektīvie priekšnosacījumi fiziskās audzināšanas procesa veiksmīgai norisei kopumā un atsevišķi mācīšanas procesā volejbolā Latvijas skolās nav pietiekami. Lai gan lielākā daļa sporta skolotāju ir vairāk vai mazāk nodrošināti ar pedagoģiskiem apstākļiem, tomēr atklājas vairākas problēmas. Sporta skolotāji vairāk min pedagoģiska rakstura nosacījumus, piemēram, sporta bāzes slikto stāvokli vai tās trūkumu, mācību grāmatu nepietiekamību, bet tiek minēti arī psiholoģiskie nosacījumi – sporta skolotāju kompetence, it īpaši viņu motivācija. Anketēšanas rezultāti atklāj dažas pretrunas, kas tiks risinātas projektā “Volejbola ABC”.

Projekta “Volejbola ABC” pirmā posma galvenie uzdevumi ir saistīti ar pedagoģiskiem un metodiskiem aspektiem.

Viegli lietojamā vizuālā mācību materiāla, t. s. darba lapu, attīstīšanas un izmantošanas galvenais mērķis ir sporta skolotāju metodiskās kompetences pilnveidošana. Kāda ir darba lapu struktūras un plānojuma pedagoģiskā, didaktiskā un organizatoriskā ideja? Kādiem mērķiem jāpiepildās? Trīs dažādu veidu darba lapas rāda, ka tās varētu palīdzēt sporta skolotājiem:

- volejbola mācīšanas procesa sagatavošanā;
- volejbola mācīšanas procesa organizēšanā un īstenošanā;
- sporta skolotāju un skolēnu teorētisko zināšanu padziļināšanā.

Atslēgvārdi: *fiziskās audzināšanas līdzekļi, darba lapas, volejbols.*

Обучение аргументированию и его дидактические перспективы

Argumentēšanas prasmju mācīšana un to didaktiskās perspektīvas

Argumentative Non-Fiction Essay and Didactic Opportunities for Teaching of Argumentation

Зита Науцкунайте

Вильнюсский педагогический университет

Студенту 39, Вильнюс, LT-08106

E-mail: zita.nauckunaite@gmail.com

Умение аргументировать – один из самых важных навыков коммуникативной компетенции и критического мышления. На аргументирование в последнее время обращает внимание изменившаяся программа экзаменов на аттестат зрелости по литовскому (родному) языку. Исследования показывают, что нашим учащимся трудно аргументировать, а педагогам не хватает знаний в этой области. В статье рассматриваются существенные понятия рассуждения, намечаются перспективы обучения аргументированию.

Ключевые слова: аргументирование, рассуждение, объяснение, дидактические перспективы.

Вводные замечания

В программе экзамена по литовскому (родному) языку на аттестат зрелости в 2008 году указано, что в экзамен по литовскому языку вводится альтернативное задание по написанию *публицистического текста-рассуждения*.

Написание публицистического рассуждения – задание открытого типа, результатом которого должен стать текст указанного типа, содержания, объёма, написанный на основе предложенного “текста-заряда”. В программе экзамена указывается, что учащийся должен “создавать текст, основой которого является рассуждение (объяснение, аргументирование)” (Egzaminų programa 2007, 2), тема текста должна быть “связана с основными вопросами культуры (языка, литературы, искусства), жизни общества и человека” (для сдающих государственный экзамен) или с “актуальными молодёжной, общественной, культурной жизни” (Egzaminų programa 2007, 2) (для сдающих школьный экзамен). Также сказано, что будет проверяться умение логично излагать свои мысли, обсуждать и оценивать мнения других, полемизировать, обосновывать своё мнение, опираясь на социальный и культурный опыт, аргументировать, делать выводы и др. (Egzaminų programa 2007, 3), т.е. создавать аргументативный текст.

Возникающие проблемы

Можем выделить три возможных направления, указывающих на трудности: 1) определение написания публицистического текста-рассуждения в вышеуказанной программе, 2) реакция учителей-литуанистов на предложение написать текст-рассуждение как альтернативный вариант наряду с интерпретацией текста, 3) результаты национальных исследований (2002–2005 гг.) (Pasiėkimų tyrimas 2003; Pasiėkimų tyrimas 2006) по определению достижений учащихся.

1. В экзаменационной программе на аттестат зрелости данное определение *публицистического рассуждения* требует уточнения. Например, указывается, что будет проверяться умение *формулировать гипотезы*, хотя гипотеза – это *научное* предположение; таким образом, в один ряд попадают оба подтипа рассуждения (объяснение и аргументирование), хотя разница между нейтральным, объективным, аналитическим научным *объяснением* и апелляцией к интеллекту, эмоциям, эстетическим переживаниям адресата при *аргументировании* уже выявлялась (Nauckūnaitė 2005, 19–20).

2. После того, как сочинение текста-рассуждения было объявлено в качестве альтернативы интерпретации текста, в педагогической прессе появились высказывания учителей литовского языка, требующих *“сuzить темы сочинения – рассуждения, связать их с преподаваемым предметом (литературой, языком, культурой)”* (Lituanistų kreipimasis 2007, 3). Кроме того, учителям неясны и нормы оценивания данного задания: ставится вопрос, *“что обозначают такие понятия, как “недостаточно ясно”, “по существу правильно”, “правильно”, “недостаточно веская аргументация”*. Они абстрактны, каждый может трактовать их по-своему (Mokytojų siūlymai 2007).

3. Национальные исследования достижений учащихся по родному литовскому языку показали, что аргументирование для школьников – очень сложная задача. Например, в 2003 году при написании полемического текста-рассуждения только 3,1 % учащихся VIII классов сумели должным образом раскрыть тему, обосновать ее, привести специфические примеры, детали (Pasiėkimų tyrimas 2003, 67). В 2005 году, исчерпывающе аргументировали и полемизировали (по уровню А) 4,3% учащихся X классов (Pasiėkimų tyrimas 2006, 30–32).

Выяснилось, что ученикам очень трудно аргументировать, объяснять, писать текст с ясной структурой (абзацы, обобщения), ясно формулировать мысли, соблюдать требования жанра.

Причины низких результатов: 1) *недостаточная мотивация школьников* (ученикам неясна сама суть: почему они должны аргументировать; неестественные бразовательные ситуации (отсутствуют связи с реальной жизнью, с интересами школьника)); 2) *недостаточно качественный процесс образования* (ученикам не ясны критерии оценки, нет обратной связи, акцент ставится на количество работ, а не на процесс продуцирования текста, недостаточна разновидность текстов, не исчерпаны возможности работы с компьютером) (Nacionaliniai tyrimai 2006, 12).

Цели данной статьи – 1) проанализировать, какого типа текст учащиеся должны будут написать во время заключительного экзамена, 2) предусмотреть общие дидактические перспективы обучения. Методы работы – анализ научной литературы, идеализация теоретических моделей.

Объяснение и аргументация как разные типы рассуждения

Западная традиция типологии текстов различает *объяснение* (*exposition*) и *аргументирование* (*argumentation*) как два разных типа текста (Trosborg 1997; Vocabulary 1998; Werlich 1983). Русская традиция типологии текстов склонна анализировать подтипы рассуждения.

Рассуждение, по мнению Т. Б. Трошевой, – это функционально-смысловой тип речи, соответствующий форме абстрактного мышления – умозаключению, который придает речи аргументированный характер. Т. Трошева представляет такие варианты *рассуждения* как функционально- смыслового типа речи:

1. **Собственно рассуждение** – рассуждение в узком смысле слова – тип речи, наиболее последовательно выражающий причинно-следственные отношения между суждениями: от причины к следствию, а не от следствия (тезиса) к причине (основанию). Данный тип речи демонстрирует ход авторской мысли, путь решения проблемы. Структурно – это цепь предложений, связанных отношениями логического следования.
2. **Доказательство** – тип речи, коммуникативно-познавательная функция которого – установление истинности тезиса (тезис – вывод); свойственен научным текстам.
3. **Опровержение** – разновидность доказательства, которая служит для установления ложности тезиса.
4. **Подтверждение**, или эмпирическое доказательство, функция – установление достоверности высказанного положения посредством подкрепления его фактами; особенно свойственен публицистическим текстам.
5. **Обоснование** – установление целесообразности действия, мотивировка (в отличие от доказательства, которое соответствует вопросу “Действительно ли это так?”, обоснование дает ответ на вопрос “Действительно ли это нужно, целесообразно?”).
6. **Объяснение** находится в дальней периферии полевой структуры рассуждения. Объяснение служит, прежде всего, не целям подтверждения справедливости тезиса (или установления его ложности), а раскрытию причин реальных явлений.
7. **Свободное размышление** – эмоциональный вариант рассуждения в художественных текстах. Каузальная связь между суждениями не объединяет их жестким логическим стержнем; нестрогость формы речи, непринужденность размышления создает обстановку интимного общения автора с читателем (Трошева 2003, 5–6).

Видим, что эти подтипы рассуждения различаются на основании понятий логики: *доказательство, опровержение, подтверждение, обоснование...* Различаемые автором *доказательство и опровержение* – это разновидности *доказательства*: можно определить правильность тезиса (это будет просто *доказательство*) или его ошибочность (такое *доказательство* в логике называется *опровержение*); можно подтвердить правильность или ошибочность положения эмпирическими фактами (*подтверждение*) – функционально-смысловой тип речи по существу не меняется, путем доказательства идём от тезиса к выводу. Это варианты дедукции. *Собственно рассуждение*, как его понимает Т. Трошева, обычно называется индукцией.

Шесть первых подтипов рассуждения похожи по своей структуре: в каждом есть тезис, создающий основную часть, и аргументы – комментирующая часть, которая предназначена развеять сомнения (полностью или частично) по поводу тезиса.

Объяснение, по мнению Т. Б. Трошевой, находится в “*дальней периферии полевой структуры рассуждения*” (Трошева 2003, 6). Это подтверждает наше мнение, что основные варианты рассуждения как типа текста – это *объяснение и аргументирование* (Koženiauskienė 1999, 165; Nauckūnaitė 2002, 7).

Чем по существу отличается объяснение от аргументирования?

При написании *объяснения* обычно анализируются и объясняются события, факты или процессы. Структура текста по существу определяется логическими связями, хотя аспекты времени и пространства в зависимости от анализируемого предмета тоже могут быть не менее важными. Речь обычно нейтральная, объективная и аналитическая. Нет подтекста, эмоционально коннотированных выражений и субъективных комментариев (Vocabulary 1998). Это научный (и учебный) язык.

Аргументирование предназначено для доказывания положения (тезиса) при помощи логических доказательств и/или убеждения адресата эмоциональностью выражений. Такой текст анализирует, решает или обсуждает определённую проблему. Если нет проблемы, нет риторического задания, – значит, нет и аргументирования. Аргументирование обычно отражает личные взгляды автора. Поэтому стиль его менее нейтральный по сравнению с другими нехудожественными текстами, – иногда встречается даже ирония и сарказм, не говоря уже об эмоционально окрашенной лексике, которая явно показывает отношение автора. Аргументируя можно апеллировать к: 1) интеллекту, 2) эмоциям и 3) эстетическим переживаниям адресата (Goloubev 2002). Поэтому возможны разновидности аргументирования, которые, учитывая место аргументирования в системе рассуждения, можно изобразить схематически (см. рис. 1).

Доказательство характерно для научного (отчасти и делового) языка, *убеждение* – для публицистической и бытовой разговорной речи, *размышление* – для художественного стиля. Как видим, научные тексты, актуализирующие логический, рациональный тип мышления, – это основная сфера рассуждения, охватывающая и *объяснение*, и один из видов аргументирования – *доказательство*. В текстах других функциональных

стилей структура аргументирования и языковое выражение зависят как от экстралингвистических факторов, так и от лингвистических особенностей (Nauckūnaitė 2005, 17–19).

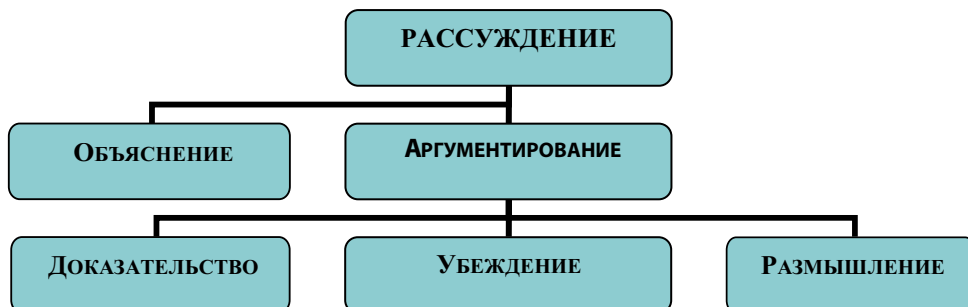


Рисунок 1. Место аргументирования в системе рассуждений и его варианты.

Очевидно, что *публицистический текст-рассуждение* на экзамене по литовскому языку 2008 г. – *аргументативный текст*, цель которого – *убеждение*.

Дидактические перспективы обучения аргументированию

Создание и понимание аргументативного текста некоторые русские учёные склонны разделить на несколько этапов трансформации: *образ текста – межтекст – квазитекст – текст*. По мнению И. Ю. Качесовой, в процессе создания аргументативного текста информация проходит несколько этапов трансформации. На первом этапе автор создает некоторый *образ текста*. Это этап появления аргументативного намерения. На втором этапе образ текста приобретает аргументативные характеристики, диктуемые полем аргументации. Данный этап определяется как *межтекст*, так как его онтологическим свойством является возможность качественного преобразования информации. В результате преобразования появляется *квазитекст*: аргументативное намерение преобразуется в аргументативную уверенность. На четвертом этапе после отбора аргументов и языковых средств, реализующих эти аргументы, появляется собственно *текст* (Качесова 2002).

Эти этапы выявляют модель создания и понимания аргументативного текста, которая напоминает старый риторический механизм времён Аристотеля, так называемые риторические каноны: инвенцию (*образ текста*), диспозицию (*межтекст и квазитекст*) и элокуцию (*текст*). Некоторые современные учёные этот риторический приём называют моделью *авторского “поискового поведения”*, т. е. следует понимать, что *текст пишется* (линейная деятельность) только на последнем этапе – этапе текста, а до того так или иначе раскладываются аргументы, определяются связи между ними, уточняется материал – т. е. *создаётся текст* (структурная деятельность).

Это по сути соответствует популярному в школах Запада сочинению по так называемой композиционной пирамиде – в графической форме разложенным

основополагающим элементом любого *нехудожественного* (“non-fiction”) *текста* (устного или письменного) (см. рис. 2).

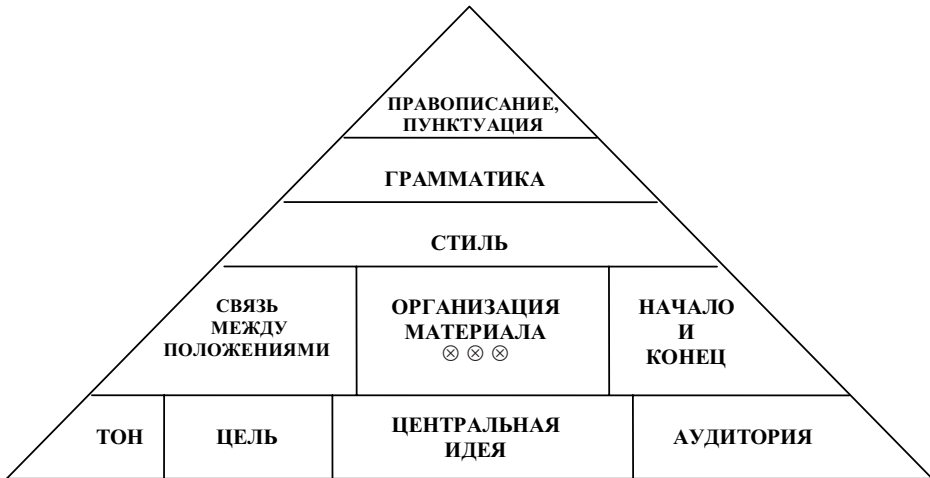


Рисунок 2. Пирамида композиции (Monta, 2006).

Цель пирамиды – определить приоритеты. Как видим, *ещё до начала создания текста* надо найти основные риторические компоненты, т. е. определить *цель, основную мысль, аудиторию и тон* текста. Затем расположить собранный материал, предусмотреть, как его связать и т. д. Этап *Текста* здесь совпадает со ступенью *Стиля*.

Пирамида композиции помогает

- 1) анализировать аргументативный текст (чтобы привести хорошо структурированные и убедительные аргументы, нужно научиться быть аналитическим читателем аргументов: видеть их структуру, вес, понять, как они убеждают);
- 2) создавать аргументативный текст, исходя из основополагающих риторических элементов;
- 3) совершенствовать текст на основе определенных приоритетов (у ученика должна быть надлежащая перспектива для совершенствования текста, напр., установка на то, что проверка орфографии и пунктуации – последний этап);
- 4) понимать связи разных “уровней письма” (пирамида метафорически показывает, как связаны между собой отдельные элементы текста, как они структурно зависят друг от друга);
- 5) организовать обучение аргументации (пирамида может быть использована как своеобразный план обучения);
- 6) понять критерии оценки текста (для аргументативного текста критерии первого уровня имеют решающее значение) (Monta 2006).

Представленная пирамида композиции нехудожественного текста, и в особенности когнитивная модель создания аргументативного текста (*образ текста – межтекст – квазитекст – текст*), даёт возможность составить схему создания определённого текста (см. рис. 3).

| Онтологическая дименсия | | Дидактическая перспектива | Категориальная доминанта |
|-------------------------|--|---|--------------------------|
| Предтекст | <i>Образ текста</i> (намерение аргументировать) | Определение <i>проблемы</i> ; предусмотрение <i>цели</i> аргументации; анализ <i>аудитории</i> | <i>Социокультурная</i> |
| | <i>Межтекст</i> (приведение в порядок информации) | Формулирование <i>тезиса</i> ; поиск <i>аргументов</i> и <i>контраргументов</i> ; определение <i>тона</i> речи | <i>Психологическая</i> |
| | <i>Квазитекст</i> (аргументирование) | Выбор <i>аргументативной структуры</i> ; <i>последовательное</i> изложение и <i>связь</i> материала; согласованность <i>начала</i> и <i>конца</i> | <i>Логическая</i> |
| Текст | | <i>Написание</i> и <i>совершенствование текста</i> ; стремление к <i>стилистической целостности</i> | <i>Риторическая</i> |
| | | Применение законов <i>грамматики</i> | <i>Лингвистическая</i> |
| | | Проверка <i>пунктуации</i> и <i>орфографии</i> | <i>Лингвистическая</i> |
| | | <i>Оформление</i> и <i>представление</i> | <i>Коммуникативная</i> |

Рисунок 3. Процесс создания аргументативного текста.

По когнитивному механизму аргументативной деятельности, который назвали *онтологической дименсией*, определили дидактическую перспективу создания аргументативного текста и доминирующий на определённом этапе создания аргументативного текста аспект, который назвали *категориальной доминантой*. При таком анализе процесса аргументирующего письма становится очевидной не только сама дидактическая перспектива, но и основная причина неумения учащихся аргументировать (и растерянности учителей): в средней школе основное внимание уделяется *Тексту*, его *лингвистической* и *риторической* категориям, а не *Предтексту* и особенно его *социокультурной* и *психологической* категориям (в этом отношении очень красноречив отказ некоторых учителей готовить учащихся к рассуждению о жизни человека и общества). А именно категории *Предтекста* имеют решающее значение как для *анализа*, *создания* и *совершенствования* рассуждения, так и для стратегии *обучения* и *оценивания*.

Выводы

1. Аргументирование, как неотъемлемая часть процесса коммуникации, предназначена для рационального обоснования своих убеждений и системы ценностей, для влияния на мышление и деятельность других людей, поэтому аргументативная компетенция – одна из главных составных коммуникативной компетенции.

2. Аргументирование понимаем как тип рассуждения (наряду с объяснением), которое в свою очередь имеет три основных варианта:

доказательство (научное, деловое), убеждение (публицистическое, бытовое) и размышление (художественное, публицистическое).

3. Теоретическая модель создания аргументативного текста, на которую ориентируется онтологическая дименсия аргументирования, и категориальные доминанты этапов трансформации материала дают возможность сделать гипотетический вывод, что аргументационные умения учащихся могли бы улучшиться, если при обучении соблюдались бы этапы *Предтекста*, которые являются главными в процессе аргументирования.

4. При введении заданий по созданию аргументативного текста в экзамен по литовскому (родному) языку на аттестат зрелости в подготовку учителей необходимо ввести новые дисциплины из цикла коммуникационных наук (риторику, логику, теорию аргументации); при преподавании классических дисциплин актуализировать аргументативный потенциал самого языка.

Литература

- Egzaminų programa (2007) *Lietuvių gimtosios kalbos brandos egzaminų programos 1 priedas*. Available: [http://www.egzaminai.lt/EasyAdmin/sys/files/lietuviu\(g\)_progr-2008.pdf](http://www.egzaminai.lt/EasyAdmin/sys/files/lietuviu(g)_progr-2008.pdf)
- Goloubev, V. (2002) *Argumentation Analysis in Language Teaching: Theory and Practice*. St. Petersburg State University. Available: <http://spelta.spb.ru/proceedings/goloubev2.html>
- Koženiauskienė, R. (1999) *Retorika: iškalbos stilistika*. Vilnius : Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
- Lituanistų kreipimasis (2007) Kėdainių rajono lituanistų kreipimasis į Švietimo ir mokslo ministrę. In: *Dialogas*. Nr. 5.
- Mokytojų siūlymai (2007) *Kėdainių rajono lietuvių kalbos mokytojų siūlymai*. Available: http://www.smm.lt/ugdymas/docs/Kedainiu_raj_liet_k_mokyt_siulimai.pdf
- Monta, S. A. (2006) *User's Guide to the Composition Pyramid*. Department of English, University of Wisconsin. Available: www.belmont.edu/english/pdf/comppyramid.pdf
- Nacionaliniai tyrimai (2006) *Nacionaliniai tyrimai metodiniam darbui*. Vilnius. Available: <http://www.pedagogika.lt/index.php?-1735614090>
- Nauckūnaitė, Z. (2002) *Teksto komponavimas: rašymo procesas ir tekstų tipai*. Vilnius : Gimtasis žodis.
- Nauckūnaitė, Z. (2005) Argumentavimas tekstų tipų sistemoje. *Man and the Word. Didactic Linguistics. Research papers*, 7(1). Vilnius : Pedagogical University.
- Pasiekimų tyrimas (2003) *Nacionalinis IV ir VIII klasės moksleivių pasiekimų tyrimas. Ataskaita*. Vilnius. Available: <http://www.pedagogika.lt/index.php?1956438058>
- Pasiekimų tyrimas (2006) *Nacionalinis VI ir X klasių mokinių pasiekimų tyrimas. 2005 m.* Vilnius. Available: <http://www.pedagogika.lt/index.php?-844377322>
- Trosbor A. (1997) Text Typology: Register, Genre and Text Type. In: *Text Typology and Translation*. John Benjamins. P. 3–23. Available: <http://paginaspersonales.deusto.es/abaitua/konzeptu/nlp/trosborg97.htm>
- Vocabulary and phrases for text interpretation (1998) No. 2, Non-fiction: The five different text types. *English Course 12.2*. Dugdale. Available: <http://dugdale.homepage.t-online.de/tety.htm>
- Werlich, E. (1983) *A Text Grammar of English*. Heidelberg : Quelle & Meyer.

- Качесова, И. Ю. (2002) *Способы формирования аргументативной структуры текста*. Алтайский государственный университет, Барнаул. Available: <http://e-lib.gasu.ru/SocPr/2002/sp20.shtml>
- Трошева, Т. Б. (2003) Система функционально-смысловых типов речи в современном русском языке (описание – повествование – рассуждение – предписание – констатация). В кн.: *Филолог*. Вып. 2 Пермь. Available: http://www.philolog.pspu.ru/trosheva_sys.shtml

Kopsavilkums

Argumentēšanas prasme – viena no svarīgākajām komunikatīvās kompetences un kritiskās domāšanas prasmēm. Tai pievērsta uzmanība pilnīgotajā vidusskolas izlaiduma eksāmena lietuviešu (dzimtās) valodas saturā. Pētījumi rāda, ka mūsu skolēniem argumentācija sagādā grūtības, bet pedagogiem pietrūkst zināšanu šajā jomā. Rakstā aplūkoti būtiski ar pārspriedumu saistīti jēdzieni un iezīmētas perspektīvas argumentēšanas prasmju apgūvē.

Atslēgvārdi: *argumentēšana, pārspriedums, izskaidrošana, didaktiskās perspektīvas.*

Summary

Writing of the present article was brought forth by the recent changes in Lithuania's school requirements for the final examination for the General Education Certificate. From 2008, the final examination of the Lithuanian language will include the task of writing an argumentative non-fiction essay as an alternative to text interpretation. These changes have brought some problems and challenges both for the teachers of the subject and for the developers of the program: first of all, the type of the text is not clearly defined in the program, i. e. there is no distinction between exposition and argumentation.

The present article reviews the essential concepts of reasoning, exposition, and argumentation. Some subtypes of argumentation according to the mode of thinking (proof, denial, confirmation, explanation, a.o.) have been analyzed; the observation that argumentation can also be subdivided according to the needs of communication has been stressed – academic language explains, journalism argues, and fiction considers. Hence, three subtypes of argumentation are presented: proof, persuasion, and consideration. Didactic opportunities for teaching of argumentation have also been considered.

Keywords: *argumentation, reasoning, exposition, didactic opportunities.*

Possibilities of Flexible Didactics in the Process of Literary Education

Didaktiskās fleksibilitātes iespējas literatūras mācību procesā

Vilija Janušauskienė

Vilnius Pedagogical University,
Department of Didactics of the Lithuanian Language
T. Ševčenkos 31, Vilnius, tel. +370 5 2330852
vija@vu.lt

Taking into consideration the realia of literary education in Lithuanian general education schools (tendencies of change in literary education standards and programmes of Lithuanian general education schools, models of the final examination of the Lithuanian language at basic and secondary schools, as well as literary interests of learners), the article discusses the problems of modern literature didactics: how to harmonize the application of didactic models of traditional, modern, and post-modern literary theory in contemporary Lithuanian schools of general education? Attitudes of Lithuanian language teachers and VPU (Vilnius Pedagogical University) students of Lithuanian to literature didactics are discussed through analysis of responses to questionnaires and the literature interests and models of creative writing of VPU students and learners of S. Nėris gymnasium who participated in the literary-creative research. The conclusions are drawn regarding the possibilities to apply flexible literature didactics in the process of education at Lithuania's schools of general education.

Keywords: traditional literary theory, modern literary theory, applied models of literary theory, modern and post-modern dimensions of flexible literature didactics, post-modern flexible combinations of ideas of modern literary theory.

Introduction

The opinion of one Lithuanian school graduate about literature lessons, expressed in 2007, can be considered a challenge to contemporary literary education at general education schools in Lithuania: “The whole literature course is useless and meaningless because classical works in the programmes are often horrible. Literature should be either taught in a different way or not taught at all. Poetry is meant for reading and enjoying, not for analysing it. School compositions will never be of use in life, they only get on learners' nerves”.

The words of Marija Pečkauskaitė-Šatrijos Ragana, the Lithuanian literature classic and teacher of Lithuanian at that time, pronounced almost a hundred years ago in 1912, may sound as a warning to teachers all over Lithuania: “What practical consequences may occur due to the fact that people are of different nature and with various inclinations? First of all, this fact should encourage teachers to closely examine themselves. It is clear that the spirit of teacher directly determines

all his/her teaching. And it is easy for it to become one-sided. [...] Psychological cognition of various types of learners provides practical benefit: it forces us to recognize children's individuality, it strongly advances conditions for writing "a free composition". In fact, a child has to be taught certain forms of real literature expression, s/he has to know language rules and is to be educated and developed; however, a teacher, who seeks to place his/her learners, even of higher forms, into his/her own desirable format, sins against the key laws and principles of psychology. Such behaviour distorts the nature of a child. Children are to be allowed freedom of expression in order to express their nature" (Pečkauskaitė 1996, 156–157). What has been happening that over a hundred years of literary education, the Lithuanian school has disregarded learners' literature interests and their creative individualities? How can this problem be solved employing ideas of flexible literature didactics?

Analysing the main historical periods in the Lithuanian language and literature education in the light of flexible didactics, the following education periods are pointed out: **pre-modern** (from the early times to the 16th–17th century), **modern** (16th–20th century), and **post-modern** (20th–21st century). Flexible didactics is different in every period, since its goal is to adapt to concrete life realia. One of the 7 features of modern flexibility is a constant adjustment to modern dictate (education policy, programmes, examination models) and implementation of requirements "from above" in practice. **Post-modern flexibility** is perceived not as a directive principle but only as a dimension of post modernity (applied or not), a certain democratic possibility, not asking for abandonment of obligations and attitudes, but providing an individual with a possibility to choose activity meaningful to him/her (Janušauskienė 2004, 41–42).

The aim of the research – to reveal the demand for and possibilities of flexible literature didactics at Lithuania's schools of general education.

The object of the research – attitudes of Lithuania's teachers at general education schools and 4th-year students of Lithuanian philology at the Lithuanian Language Department of VPU to literature didactics, and literature interests and models of creative expression of 4th-year VPU students of Lithuanian philology and 8th–12th formers of S. Nėris Gymnasium in the context of Lithuania's education system regulations and flexible literature didactics.

The objectives of the research:

- 1) to discuss the links between regulations concerning literary education in Lithuania's schools of general education and the actual implementation while teaching learners in the classroom;
- 2) to reveal the attitudes of Lithuanian language teachers at general education schools and VPU students of Lithuanian philology to literature didactics through analysis of survey results;
- 3) to analyse the literature interests and creative expression models of VPU Lithuanian language students and learners of S. Nėris Gymnasium;
- 4) to identify the correlation between the research results and ideas of flexible literature didactics;

- 5) to discover the possibilities of literature didactics in the process of literary education at Lithuania's schools of general education.

Methods: comparative analysis of theoretical literature, aspect analysis of literary education programmes of general education schools and models of the Lithuanian language examinations (aspects of literature interests and creative expression), statistical analysis of the results of the survey which analysed the attitudes of Lithuania's teachers and Lithuanian language students of VPU to literature didactics and statistical analysis, and interpreted the works of VPU Lithuanian language students' and S. Nėris Gymnasium learners.

The sampling of the research. The programmes of literary education of Lithuania's general education schools (2002, 2003), the Lithuanian language examination models of Lithuania's basic and secondary education (2000, 2006) schools were analysed, the answers of 30 Lithuanian language teachers and 44 fourth-year students of Lithuanian philology to questionnaires were systemised, and works of literary-creative research written by 50 VPU students and 100 school learners were analysed.

The methods and organisation of the research. The research was conducted in 2 phases in 2006–2007: with the help of the same questionnaires, the attitudes of Lithuania's teachers and 4th-year students to literary education at Lithuania's schools of higher and general education were investigated and compared; with the help of the same literary-creative assignments, the analysis and comparison of students' and school learners' works were conducted.

Topical Issues of Literary Education in Lithuania's General Education Schools

In schools of independent Lithuania, literary education is regulated by the General education and program standards (2002, 2003). These regulations state that literary education in the basic school (forms 5–10) is grounded on principles of liberalism: only aspects related to literary theory are determined (content areas, key theoretical concepts, essential competences and achievements) (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir i silavinimo standartai, 2003, 132–133). Literary education in forms 11–12 is concretized in a centralised way (literature context is identified and the list of obligatory authors and works are provided for analysis, essential competences and achievements of learners are pointed out) (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai XI–XII klasėms, 2002, 72–75). However, in reality, literary education at basic and secondary schools is determined by the requirements of the Lithuanian language examinations, since these results become the key factor that demonstrates learners' achievements for parents, learners themselves and, finally, teachers themselves.

Changes in the model of the 2006–2007 Lithuanian language examinations at basic and secondary schools are causing certain confusion because teachers of Lithuanian think that teaching strategies and priorities need a cardinal change to meet the changing examination requirements. Changes in examination models in the aspects of literary education and written expression are revealed in Table 1.

Table 1

Changes in the models of Lithuanian language examinations in the aspects of literary education and written expression

| Year | Final Lithuanian language examination (basic school) | Year | Final Lithuanian language examination (secondary school) |
|-----------|--|-----------|--|
| 2000–2006 | 1. Speaking – literature is one of the 6 optional topics: a student may or may not choose it. 2. Test – literary text and assignments of text comprehension, literature theory , and language use. 3. Composition following the picture and topic provided (optional). | 2000–2007 | School/state examination 1. Test – text comprehension and language use. 2. Writing of text. A Literary composition (1 out of 3 topics)/ text interpretation (1 out of 3 texts). B Text interpretation (1 out of 3 texts). |
| 2007–... | 1. Speaking – topics announced in advance. 2. Test – literary/non-literary text, text comprehension, assignments of literature comprehension and awareness of language system. 3. Assignments of text creation (1 out of 3 entries): reasoning essays/article/letter/review . | 2008–... | School/state examination Text comprehension 2. Writing of text A Publicist reasoning text/literary essay (1 out of 3 topics)/ text interpretation (1 out of 3 texts) B. Publicist reasoning text/text interpretation (1 out of 3 texts) |

Lietuvių gimtosios kalbos pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo programa, 2006, 2–3;
Lietuvių gimtosios kalbos 2008 m. brandos egzaminų programa, 2006, 3

Analysing the examination models in question in the context of Pečkauskaitė's emphasis on differences in learners' individuality, it can be stated that individuality was considered neither in the examination models of 2000 nor of 2006–2007: written expression of school learners is strictly regulated by certain rules.

- 1) The canon of **composition**, according to **Table 1**, has changed into canon of **reasoning essays/article/letter/review** for graduates of basic schools (Lietuvių gimtosios kalbos pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo programa 2006, 2–3);
- 2) Graduates of secondary school may choose **literary composition/text interpretation** or **publicist reasoning text** (Lietuvių gimtosios kalbos brandos egzaminų programa 2006, 3).

It is a paradox, but Soviet models of examination provided learners with a **free** topic next to the other two, without specifying the type of its realisation: **descriptive, narrative, reasoning, or mixed type**.

Evaluation of the examination structure from literary education perspective allows for conclusion that the attention to literary texts and literary analysis is decreasing: tests in basic schools provide for a possibility not to present literary texts at all, and in higher forms, learners are unexpectedly offered a chance not to read obligatory literary works for examination assignments and allowed for a publicist reasoning essay. Approaching this problem from modern perspectives, a certain concern may arise, since canon literature reading and traditional canon model of text interpretation may lose its exceptional status. The post-modern approach suggests

no reasons for concern, for school learners are given a freedom to read without any restrictions of examination canons and are able to satisfy their own needs and to analyse literary texts on the basis of modern and post-modern literature ideas. The post-modern approach may raise another problem related to didactics of literary education: how to educate and develop school learners who eagerly read fiction without just preparing them for the examination?

Attitudes of Lithuanian Language Teachers at Lithuania's General Education Schools and VPU Lithuanian Language Students to Literature Didactics

At the junction of world epochal tendencies of modernity and post-modernity (Hargreaves 1999, 27–29), the concept of Lithuanian language teachers' literary theory competence underwent a wide range of historical, political, philosophical, sociological, psychological, and philological influences, because it had to adjust itself to changing principles and rules, nevertheless directly reflecting the political, philosophical, pedagogical, psychological, and literary theory tendencies.

A hundred-year old concept of literary competence of professional Lithuanian language teachers demonstrates its direct dependence on the context of political, social and cultural life in Lithuania. The first Lithuanian educators-practitioners relied on ideas of various 19th–20th century philosophies such as idealism, realism, neothomism, materialism, pragmatism, progressivism, and existentialism, and belonged to schools of different pedagogical approaches (cultural, religious, new upbringing, experimental), declared their own education principles, which served as a basis for conceptions of literary education (J. Lindė-Dobilas, J. Balčikonis, M. Gustaitis, Z. Kuzmickas, G. Petkevičaitė-Bitė, M. Pečkauskaitė, J. Norkus, J. Ambrazevičius, etc) (Bukauskienė 1993, 5–29).

In order to reveal the attitudes of Lithuanian language teachers, as well as future teachers of the Lithuanian language (4th year students of VPU), to literary education, a survey was carried out. The results are presented in Table 2.

Table 2

Attitudes of Lithuanian language teachers and VPU students of Lithuanian philology to literary education through the aspects of literary theory and didactics

| Teachers | Literature and creative experience in secondary school | Students | Teachers | Knowledge of literary theory and didactics at a higher education institution, experience at a school of general education | Students |
|----------|--|----------|----------|---|----------|
| 53% | Preferred independent reading of literary works | 24% | 50% | Best acquainted with literature theory and history | 44% |
| 7% | Preferred reading of literary works in the classroom | 10% | 40% | Best acquainted with practice of literary text analysis | 49% |
| 17% | Preferred analysis of literary works in the classroom | 12% | 10% | Most favourable evaluation of recommendations to read books and independent reading | 7% |

| | | | | | |
|-----|--|-----|-------------|---|------------|
| 0% | Preferred group works in literature and involvement in projects | 23% | 13% 3%/ | Got acquainted/would like to get acquainted with structuralism | 5% 20% |
| 13% | Preferred writing about literary texts | 13% | 2% 20% | Got acquainted/would like to get acquainted with semiotics | 20% 39% |
| 10% | Preferred assignments which integrated literature and other study subjects | 18% | 10% 20% | Got acquainted /would like to get acquainted with the New Criticism | 39% 25% |
| 93% | Preferred writing essays (the majority of teachers have never written interpretation works themselves) | 64% | 3% 13% | Got acquainted/would like to get acquainted with criticism of readers' reaction | 25% 20% |
| 7% | Preferred writing text interpretations (the majority of teachers have never written interpretation works themselves) | 56% | 20% 10% | Got acquainted/would like to get acquainted with the cultural historical school | 28% 14% |
| 52% | Preferred writing non-literary essays | 78% | 33% 3% | Got acquainted/would like to get acquainted with biographical criticism | 56% 18% |
| 48% | Preferred writing literary essays | 22% | 17% 46%/ | Got acquainted/would like to get acquainted with psychoanalytical trends | 32% 34% |
| 6% | Disliked writing | 0% | 0% 33%/ | Got acquainted/would like to get acquainted with cultural and anthropological studies | 9% 34% |
| 10% | Preferred lessons of literature history and theory | 16% | 0% 23%/ | Got acquainted/would like to get acquainted with feminism | 25% 37% |
| 66% | Preferred lessons of literature text reading and analysis | 46% | 27% | Acquired best knowledge of programmes, standards, plans, and aids | 16% |
| 20% | Preferred lessons of creative works | 38% | 20% | Acquired best knowledge of methods and techniques of literary education | 44% |
| | | | 13% | Acquired best knowledge of key principles of literary work analysis | 20% |
| | | | 20% | Acquired best knowledge of system of literary written works | 0% |
| | | | 20% | Were best at planning literature lessons | 10% |

The first part of the questionnaire focuses on the opinion of teachers of Lithuanian and students of Lithuanian philology about their literature experience, gained in general education schools. Comparison of teachers' and students' answers revealed certain tendencies of literary education: a decrease in need for independent reading of fiction, an increase in attention to text interpretation, interest in group work, assignments integrating literature and other subjects, creative works, and non-literary essays. This manifests modernisation and liberalisation of literary education.

The second part of the questionnaire investigates the attitudes of Lithuanian language teachers and 4th-year students of Lithuanian philology who have completed a course of literature didactics to subjects of literary theory and literature didactics. The results reveal a similar evaluation of literary education in higher education institutions in the answers of both teachers and students. It is interesting that the teachers who apply canonized models of traditional literary theory demonstrated a favourable attitude to the knowledge of modern literary theory gained in higher education institutions and expressed eagerness to improve that by familiarising with psychoanalytical theories (46 % of the respondents) and with cultural and anthropological studies (33 %). Similar opinion was observed among the students, who additionally pointed out semiotics (39 %), feminism (37 %), the New Criticism (25 %), and criticism of readers reaction (20 %). The data prove the preparedness of teachers and future teachers for post-modern literary approaches to modern theories of literature through familiarization with and **flexible** application of the approaches in didactics of literary education. However, there is one relevant condition: teachers should not be imprisoned by examination fear, they should identify the literature interests of their learners (what trend in literature analysis may be of interest to them?) and to learn to employ modern literature theories in a flexible post-modern way for development of applied models of literature research. For the last three years these applied ideas have been implemented during teaching practice of the 4th-year students of Lithuanian philology at VPU, who have been writing course works in literature didactics on such themes. The conducted research identified school learners' interest in the suggested new techniques of literature analysis, especially in the New Criticism, which was applied in schools of England (Cliff Hodges 2001, 260–261), and reception theory (or criticism of readers' reaction), which had a big effect on German didactics of literature (Bogdal, 2004, 13–14). Students' interest in new methods and techniques of literature didactics were also revealed by questionnaire data (appr. 44 % of the respondents pointed out the highest competence in this sphere of didactics); however, none of the respondents indicated the best understanding in school system of literary written works. The minority of the teachers in the survey pointed out this sphere as their strong point (13 %).

What shortcomings of work in the sphere of literary education Lithuanian language teachers would like to avoid? "Assessment of learners according to standards", "dry lecturing, monotony"; "superficial attitude, hastiness"; "preaching"; "imposing one's own opinion on learners"; "suppression of the child's soul"... Students share the opinion of teachers: "monotony"; "standard approach"; "biased opinion"; "subjective assessment"; "deduction, since learners are not interested in taking notes only"; "toughness and indifference to work"; "miscommunication with learners"...

Processing of the data of the questionnaires made it possible to conclude that working teachers and future teachers are open to various ideas of modern literary theory to be applied in a post-modern way and have not become attached to unified standards of traditional literary theory and those of the cultural historical school. A special emphasis should be placed on their willingness to understand learners, without being too much influenced by assessment canons and standards that may deject a young person. Thus, it can be stated that the organisers of literary education

in Lithuania's general education schools are likely to look forward to flexible literary and didactic innovations that are not regulated by examination programmes and canonized written models of examinations. Do learners from general education schools share the same opinion? The answer to this question may be found after the analysis of literary-creative research results.

Literature Interests and Models of Creative Expression of VPU Students of Lithuanian Philology and Learners of S. Nėris Gymnasium

The model of literary-creative research was based on post-modern flexible combinations of ideas represented by schools of modern literary theory. The typology of written expression determined by Binnet (Pečkauskaitė 1996, 154), ideas of theme-based criticism (proximity of the theme to a writer and presentation of literary works on the same theme in order to reveal their differences and/or similarities) (Bergez 1998, 95–112), ideas of reception theory (Iser 2006, 57–68), and **flexible combinations** of psychological and psychoanalytical approaches to writer and reader (Eagleton 2000, 159–200) were considered while preparing the research. The 4th-year students of Lithuanian philology at VPU and 10th–12th formers of S. Nėris Gymnasium (Vilnius) were given three assignments: Assignment 1 – to write a text in a freely chosen written expression form on one of the 7 themes provided, at the same time selecting a sub-theme individually; Assignment 2 – evaluation of 12 fiction texts (folklore, traditional, modern, post-modern) on lunar theme, pointing out the most and least liked texts and providing arguments to substantiate their opinion; Assignment 3 – to write a creative work on the basis of one, several, or all the texts provided. Table 3 provides systemised results of the research.

Table 3

The data on the literary-creative research on school learners and students

| School learners | List of themes for free creative expression | Students | School learners | List of texts for free creative expression | Students |
|-----------------|--|----------|-----------------|--|----------|
| 16% | <i>Gamtos ženklai</i> (Signs of nature) | 20% | 0% | <i>Skrisk, sakalėli</i> (Lithuanian national song) | 4% |
| 28% | <i>Žmogus tarp žmonių</i> (A person among people) | 42% | 6% | <i>Žemė, saulė ir mėnuo</i> (Lithuanian national saga) | 4% |
| 4% | <i>Mano savastis (Aš)</i> (Me) | 8% | 7% | Ignas Šeinius, <i>Kuprelis</i> | 20% |
| 17% | <i>Meno išpūdžių pėdsakai</i> (Following artistic impressions) | 4% | 5% | Antanas Vienuolis, <i>Paskenduolė</i> | 10% |
| 24% | <i>Technikos (ne)galia</i> ((Im)potential of technologies) | 6% | 5% | Antanas Škėma, <i>Balta drobulė</i> | 2% |
| 1% | <i>Politikos kreivės</i> (Realia of politics) | 8% | 11% | Alberas Kamiu, <i>Kaligula</i> | 10% |

| | | | | | |
|-----|--|-----|-----|---|-----|
| 10% | <i>Savuju regējimu, garsu, minčiu, jausmu sūkury</i> (In the swirl of own visions, sounds, thoughts, and feelings) | 12% | 10% | Henrikas Radauskas, <i>Begalinis liūdesys</i> | 20% |
| | Typology of written expression | | 5% | Alfonsas Nyka-Niliūnas, <i>Clair de lune</i> | 0 % |
| 4% | Description | 8% | 4% | Liūnė Sutema, <i>Paskutinė vasaros naktis</i> | 4% |
| 16% | Narration | 40% | 5% | Antanas A. Jonynas, <i>Naktis stotyje</i> | 0% |
| 80% | Reasoning | 52% | 5% | Mindaugas Valiukas, <i>Apsireiškimas M.</i> | 2% |
| | Literature interests (the most popular texts among learners) | | 4% | Rimas Burokas, <i>Popierinis mėnulio laivelis</i> | 0% |
| 1% | <i>Skrisk, sakalėli</i> (Lithuanian national song) | | 8% | Several texts | 10% |
| 14% | <i>Žemė, saulė ir mėnuo</i> (Lithuanian national saga) | | 5% | All the texts | 6% |
| 14% | Ignas Šeinius, <i>Kuprelis</i> (fragment from the novel) | | 20% | The main motifs of the texts – the moon, night, moonlight, a human being, and nature | 4% |
| 11% | Antanas Vienuolis, <i>Paskenduolė</i> (fragment from the story) | | | Genre-based typology of creative expression | |
| 10% | Antanas Škėma, <i>Balta drobulė</i> (fragment from the novel) | | 22% | Text interpretations | 40% |
| 18% | Alberas Kamiu, <i>Kaligula</i> (fragment from the novel) | | 12% | Literary essays | 28% |
| 16% | Henrikas Radauskas, <i>Begalinis liūdesys</i> (poetry) | | 48% | Non-literary essays | 20% |
| 1% | Alfonsas Nyka-Niliūnas, <i>Clair de lune</i> (poetry) | | 8% | Transformations of literary texts | 2% |
| 1% | Liūnė Sutema, <i>Paskutinė vasaros naktis</i> (poetry) | | 10% | Artistic texts (miniatures, short stories, humoristic stories, impressions, letters) | 10% |
| 5% | Rimas Burokas, <i>Popierinis mėnulio laivelis</i> (poetry) | | | Evaluation of literary-creative assignments (school learners selected the most attractive ones) | |
| 6% | Antanas A. Jonynas, <i>Naktis stotyje</i> (poetry) | | 50% | Assignment I – free creative expression following one of the 7 presented topics | |
| 3% | Mindaugas Valiukas, <i>Apsireiškimas M.</i> (poetry) | | 44% | Assignment II – evaluation of the presented 12 texts | |
| | | | 6% | Assignment 3 – free creative expressions on the basis of fiction | |

The conducted research revealed the life, literature and creative interests of students and school learners. The choice of themes for free written expression demonstrates young people's spheres of interest: nature and people prevail; school learners favoured art and technologies, whereas university students focused on their

own ideas. Since Assignment 1 was the most popular among the school learners, it can be concluded that assignments of free written expression (not setting canon requirements for written expression) are welcomed in school practice. School learners expressed their opinion regarding Assignment 1: "It is the most valuable task because it allowed for expression of own opinion", "This assignment provided freedom of thinking!" The prevailing reasoning type in the majority of works demonstrated school learners' and students' intentions to explain, persuade, or even to moralize – all this proves the validity of the new examination models; however, it raises concerns about disregard of other types of written expression and needs of the school learners of artistic nature. Reasoning is more related to publicist and scientific style, whereas description and narration is characteristic of artistic style.

The selection of texts on one theme for reading and commenting was highly evaluated by school learners and students. The following opinions were expressed: "My fantasy is activated when I do the assignment", "I had to do something different from the usual: a person was able to rely on his taste rather than rules", "While reading the texts, I was able to visualise everything", "This assignment makes one think about a huge number of texts and to select the one which as if attracts your thoughts...". The data on text evaluation provide valuable information: the majority of school learners and students chose texts of traditional and modern literature; however, it is delightful to notice that post-modern texts were also selected and evaluated as extremely gripping and providing a challenge to "unpuzzle" them.

Though Assignment 1 was considered the most difficult among school learners, the analysis of its works allowed for a discovery of importance to literature didactics: school learners are willing and able to create texts of wide genre expression based on literary texts which exceed the canon system of written works at school. Such research results are relevant in preparing literary education models substantiated on **flexible literature didactics** at Lithuania's general education schools.

Links of the Research Results with Ideas of Flexible Didactics

The conclusions of the conducted research may be interpreted in the light of changes in the present programmes of examinations in Lithuania. The models of the final Lithuanian language examination for basic and secondary schools have been changed: graduates of basic schools (form 10) are to take a new-type examination in 2007 and 12th formers of secondary schools are to do this in 2008. It has to be noted that the new examinations still refer to the model of canon didactics: their regulations regarding validity of assessment are still norm- and standard-based. Having familiarised ourselves with the norms of examination assessment, we can state that no conditions are provided for individual creative expression of every school learner, since all the writers are limited by the same strict requirements: canons of content and expression, which are to ensure objectivity. The criteria for evaluation of compositions of non-literary free artistic expression have not been included into the system of assessment. Thus, the probability of discriminating school learners with original self-expression still remains high. However, flexible didactics of post-modern approach insists on considering Pečkauskaitė's warning regarding the differences in learners' individualities and focuses on the necessity

of literary education to meet the literary and creative interests of every learner and to provide them with conditions to discover the worlds of literature and their own creativity individually.

Conclusions

1. Having discussed the distinctive features of flexible literature didactics, we can conclude that post-modern tendencies of flexible didactics were observed in Lithuania; however, they were suppressed by models of canon didactics, which are defined in the programmes, standards, and examination regulations.

2. The analysis of the teachers and students' answers to the questionnaires on their attitude to literary education in higher education institutions and general education schools revealed a change in the attitudes towards post-modern flexible approach.

3. Post-modern flexible assignments and the analysis of tendencies in literary interests and creative expression of VPU students of Lithuanian philology and 10th–12th formers of Vilnius S. Nėris Gymnasium allow to conclude that creative discoveries and formation of a positive attitude to literature may be related to application of flexible didactic combinations in school practice.

4. Post-modern didactic attitude to literary education may be inculcated gradually through training of literature teachers to achieve broader competence, and through flexible expansion of literary education content by intrigue-creating assignments of post-modern type.

References

- Bergez, D. (1998) Teminė kritika. In: *Literatūros analizės kritinių metodų pagrindai*. Bergez., D. (ed.) Vilnius, 95–130.
- Bogdal, K.-M. (2004) Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildugs- und Lerntheorien. In *Grundzüge der Literaturdidaktik*. Bogdal, K.-M., Korte, H. (eds.) München, S. 9–29.
- Bukauskienė, T. (1993) Lietuvių literatūros mokymo istorija (iki 1940). Mokslo ir enciklopedijų leidykla, Vilnius, 178 p.
- Cliff Hodges, G. (2001) Possibilities with poetry. In: *Learning to Teach English in the Secondary School*. Davison, J., Dowson J. (eds.) London and New York, p. 238–262.
- Eagleton, T. (2000) Įvadas į literatūros teoriją. Baltos lankos, Vilnius, 271 p.
- Hargreaves, A. (1999) Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai. Tyto alba, Vilnius, 355 p.
- Iser, W. (2006) How to Do Theory. Padstow : Blackwell Publishing, 211 p.
- Janušauskienė, V. (2004) Lanksčių ugdymo pažiūrų patirtis siekiant taikomosios lituanistinės kompetencijos. *Pedagogika*, 73, 39–44.
- Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai XI-XII klasėms. (2002) <http://www.pedagogika.lt/puslapis/Programos2002.pdf>
- Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Priešmokyklinis, pradinis ir pagrindinis ugdymas. (2003) <http://www.pedagogika.lt/puslapis/standart/programos.doc>

Lietuvių gimtosios kalbos brandos egzaminų programa. (2006) http://www.egzaminai.lt/failai/27_programa_lietuviu_gimtosios.pdf

Lietuvių gimtosios kalbos pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo programa. (2006) http://www.egzaminai.lt/failai/35_PUPP_programos_lietuviu_gimtosios.pdf

Pečkauskaitė, M. (1996) Kaip žmonės pastebi. In: *Lietuvos mokykla ir pedagoginė mintis 1918–1940 m.* Bukauskienė, T. (ed.), Vilnius, 154–157.

Kopsavilkums

Raksts analizė mūsdienu literatūros didaktikos problėmas Lietuvos valsts izglītības standartu un gala eksāmenu neseno pārmaiņu kontekstā. Apkopoti lietuviešu valodas skolotāju, Viļņas Pedagoģiskās universitātes studentu un S. Neris ģimnāzijas skolēnu viedokļi par literatūras mācību procesu, viņu literārās un radošās intereses. Raksta nobeigumā piedāvātas didaktiskās fleksibilitātes iespējas literatūras mācību procesā.

Дидактические аспекты восприятия комических текстов в школе

Komisko tekstu uztveres didaktiskie aspekti skolā

The Didactic Aspects of Perceiving Comic Texts

Ниёле Толейките

Вильнюсский педагогический университет
Студенту 39, Вильнюс, LT-08106
E-mail: toleikyte.nijole@gmail.com

В статье обсуждаются вопросы дидактики комической литературы в старших классах (11–12) средней школы. Выявляются основные проблемы статуса комической литературы в структуре содержания литературного развития. Основываясь на теоретических исследованиях эстетики, культурологии, литературоведения и психологии, анализируется специфика структуры комических произведений, обсуждается, как эти особенности обуславливают основные принципы восприятия (понимания, анализа и интерпретации) комических произведений.

Ключевые слова: комический текст, восприятие, понимание, анализ, интерпретация, структура.

Введение

Современная эдукология и психология особо выделяют позитивное влияние юмора на весь процесс обучения. Акцентируется, что юмор помогает лучше понять и запомнить изучаемый материал, снимает нервное напряжение, действует успокаивающе, способствует развитию творческих способностей учеников. Родной язык и литература, как предметы обучения, в этом плане занимают исключительное место, так как чтение комической литературы дает ученикам возможность не только испытать особые эмоциональные переживания, которые связаны с множеством оттенков смеха (от веселого, дружелюбного, жизнерадостного до грустного, критического, осуждающего), но и помогает познать комическое как эстетическое явление, развивает чувство комического и эстетический вкус.

Хотя многие исследователи комического подчеркивают его позитивную роль на развитие личности, общества и культуры, однако комическая литература занимает незначительное место в процессе литературного развития. Такую ситуацию в школе обуславливают несколько причин:

- в нашей культуре доминирует мнение, что о главных жизненных вопросах общества и человеческом бытии надо говорить лишь серьезно;
- в школьной программе по литературе 11–12 кл. мало комических произведений литовской литературы, потому что многие из них,

написанные в советский период, утратили свою актуальность, кроме того, возникла проблема адекватного их прочтения по причине незнания социально-культурного контекста. Проблемная ситуация и в современной литературе: мало комических произведений высокого художественного уровня;

- хотя в школьной программе 11–12 кл. немало произведений, где комизм – один из структурных элементов текста, этот аспект особо не акцентируется, потому что учителя недостаточно знают дидактику анализа комического, восприятие которого опирается лишь на общие принципы анализа;
- ученики старших классов (11–12) не имеют навыков анализа комических произведений, поэтому испытываемые эмоции и понимание комического не умеют объективно объяснить.

Это показывает, что в структуре содержания литературного развития не хватает равновесия: доминирует драматический или трагический аспект бытия (на это надо обязательно обращать внимание), и часто забывается комический его аспект, который побуждает критически оценивать себя и окружающий мир, освободиться от стереотипов, устарелых правил жизни и творчества, застоя, догматизма. Таким образом, в школе формируется несколько одностороннее понимание человеческого бытия и всего окружающего мира.

Принимая во внимание все упомянутые проблемы чтения комических произведений в старших классах (11–12) средней школы, целью этой статьи является установление основных дидактических принципов восприятия комической литературы.

Объект исследования – процесс литературного развития в старших классах (11–12) средней школы. *Методы исследования* – анализ научных источников эстетики, культурологии, литературоведения, психологии и документов просвещения (программы литературного образования в старших классах средней школы).

Теоретические предпосылки дидактики комической литературы

Дидактика восприятия комической литературы в школе опирается на теоретические исследования гуманитарных и социальных наук: эстетики, философии искусства, культурологии и литературоведения, педагогики и психологии. Восприятие в широком смысле понимается как процесс познания, происходящий путем индукции и дедукции (Dewey 1980, 78–79). В этом процессе можно выделить три диалектически взаимосвязанных этапа: непосредственное восприятие, анализ и интерпретацию. В герменевтике взаимосвязь этих трех этапов понимается как герменевтический круг, когда понимание постоянно движется от целого к части и от части опять к целому, concentрическими кругами расширяя понимание смысла: чтение текста всегда есть проверка первичного понимания смысла, его расширение и углубление (Gadamer 1999, 27–29).

На этих трех этапах основан и процесс восприятия комической литературы в школе, хотя их значение теоретиками эстетики оценивается неоднозначно. Ф. С. Лимантов утверждает, что почувствовать настоящий комический эффект можно только на этапе непосредственного восприятия, так как на этапе вторичного восприятия он значительно ослабляется или совсем исчезает. Это, по его мнению, свойственно только комическому, так как момент новизны и неожиданности обуславливает специфику его восприятия, а при его отсутствии исчезает и чувство удовольствия (Лимантов 1962, 145–147). Однако Ю. Боров указывает, что при повторном чтении комический эффект не ослабляется, а может даже усилиться, и его обуславливает структура текста и опыт читателя (Боров 1970, 52–53). В. Вулис восприятие комического понимает прежде всего как аналитический процесс, который может быть как сознательный, так и бессознательный (Вулис 1976, 11). Ссылаясь на такие разные теоретические рассуждения о восприятии комического на разных этапах чтения, можно сделать вывод, что почувствовать комический эффект можно на всех этапах, однако эстетическое восприятие комического, по утверждению Ю. Борева, не ограничивается только комическим эффектом – возможно и не комическое восприятие комического, так как понятие эстетическое чувство шире чувства юмора (Боров 1970, 52).

Развитие умений восприятия (анализирования, интерпретирования, оценивания) комических текстов учениками 11–12 классов основывается на общих принципах анализа и интерпретации, но этого недостаточно. Механизм восприятия комических текстов обусловлен спецификой их структуры, которая в основном и отличает эти произведения от других типов текстов, поэтому и нужна дидактика восприятия комической литературы.

Е. Стайгер подчеркивает, что основная задача интерпретации – превратить восприятие в информационное знание и его конкретно объяснить (Staiger 1993, 155). Никакое объяснение невозможно без опознавания, которое становится достаточно сложным актом познания, когда знакомые предметы должны быть опознаны в другом контексте, поэтому очень важны знания воспринимающего и его опыт. Акт опознавания подготавливает читателя к определенному типу восприятия, дает ключ к дальнейшему процессу рецепции (Боров 1986, 19). Теоретик когнитивной психологии Дж. Брунер (*J. Bruner*) утверждает, что правильное восприятие определено умением человека связывать принимаемые раздражители с соответствующей системой кодирования, а результаты восприятия определены тем, как упорядочена система категорий (Брунер 1977, 19–58).

Теория структурализма и семиотики понимает художественный текст как многократно закодированную знаковую систему. Первые шаги чтения текста, по теории структурализма, начинаются с опознавания художественных кодов – знаков рецепционных ожиданий (Лотман 1992, 204). При восприятии комического текста очень важно умение опознать эпоху или литературное течение произведения, его жанр, стиль (юмористический, сатирический или иронический), однако специфика структуры комических произведений затрудняет опознание этих художественных кодов. Ю. Лотман замечает, что суть специфики комического текста есть в том, что каждый его элемент двойственный: с одной стороны, он принадлежит логически

последовательной системе и обоснован в ней, с другой стороны, он чувствуется как часть чужой системы и как результат сдвигов структурных значений (Лотман 1972, 250). Эта двойственность порождает комические несоответствия (жанра и стиля, интонации и фразеологии, сюжета и стиля, героя и ему данной функции), которые, как замечает Ю. Лотман, могут быть на разных уровнях текста (Лотман 1972, 251). Иначе говоря, комическому тексту свойствен тип двухпланового изображения, для которого характерна постоянная игра переносных значений, воспринимающий должен постоянно дешифровать образы, менять код интерпретации (Kalèda 1984, 233–253). Исходя из этого, можно делать вывод, что двухплановое изображение требует двухпланового чтения, т. е. читатель текст сможет прочесть как комический, если сумеет усмотреть несоответствия, а этому способствует чувство комического и социально-культурный опыт.

Переход к восприятию текста, как к сложной форме понимания, т. е. к его анализу, связан с объективным взглядом на текст (Ricoeur 2000, 101). На второй фазе герменевтического круга важен анализ внутренней композиции текста, его разложение на семантические компоненты, понимание отношений этих компонентов, умение найти связь текста с социально-культурным контекстом, понимание смысла произведения.

Анализ и интерпретация текста в школе основаны на двух принципах: культурно-историческом и имманентном. Культурно-исторический принцип опирается на объяснение значений текста в его связи с контекстом (культурной эпохой или литературным направлением, традицией, развитием литературных жанров, творчеством писателя). По мнению Ю. Лотмана, художественный текст без культурного контекста и системы культурных кодов равный „надгробной записи на непонятном языке” (Лотман 1970, 345). Очевидно, что читателю, который способен усмотреть связь текста с контекстом, опознать культурные коды, раскрывается более широкое поле значений произведения и глубина его смысла.

При чтении комических произведений ссылаться на культурно-исторический и социальный контексты просто необходимо. В комических произведениях слияние текста и контекста особенно ярко выражено, поэтому читатель должен иметь достаточно внетекстовой информации, чтобы понять в тексте скрытые намеки, аллюзии. В противном случае, несомненно, появится проблема адекватного прочтения текста (Kalèda 1984, 81). Кроме того, очень важно анализировать комическое, опираясь на культурно-исторический контекст, чтобы формировать понимание о смехе, как эстетическом явлении, и его позитивной роли в процессе исторического развития литературы, культуры и всего общества.

Имманентный принцип, прежде всего, опирается на понимание текста как структуры, но все время важно чувствовать и контекст произведения. Развитие навыков анализа текста в старших классах (11–12) опирается на главные принципы структурного анализа, которые, как замечает В. Даулетите, уже стали „грамматикой текста” (Daujotyù 1998, 133).

Структурный анализ основоположен на соотношении элементов текста. Ю. Лотман утверждает, что главный принцип внутренней организации текстов –

бинарные семантические оппозиции, ими тоже выражается комическая двойственность. Однако в комических текстах соотносятся элементы далеких ценностных характеристик, поэтому такой текст есть не структура, такая структурность – мнимая, это не система, она имеет только внешние признаки системы и поэтому еще более хаотична (Лотман 1970, 102; 1972, 250–255). В этой хаотичности и скрыта вся сложность анализа комических произведений (Табл.1).

Таблица 1

Сопоставление основных признаков структуры комических и трагических текстов

| Комический текст | Трагический текст |
|--|---|
| Текст – <i>не структура</i> . Структурность мнимая. Это <i>не система</i> , наделенная внешними признаками системы и от этого еще более внутренне <i>хаотичная</i> . | Текст представляет собой сложную <i>систему</i> , построенную как сочетание общих и локальных упорядоченностей разных уровней. |
| Основной структурный принцип – <i>контраст</i> . Сближаются элементы значений с предельно удаленными ценностными характеристиками. | Основной структурный принцип – <i>контраст</i> . Сближаются элементы, находящиеся на <i>одном или близких ценностных уровнях</i> в данной системе культуры. |

В школе структура текста понимается как художественное целое, составленное из трех уровней (слоев):

- логического (абстрактного) уровня – темы, проблемы, идеи;
- образного (конкретного) уровня – персонажи, действие, время, место, литературный субъект (рассказчик), литературный адресат;
- уровня языковых средств – лексико-фразеологические, лексико-семантические, синтаксические фигуры, средства фоники.

Подчеркивается, что обычно один из уровней текста есть доминирующий, его читающий интуитивно чувствует (Zaborskaitė 1982, 53). М. Поляков указывает, что именно образный уровень и есть этот центр текста, где пересекается прямое и переносное значение текста. Это и создает его художественный смысл (Поляков 1986, 69).

Анализ художественного текста в школе в основном и есть анализ структуры художественного образа, так как текст обыкновенному читателю открывается, прежде всего, как определенная структура образов или фигур (Viliūnas 1998, 14). Однако в школе важно научить учеников пониманию того, что образный и языковый уровни неразрывно связаны. М. Бахтин замечает, что слова в тексте, с одной стороны, соединяются в предложения, абзацы, главы, с другой стороны, создают портрет героя, его характер, события и т. д. (Бахтин 1975, 50).

Весь мир, изображаемый в комических произведениях, обусловлен мировоззрением автора, его отношением (юмористическим, сатирическим или ироническим) к изображаемым объектам. Это отношение влияет и на выбор средств художественного изображения. Надо обратить внимание на то, что в структуре комического мира все элементы художественного изображения (рассказчик, место, время, сюжет, персонажи) неразрывно связаны со слоем

языковых средств. Далее специфика анализа и интерпретации комического будет обсуждаться на основании комической прозы. Модель такого анализа представлена на рис. 1, в котором указаны основные шаги работы с комическим текстом.

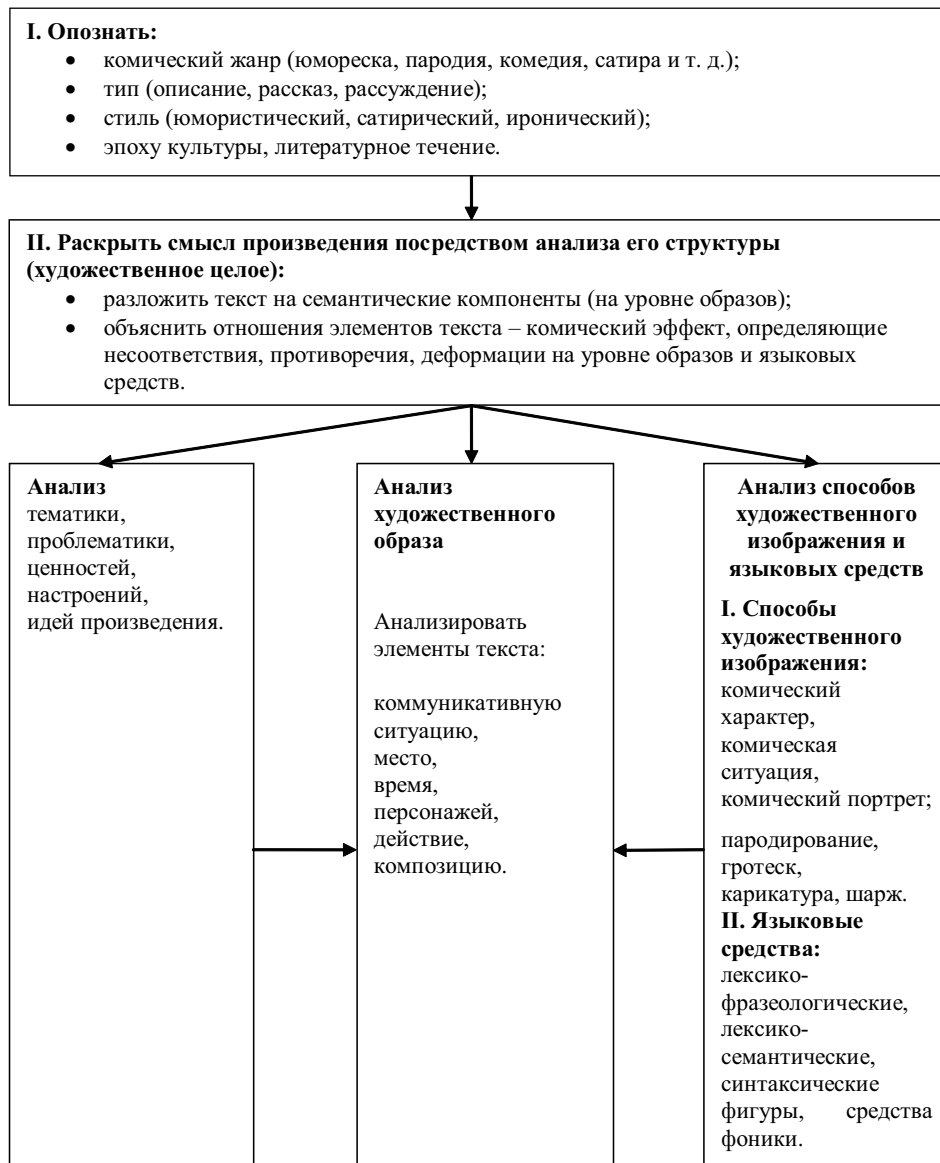


Рисунок 1. Модель анализа комического текста.

Один из начальных моментов анализа и интерпретации комических текстов – объяснение коммуникативной ситуации, отношений рассказчика – персонажей – воспринимающего. Рассказчика можно трактовать двояко:

как автором выбранный способ речи и как субъект, который воплощает соответствующие процедуры изображения и выполняет стратегические цели писателя (Kalēda 1984, 112).

Когда рассказчик не участвует в изображаемом мире, его речь в комической прозе чаще всего основана на пародийных стилизациях или иронии, иногда она может перейти даже в сарказм. М. Бахтин замечает, что в комических произведениях автор не имеет своей речи – он словно играет разными речами. Такое многоголосие создается посредством ввода от „имени автора” речи разных жанров, профессий, социальных слоев. Эти речи переплетаются с прямым словом автора, патетическим, морализирующим, сентиментальным, и так появляются пародийные стилизации, которые разрушают эту ложную серьезность (Бахтин 1975, 115, 125). Это показывает, что читатель адекватно поймет отношение рассказчика к персонажу только в том случае, если сможет опознать пародийный или иронический стиль автора.

Рассказчиком, как уже говорилось, в комических произведениях может быть не только наблюдатель, но и участник изображаемого мира, литературный субъект, который сам рассказывает историю. В таких произведениях раскрываются разные маски автора (наивного, неудачника, алогически мыслящего, иронизирующего), поэтому читателю понять его позицию становится нелегко. Очень часто речь такого рассказчика основана на пародийных стилизациях. Читая такой рассказ, у адресата все время возникает сомнение, можно ли верить тому, что говорит рассказчик. В таких случаях читатель должен понимать больше чем рассказчик (Hawthorn 1998, 238).

Комический текст, как и любое художественное произведение, – выражение соответствующей модели мира. Главные его структуру определяющие категории – место и время. М. Бахтин замечает, что изображение комического мира основано на специфических отношениях места и времени. Это перевернутый мир, в нем нарушена логика привычного мира: унижено то, что обычно возвышается, а выявляется то, что иерархически есть ниже. Эти отношения – выражение социальных, этических, идеологических миров, которые отражают разные деформации жизни людей, их отношений. Модель комического мира, разрушая обычный порядок и уже установившиеся отношения, освобождает от создаваемых мифов или стереотипов поведения, мышления или культуры (Бахтин 1986, 411).

В центре комической прозы – комический персонаж, который трактуется неоднозначно. Главные способы его изображения – комический характер, комическая ситуация или комический портрет. А. Бергсон (*H. Bergson*) указывает, что элементы комического характера – разные пороки людей и даже некоторые достоинства, которые вызывают смех только в том случае, когда выявляют отсутствие гибкости личности, неумение приспособиться к обществу, замкнутость в своем внутреннем мире, рассеянность, автоматизм (Бергсон 1995, 78–95). Комизм такого характера предопределен несоответствием того, что человек собой представляет, и того, кто он есть на самом деле. Однако В. Я. Пропп подчеркивает, что иногда комические персонажи не имеют отрицательных свойств, даже напротив, им свойствен оптимизм, добродушие,

жизнерадостность, они могут найти выход из любого положения. Такие персонажи вызывают не насмешливый, а радостный смех, потому что своим нестереотипным мышлением заставляют объектом насмешки стать своих антагонистов (Пропп 1976, 115–117). Значит, комический характер можно интерпретировать двояко: как объект критики и как носителя смеха, такому герою читатель, несомненно, симпатизирует.

Комической речи, как уже говорилось, свойственно многоголосие – переплетение разных стилей письменной и разговорной речи (автора, рассказчиков, жанров, персонажей) (Бахтин 1975, 111–112). Основной принцип анализа речевых средств – раскрыть комизм изображаемого мира, в центре которого – комический характер.

Выводы

1. В программах литературного развития следует уделять больше внимания комическому аспекту человеческого бытия и жизни общества.

2. Необходимо подготовить дидактические рекомендации анализа комических произведений для учителей литературы.

3. Дидактика восприятия комических произведений должна опираться на специфические свойства структуры комических текстов и исследования восприятия в психологии и эстетике.

Литература

- Бахтин, М. М. (1975) *Вопросы литературы и эстетики*. Москва : Художественная литература. 502 с.
- Бахтин, М. М. (1986) *Эстетика словесного творчества*. Москва : Искусство. 431 с.
- Бергсон, А. (1995) *Смех. Французская философия и эстетика XX века*. Москва.
- Борев, Ю. (1970) *Комическое*. Москва : Искусство. 269 с.
- Борев, Ю. (1986) *Художественное общение и его языки. Теоретико- коммуникативные и семиотические проблемы художественной культуры. Теории – школы – концепции. Художественная коммуникация и семиотика*. Москва.
- Брунер, Дж. (1977) *Психология познания*. Москва : Прогресс. 411 с.
- Daujotytė, V. (1998) *Tekstas ir kūrinys*. Vilnius : Kultūra. 279 p.
- Dewey, J. (1980) *Patyrimo suvokimas. Grožio kontūrai*. Vilnius.
- Gadamer, H. G. (1999) *Istorija. Menas. Kalba*. T. 1. Vilnius : Baltos lankos. 292 p.
- Hawthorn, J. (1998) *Moderniosios literatūros teorijos žinynas*. Vilnius. 360 p.
- Kalėda, A. (1984) *Komizmas lietuvių tarybinėje prozoje*. Vilnius : Vaga. 312 p.
- Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai XI–XII klasėms* (2002) Švietimo aprūpinimo centras, Vilnius. 452 p.
- Лимантов, Ф. С. (1962) *О гносеологической природе комического образа с точки зрения теории информации. Ученые записки Тартуского государственного университета*. Выпуск 124. Труды по философии VI.
- Лотман, Ю. (1970) *Структура художественного текста*. Москва : Искусство, 384 с.
- Лотман, Ю. (1972) *Анализ поэтического текста*. Ленинград : Просвещение, 270 с.

- Лотман, Ю. (1992) *Избранные статьи*. Таллин. Т. 1. 479 с.
- Поляков М. (1986) *Вопросы поэтики и художественной семантики*. Москва : Советский писатель, 479 с.
- Пропп, В. Я. (1976) *Проблемы комизма и смеха*. Москва : Искусство. 181 с.
- Ricoeur, P. (2000) *Interpretācijas teorija*. Vilnius : Baltos lankos. 115 p.
- Staigeris, E. (1993) Interpretācijas menas. *Metai*, 8–9.
- Viliūnas, G. (1998) Nuo ko pradėti? *Teksto analizė mokykloje*. Vilnius.
- Вулис, А. (1976) *Метаморфозы комического*. Москва : Искусство, 125 с.
- Zaborskaitė, V. (1982) *Literatūros mokslo įvadas*. Vilnius : Mokslas, 210 p.

Kopsavilkums

Rakstā aplūkoti komiskās literatūras didaktikas jautājumi vidusskolas vecākajās klasēs (11.–12. kl.). Atklātas galvenās komiskās literatūras statusa problēmas literatūras procesa struktūrā. Balstoties uz estētikas, kulturoloģijas, literatūrzinātnes un psiholoģijas teorētiskajiem pētījumiem, tiek risināts jautājums, kā šīs īpatnības nosaka galvenos komisko darbu uztveres principus (izpratni, analīzi un interpretāciju).

Atslēgvārdi: komiskais, uztvere, izpratne, analīze, interpretācija, struktūra.

Summary

Comic literature in modern school, especially in senior (11–12) forms, still has to gain firmer ground. The development of abilities to perceive comicality is still problematic: there are not enough tasks in textbooks aimed at developing abilities to analyze comicality, teachers do not quite understand the specificity of comic literature, and the pupils still do not have any skills in analyzing comic texts. Therefore, the goal of the paper is to disclose the most important didactic aspects of perceiving comic texts, and to put forward a theoretical model of comic text analysis which was prepared on the basis of the principles of J. Bruner's cognitive psychology and J. Lotman's structural analysis.

Analysis of comic literature in modern school is essentially based on the principles of general text analysis, which do not contradict the specificity of comic texts; however, its treatment of the peculiarities of comic texts' structure, which determine the perception mechanism, is insufficient. First of all, comic texts must be analyzed as expressions of a world model based on some incompliance, contradiction, deformation principles, not as structure whose only features are those of the external structure. Namely this constitutes the specificity and complexity of their analysis at school.

Keywords: comic literature, understanding of specificity, principles of analysis, structure.

Bērnu literatūra un pieaugušais lasītājs *Children's Literature and the Adult Reader*

Ilze Stikāne

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083
E-pasts: Ilze.Stikane@lu.lv

Rakstā aplūkots jautājums par to, kas nosaka pieaugušo lasītāju attieksmi pret bērnu literatūru. Raksturoti faktori, kas bērnu literatūru dara pievilcīgu (filozofiskas idejas (laiks, telpa, dzīvība un nāve, mīlestība), aktuālas problēmas (ekoloģija, politika), jauna informācija (fakti, notikumi, vide), paša pieredzētu agrāko laiku tēlojums, paša bērnībā ar patiku lasītas grāmatas, mākslinieciskā oriģinalitāte, humors, emocionālitate, kvalitatīvs vizuālais ietērps) vai nepievilcīgu (atvieglināts konfliktu risinājums, nepamatoti laimīgs atrisinājums, zināmas shēmas satura izveidē, atklātība seksuālo attiecību atspoguļojumā, nepieklājība u. tml.) pieaugušam lasītājam.

Atslēgvārdi: bērnu literatūra, lasītājs, vērtības, intereses, idejas, problēmas.

Pievēršanos šim tematam rosinājis fakts, ka bērnu literatūru lasa ne tikai bērni, bet arī pieaugušie – vecāki, izdevēji, kritiķi, skolotāji, akadēmiķi, docētāji, studenti u. c. Ir skaidrs, ka jebkurš daiļdarbs dod impulsu tā lasītājam – tā tad bērnu grāmatas rosina arī pieaugušos. Rodas jautājums, kāda ir viņu reakcija un attieksme pret šīm grāmatām. Kuri impulsi bērnu literatūrā ir tie, kas “skar” pieaugušos? Kāpēc? Kā tas notiek?

Ir svarīgi to noskaidrot tāpēc, ka tieši pieaugušie ir tie, kas, pirmkārt, vispirms vērtē bērnu literatūru – izdevēji, lai izdotu, dažādu žūriju komisijas, ekspertu grupas utt. – un, otrkārt, spēj veicināt bērnu lasīšanu – pārē grāmatas, lasa kopā ar bērnu, iesaka, noliek priekšā, vada literatūras mācības, pulciņus utt. Konkrēta problēma, ar ko nākas sastapties reālajā universitātes docētāja ikdienas darbā, ir – kā ieinteresēt bērnu literatūrā studentus (tātad pieaugušos), topošos skolotājus, lai viņi ne tikai formāli iepazītu šo literatūras daļu, bet arī kļūtu par aktīviem tās popularizētājiem. Skolotājs, kuram pašam šī literatūra tuva, var veiksmīgāk rosināt skolēnus lasīt un vispār veicināt lasīšanu. Mātes, tēva, skolotāja ieinteresētība un aizrautība viegli spēj ieinteresēt un sajūsmināt arī bērnus.

Svarīgs nosacījums ir literatūras kvalitāte – tikai laba literatūra var būt pievilcīga ne vien bērniem, bet arī pieaugušajiem. Kā atzīst Vizma Belševica: “..no visas sirds par labu uzskatu to grāmatu, ko var lasīt gan pieaugušie, gan bērni. Laba grāmata ir domāta visiem” (Belševica 1998). Tātad jautājums skar arī bērnu literatūras vērtēšanas kritērijus, un viens no tiem neapšaubāmi ir mākslinieciskums (citi kritēriji – satura kvalitāte, stila un tematikas atbilstība lasītāju vecumam, grāmatu vizuālais veidols).

Labā literatūra ir vairākslāņaina literatūra, kur ir gan bērniem tveramais plāns, gan pieaugušajiem saistošais slānis.

Pieaugušo lasītāju interesējošo slāni bērnu literatūrā veido:

- filozofiskas idejas – laiks, telpa, dzīvība un nāve, mīlestība u. c.;
- aktuālas problēmas – ekoloģija, politika u. c.;
- jauna informācija – fakti, notikumi, vide u. c.;
- pazīstamu, paša pieredzētu agrāko laiku tēlojums;
- paša bērnībā ar patiku lasītas grāmatas;
- mākslinieciskā oriģinalitāte – simboli, daudznozīmība, alūzijas u. c.;
- humors, asprātība;
- emocionalitāte;
- kvalitatīvs vizuālais ietērps – ilustrācijas, dizains.

Atsevišķu vai vairāku minēto faktoru esamība rada pozitīvu attieksmi un nereti aizrauj pieaugušo lasītāju, un, ja vēl viņš var novērtēt, cik labi grāmata atbilst kāda noteikta vecuma bērnu interesēm, tad viņu jau var uzskatīt par lietpratēju ar nopietnu potenciālu bērnu lasīšanas veicināšanā.

Filozofiskas idejas – laiks, telpa, dzīvība un nāve, mīlestība u. c.

Laika un telpas tēlojumi bērnu literatūrā ir visnotaļ daudzveidīgi un nereti arī filozofiski piesātināti. Daiļdarbi dažkārt rosina palūkoties uz laiku no kāda cita skatpunkta un to, kas pieaugušajam zināms, aktualizē ar kādu jaunu tēlu vai sakarību. Piemēram, Guntis Berelis (1961) fantāzijas romānā “Agnese un Tumsas Valdnieks” (1995) mudina aizdomāties, kāda varētu būt pasaule un cilvēks, ja vispār nebūtu laika – interesanta priekšmetiska tēlainība ļauj sajukt (vizuāli, taustāmi) laika nozīmību.

Māra Cielēna (1954) savā vienīgajā romānā pusaudžiem “Zēns un Laiks” (2001) piedāvā asprātīgu ideju – ja laiks ir vērtība, kāpēc gan nevarētu to pārdot. Tiek risināti detektīvintrigas apvīti notikumi, kas saistās ar skaistu dzīves mirkļu zagšanu vieniem un pārdošanu citiem. Pieaugušos varētu saistīt tieši šīs idejas risinājums un autores fantāzijā radītais Laika telpas veidols. Pusaudžiem šis romāns šķiet tomēr pārāk abstrakts un nosacīts, tāpēc īpašu popularitāti nav guvis, bet pieaugušajiem tā filozofiskums un zinātniskums varētu būt interesants.

Gaismas un tumsas sakarības un simboliskā ietilpība arī bērnu literatūrā atklāta plaši un filozofiski dziļi, kas var būt saistoši arī pieredzējušam lasītājam. Gaismas un tumsas pretstatījums gan tieši saistīts ar tradicionālo ētiski estētisko uztveri (gaisma – labais, skaistais; tumsa – ļaunais, neglītāis), gan dažkārt veidots sazarotāk – parādot, ka gaisma un tumsa arī var būt dažādas: tumsa var būt arī laba (Gunta Bereļa “Agnese un Tumsas Valdnieks”, Māras Cielēnas “Vasaras Tumsīņa” (2002), “Dažādas tumsas” (2005), “Ala” (2000) u. c.) un gaismā un baltumā arī var slēpties ļaunums (Baltās Raganas tēls īru rakstnieka Klaiņa Steiplza Lūisa (1898–1963) “Nārnijas hronikās” (1950–1956, latv. 1996–2000), ļaunā Sniega ķēniņiene Hansa Kristiana Andersena (1805–1875) pasakā u. c.). Pieaugušajiem varētu raisīties asociācijas ar Imanta Ziedoņa (1933) dzejoļu krājumu “Man labvēlīgā tumsā” (1979), kur ietverta doma

par tumsu kā gaismas priekšstāvokli, vai ar arhetipisko tumsu kā mātes, dzīvības avota izpaušmi.

Dažādo tumsu tēlojums Māras Cielēnas pasakās ir saistošs ar rakstnieces izdomu šīs parādības dažādības saskatīšanā un personificēšanā – izrādās, ka pasaulē ir daudz ļoti dažādu tumsu – dienvīdu tumsa, grāmatplaukta tumsa, pagraba, vecu piļu, koku dobumu, pazemes alu, ūdeņu dzelmes, debesu bezgalības un visādas citādas tumsas, – un ir iespējams tās pat kolekcionēt, pavairot, izplatīt (pasakā “Vīrs, kurš krāja tumsas”). Tumsas kā poēzijas, romantisku ilgu rosinātājas, valdzinošas noslēpumainības radītājas tēlojums Māras Cielēnas pasaku krājumā “Pulksteņu nakts gaitas” (1997), Jāņa Baltvilka (1944–2003) grāmatā “Plīvija un citas pasakas” (2000) un citur vedina arī pieredzējušāku lasītāju prom no ikdienības praktiskuma saņu lidojumos.

Dzīvības un nāves attiecību jautājuma risinājums literatūrā visiem lasītājiem ir rosinājums domāt par dzīves galīgumu un bezgalīgumu, piepildījumu, jēgu. Nāve, aiziešana no šīs pasaules bērnu literatūrā ir diezgan reti sastopams temats. Biežāk tas skar fantāzijas žanrā, kur ir iespēja tēlot kādu citu dzīvi citā pasaulē, piemēram, Astridas Lindgrēnes (1907–2002) “Brāļi Lauvassirdis” (1973, latv. 1979), angļu rakstnieces Mērijas Hofmanes (1945) “Stravaganza. Masku pilsēta” (2002, latv. 2005) un “Stravaganza. Zvaigžņu pilsēta” (2003, latv. 2006) u. c. Arī izziņas literatūrā sastopam šos jautājumus – atspoguļoti izdzīvošanas likumi dabā, nāve dzīvnieku pasaulē (Jāņa Baltvilka, Ulda Plotnieka u. c. stāstos). Reālo dzīvi tēlojošajā prozā latviešu rakstnieki tiem pievērsušies maz, galvenokārt tēloti pārdzīvojumi, ko izraisa kāda tuvinieka nāve.

Dzīves jēgas jautājuma risinājumā dzīvības un nāves attiecību kontekstā mūsdienu reālās ikdienas tēlojums it kā nemanot iesaista lasītāju norvēģu rakstnieka Justeina Gordera (1952) garajā stāstā “Apelsīnu meitene” (2003, latv. 2005). Autora prasme vērpt satraucošu intrigu – mīklainā vēstule, ko 15 gadus vecais Georgs saņem no pirms 11 gadiem mirušā tēva, stāsts par noslēpumaino Apelsīnu meiteni, Georga atmiņu un šodienas izjūtu saslēgšanās – aizrauj un izraisa spēcīgu līdzpārdzīvojumu. Tēva nopietnā saruna ar dēlu par dzīvi un pasauli, uzdodot negaidītu jautājumu – vai ir vērts dzīvot, ja skaidri zināms, ka būs jāaiziet –, liek arī lasītājam domāt, kā būt patiesam šajā pasaulē: “Ko tu izvēlētos, ja tev būtu izdevība? Vai tu izvēlētos dzīvot īsu dzīvi uz Zemes, lai tad pēc nedaudziem gadiem tiktu atrauts no itin visa un nekad vairs neatgrieztos? Vai arī tu atteiktos? Tev ir dotas tikai šīs divas iespējas. Jo tādi ir noteikumi. Ja tu izvēlies dzīvi, tu izvēlies arī nāvi.” (Gorders 2005, 142) Gudri un emocionāli akcentētās cilvēciskās būtības nozīmīgās vērtības – mīlestība, atbildība, patiesums un drosme – filozofiski piesātināti rosina lasītāju – pusaudzi un arī pieaugušo – domāt par pasaules un dzīves pamatjautājumiem.

Filozofijas jautājumu kopums atraktīvā formā atklājas Justeina Gordera romānos “Sofijas pasaule” (1991, latv. 1996) un “Pasjansa noslēpums” (1990, latv. 1997), kur intriģējoši risināti būtiskie eksistenciālie jautājumi “Kas mēs esam?” un “No kurienes nākam?”. Lasītājs tiek iesaistīts it kā noslēpuma šķetināšanā, kā viss pasaulē ir saistīts – pagātne, tagadne un nākotne, tēli un notikumi, idejas un īstenība, fantastiskais un reālais, pasaka un dzimtas vēsture – un aizvests līdz atziņai, ka nekas nenotiek tāpat vien. Tā ir pusaudža tuvošanās filozofiskai pasaules apjēgsmei,

rosinoša arī pieaugušajiem, jo ne jau bieži mēs ikdienas steigā spējam tā apstāties un “pafilozofēt”. Grāmata mums vienkārši un eleganti paver dziļāku domu un atziņu apvāršņus. Gorderam ir izdevies runāt par šiem nopietnajiem jautājumiem vienkārši (varētu teikt arī bērnišķīgi, bet šī vārda labākajā nozīmē, t. i., atbilstoši lasītāja – pusaudža – pasaules uztveres specifikai) un gudri. Tas ir veiksmes garants, jo rada darbus, kas labi uztverami gan mērķauditorijai (Gordera gadījumā pusaudžiem), gan nobriedušākiem lasītājiem (pieaugušajiem).

Aktuālas problēmas – ekoloģija, politika un citas

Pieaugušos lasītājus bērnu literatūrā saista aktuālu problēmu risinājums – galvenokārt tieši, kā rakstnieks tās risina. Aktualitātes nav jaunas, bet svarīgas, nereti – globālas. Tādēļ ir interesanti pamanīt kādu svaigu pieeju.

Ar savu svarīgāko tēmu – ekoloģiju – latviešu bērnu literatūrā jau sen zīmīga ir Vika (1939) daiļrade – literārās pasakas “Sarežģītais Zvirbulēns” (1982), “Zemūdens Bara lielā diena” (1985), “Tīdžerēns ‘ņuks’” (1995), “Tornado ‘ņuks’” (1996) u. c. Arī Vika jaunākajā literārajā pasakā “Pakrastnieki” (2006) ekoloģijas problēma tverta kā viena no būtiskākajām. Pasaka ir gudra un mūsdienīga: tēloti Pakrastes iemītnieku (Zirneklis, Spāre, Gārnis-Ačgārnis, Zivju Dzenītis, Zebiekste, Varde, Ūpis, Zaķis, Vīna Gliemezis, Zivtele, Sikspārnis, Mēslu Vabole, Krokodillis, Leopards, Čengurs, Čirzaka u. c. un arī divi cilvēki – Rakstnieks un Sant Uks) ikdienas dzīves notikumi, asprātīgos dialogos atklāti viņu darbi, prieki, rūpes, raizes un dažnedažādas savstarpējās attiecības. Pievilcīga ir pakrastnieku aktīvā dzīves pozīcija – viņi katrs dzīvo savu dzīvi, bet satiekas, apspriež jaunumus un, galvenais, rīkojas. Viņu uzmanības centrā, lai cik tas būtu varbūt neparasti, ir globālās ekoloģijas problēma – tuksneša izplešanās. Viņi par to stipri raizējas, un, izrādās, tam ir konkrēts pamats: “.. kas notiks, ja te, pakrastē, uzradīsies visi tie, kas mūk no tuksneša.” (Viks 2006, 132) Būtiskākās vērtības – daba, mīlestība, sabiedrības kopība – apliecinātas komiski naivi nopietnās situācijās (MTV ierīkošana – tas ir malkas televizors, kura ekrāns ir liels rāmis mežā, caur kuru var skatīties seriālus, kur tāpat taču nekas liels nenotiek) un atraktīvā valodā, kur daudz humoristisku vārdu spēļu (*six*-spārnis – sešspārnis, 48. lpp.), izteicienu, tēlainības, leksikas bagātību (28 sinonīmi pakrastnieku runāšanas raksturošanai: “Kad pakrastē apmēram pusstundu bija sīkts, pīkstēts, kurkstēts, čiepstēts, čerkstēts, cizināts, vīterots, urkšķēts, sisināts, vēkšķēts, pēkšķēts, ļurināts, krekstēts, sēkts, dūkts, irdzināts, gārgts, rūkts, ņaudēts, spiegtš, zumēts, rietš, gulgots, ķērks, murkšķēts, šņākts, dvašots un elsts, pakrastnieki pēkšņi aplkusa.” (Viks 2006, 151)). Grāmatā daudz momentu, par ko papriecāties arī pieredzējušiem lasītājiem.

Jauna informācija – fakti, notikumi, vide u. c.

Bērnu literatūrā nereti arī pieaugušajam atklājas jauni vēstures fakti vai arī zināmais parādās neparastā gaismā. Tā, piemēram, Jura Zvirgzdiņa pasakā “Franklina cepure” (2005) blakus asprātīgajam cepures – dzīva jenota – tēlam, kas reizē spēcīgi akcentē “zaļās” vērtības, iepriecē arī savdabīgā ielūkošanās vēsturē: 18. gs. ASV un Eiropas politika; Bendžamina Franklina, zinātnieka, politiķa, dzīvesstāsta momenti – zibensnovēdēja izgudrošana, ASV Neatkarības deklarācijas parakstīšana 1776. gada 4. jūlijā, ASV un Francijas Draudzības līguma noslēgšana Versaļas pīlī 1778. gadā.

“Rozīnīte” tieši pieaugušajiem – arī Francijā iecienītā *cafe au lait* (kafija ar pienu) radusies jenota sakarā – Parīzē Franklins savam jenotam – cepurei – kafējnīcās pasūtījis bļodiņu ar pienu, un daži apmeklētāji mēģinājuši jenotu atdarināt, pielejot pienu savai kafijai (Zvirgzdiņš 2005, 12).

Pieaugušo lasītāju var piesaistīt neparastās vides tēlojums Māra Runguļa (1950) garajā stāstā “Gliemežvāks” (2005) – atkritumu izgāztuve un turienes dzīve. Galvenā varone Zita ir meitene, kas kopā ar tēvu dzīvo būdā milzīga atkritumu kalna pakājē un pārtiek no atkritumu šķirošanā atrastā un nopelnītā. Spilgti atklāta dzīve viszemākajā sabiedrības – *bomžu* – vidē, un tā ir pilnīgi jauna informācija lasītājiem. Interesanti uzzināt, kā vispār organizēts darbs uz atkritumu kalna – piemēram, atkritumu šķirotāji sadalīti “kastās”, ko iezīmē ķiveru krāsa: dzeltenķiveri vāc un šķiro makulatūru un lupatas, zaļķiveri – plastmasu, zilķiveri – stiklu, sarkanķiveri – metālu, baltķiveri – krāsaino metālu (Rungulis 2005, 14). Augstākā “kasta” ir balto ķiveru nēsātāji, pie kuriem pieder Zitas tēvs Fēlikss, un tāpēc viņu viens otrs sauc par priekšnieku: „Vai redzējuši – jau baltā kaskā kā tāds načaļņiks staigā.” (Rungulis 2005, 12) Sižeta risinājumā tēlota negaidīta Zitas nokļūšana policijā, bēgšana no turienes, kļūšana vienai pa lielu un svešu pilsētu, ēdamā zagšana tirgū. Tad meitene nonāk pavisam citā pasaulē – rehabilitācijas centrā Jūrmalā, atrod māti, tēvs atrod viņas abas un par tēva atkritumos atrastajiem zelta naudas gabaliem viņi iegādājas mājiņu un dzīvo tālāk laimīgi. Pasakām raksturīgais absolūti laimīgais atrisinājums apmierina mazos lasītājus, bet mums, pieaugušajiem, liekas neticams.

Pazīstamu, paša pieredzētu agrāko laiku tēlojums

Zināma, paša pieredzēta pasaule – laiks, vide, noskaņa, attiecības – arī ir pieaugušos lasītājus saistoša viela. Tā padomju laika izjūta spilgti atklāta Māra Runguļa stāstu grāmatā “Zaļā menca” (2006). Precīzi radīta reālā laika un telpas – XX gs. 60. gadu Liepājas – kopējā noskaņa, tēlojot zēnu ikdienu, delverības, piedzīvojumus un pārdzīvojumus. Vienā no grāmatas labākajiem stāstiem “Gliemežvāki un akmentiņi” precīzi atklātas galvenā varoņa “es” izjūtas, kas saistās ar iestāšanos pionieru organizācijā: sākotnēja liela vēlēšanās un degsme, ko izraisa bērnišķīgs sapnis Melnās jūras krastā salasīt gliemežvākus un akmentiņus, un vilšanās, piedzīvojot uzņemšanu pionieros kā formālu procesu. Labi tēlots, kā ikdienišķu notikumu virknē pamazām mainās pusaudža attieksme no bērnišķīgi naivas sajūsmas par pionieru pasākumiem un nometnēm līdz nopietnākai patiesības izpratnei. Stāstu veido astoņas atsevišķas īsas epizodes, kas precīzi iezīmē zēna izjūtas un parāda, kā tās summē dziļākas izpratnes veidošanos – no prieka un lepnuma par to, ka ir pionieris, līdz apjēgsmei, ka labāk ar to neplātīties:

- mātes, tēva un citu pieaugušo nebūt ne tik liela sajūsma par viņa vēlmi stāties pionieros; vecāku pārdomas – būs grūti paskaidrot, kāpēc nestājas (Rungulis 2006, 113);
- vilšanās izsapņotā svinīgā notikuma vietā, ko diemžēl slimības dēļ ir nokavējis, piedzīvojot ātru un ikdienišķu uzņemšanu organizācijā tāpat kādā starpbrīdī (rūpīgi ietrenēto salutēšanu ar atbildi “Vienmēr gatavs!” nemaz neiznāk pateikt, un pionieru vadītāja tikai nosaka “.. vari būt brīvs!”) (Rungulis 2006, 117);

- dažu zēnu nicīgā attieksme pret sarkanā kaklauta nēsātājiem (Ervīns spļauj virsū);
- krievu zēni, kas vienmēr uzbrūk un kaujas, pēkšņi uzskata par savējo.

Pamazām zēns sāk saprast kaut ko vairāk. Beigās uz jautājumu “Kāpēc tu īsti iestājies tajos pionieros?” atbildes vairs nav: “Es klusēju, jo smieklīgi būtu stāstīt, ka man kopš agras bērnības šausmīgi patīk gliemežvāki un akmentiņi.” (Rungulis 2006, 118)

Reālā laika un telpas kopējā noskaņa labi uztverama pieaugušajiem, kas pieredzējuši padomju laikus ar rindām pēc cukura, automašīnām *Pobeda*, *RAF*, *ZIL*, pirmajiem no ārzemēm atsūtītajiem flomāsteriem, skolnieču baltajiem priekšautiem u. c. laika zīmēm, bet pusaudžiem, ja viņi nezina vēsturi – kas ir pionieri, kāda ideoloģija vada šo organizāciju –, pilnībā saprotama nav. Pieaugušā lasītāja padomju laika ideoloģijas izpausmju pieredzes slānis – “es zinu, kas un kā tad bija” – ļauj viņam pilnā mērā izprast un novērtēt tēloto un gūt apmierinājumu. Grāmatā lieliski radītā kopējā noskaņa arī mākslinieciski vājākos stāstus iekļauj vienotā veselumā, kas laiktelpas izjūtu atspoguļo visai pārliecinoši.

Arī Vizmas Belševicas (1931–2005) atmiņu triloģijā “Bille” (1992), “Bille dzīvo tālāk” (1996) un “Billes skaistā jaunība” (1999) (Billes dzīves izjūta, pieredzētais, pārdzīvotais XX gadsimta 30.–40. gados), Vika atmiņu stāstā “Pāri zaļajiem vilņiem” (2005), (zēnu vasaras piedzīvojumi, darbi un nedarbi, izjūtas vienā vasarā XX gadsimta 40. gadu beigās Dikļu pusē), Gundegas Repšes (1960) romānos “Alvas kliedziens” (2002) un tā turpinājumā “Vara rati” (2006) (XX gs. 70. un 80. gadu pusaudžu un jauniešu naivitāte, ideāli un ilgas, patiesības izjūta un mīlestības alkas, kā arī refleksijas par to laiku no 30 gadus vēlāka skatu punkta) tēlotais vēsturiskais telplaiks mūsdienu pieaugušajiem lasītājiem varētu būt visai pazīstams un tāpēc ar interesi tverams, kaut gan Belševicas un Vika darbos ir par dažiem gadu desmitiem senāks.

Paša bērnībā ar patiku lasītas grāmatas atstājušas cilvēkā nedziestošu pozitīvu izjūtu lauku. Sajūta, ka grāmata bijusi interesanta, aizraujoša, atmiņā iesēdusies spēcīgi. Par to liecina fakts, ka 2006. gada sākumā, kad pēc 50 gadiem atkārtoti iznāk Zentas Ērgles (1920–1998) stāsts “Mūsu sētas bērni” (1956), patīkami pārsteigti un priecīgi vispirms ir tieši pieaugušie. Šī stāsta pieminēšana vien “uzvēdījusi” lasītājos bērnības gaisotni – atmiņas, noskaņas, izjūtas. Cits jautājums – nākas vai nenākas vilties, pārļausot šo stāstu tagad, jo ar mūsdienu acīm tajā saskatāms ļoti daudz padomju laika ideoloģisku zīmju. Bet – tā ir vēsture, tieši tā ir bijis, un šodienas bērniem tas būtu apgūstams, skaidrojams. Pieaugušo lasītāju attieksmes pamatu labi raksturojusi kritiķe Ieva Dubiņa: “Tā ir kā tautas un literatūras bērnības pasaule, kolektīvs saņņainas nevainības stāvoklis.” (Dubiņa 1999, 207) Un, izrādās, nav tik svarīgi, kāds apkārt bijis politiskais laiks.

Tas, ka bērnībā lasītās grāmatas atstājušas dziļu iespaidu, gadu no gada atklājas studentu lasāmo un pētāmo grāmatu izvēlē – vispirms sarakstā tiek ieraudzītas bērnībā lasītās grāmatas, pēc tam tikai citas. Tas vērojams arī dažkārt gados vecāku pieaugušo vidū – viens otrs par labām atzīst tikai Jāņa Jaunsudrabiņa (1877–1962), Annas Brigaderes (1861–1933), Kārļa Skalbes (1879–1945) un citu latviešu bērnu literatūras klasiķu grāmatas.

Mākslinieciskā oriģinalitāte – neapšaubāmi viens no grāmatas pievilcības faktoriem dažāda vecuma lasītāju vidū. Tie ir autora mākslinieciskie atklājumi visās jomās – sižets, tēli, simboli, daudznozīmība, vairāki plāni, alūzijas u. c. Satura un izteiksmes līdzekļu oriģinalitāte pārsteidz ne tikai bērnus, bet arī pieaugušos, rosina fantāziju, liek vienkārši brīnīties, kā kaut ko tādu iespējams izdomāt. Laba literatūra izceļas un piesaista ar svaigumu, taču pieaugušo lasītāju daudz grūtāk pārsteigt nekā bērnu. Pieredzējušiem lasītājiem mākslas baudījums bieži gūstams bērniem adresētajā *dzejā* (Ineses Zanderes (1956), Pētera Brūvera (1957), Māras Cielēnas, Ulda Ausekļa (1941) un daudzu citu), ja tur samanāms otrais plāns – kā Ineses Zanderes “iekšīņa un ārīņa” – būtība un ārēji tveramais:

*visam kam ir iekšīņa
apkārt tam ir ārīņa
skaties jūrai tieši acīs
ieraudzīsi nāriņu* (Zandere 2004, 65)

Arī pieaugušajiem var būt valdzinošs nepārprotamais aicinājums, kas izskan Ineses Zanderes dzejoļu grāmatā “Limonāde”: kāpēc gan nevarētu nopietno dzīvi uzlūkot caur limonādes pudeli? Caur priecīgiem burbulīšiem! Un tādi priecīgi burbulīši ar ironiski iekrāsotu vai gluži nopietnu zemtekstu ir daudzi Zanderes dzejoļi, piemēram, krājumā “Ja tu esi sivēns” (2006):

*ģimene
manai mammai nava kurpju
skrien ar plikām kājām
aizlidojām atlidojām
naudu nesakrājām
tētīm nava kabatiņas
kur likt naudas zutni
toties visiem mums ir spārni
jo mēs esam* (Zandere 2006, 7)

**

*krā un krā un vēlreiz krā
mans politiskais sauklis
vēliet mani saeimā
teica vecais*

*es pārstāvu gan kreiso
gan arī labo spārnu
par prezidenti ievēliet
manu sievu* (Zandere 2006, 29)

Asprātīgām alūzijām pārpilna ir Māra Putniņa (1950) fantāzijas romānu trioloģija “Mežonīgie pīrāgi” (2003), “Mežonīgie pīrāgi un Pelmeņkatepetls” (2004) un “Mežonīgie pīrāgi un Lielais Indriķis” (2005). Ārkārtīgi atjautīgs personu raksturojums, visdažādāko izteicienu, īpašvārdu (personvārdu, vietvārdu u. c.) un dažādu citu vārdu darinājums, tēlojot iemītniekus un notikumus Maizes, Siera, Desu, Pīrāgu zemē, Amorikā un Baltainē: Magoņmaizītes Eloīzas, Eklēra Žaņa, Pelmeņa Otto un citu visdažādāko ēdamlietu personu kuģojumā uz Amoriku dažādi nepazīstami iemītnieki sastopami gan pa ceļam, piemēram, Grillandes salas iedzīvotāji drukni eskimo saldējumi (Putniņš 2004, 264), gan Amorikā – daudz un dažādas ciltis – takito, drukni un spēcīgi burito, četrstūrāini, ar gaļu pildīti čimičangas, enčiladas ar siera pildījumu, uz pusēm pārlocītas kesadiljas, kas nodarbojas ar lopkopību, uz pusēm pārlocīti un pildīti ar zaļumiem tako, kas nodarbojas ar lauksaimniecību, načo – trīsstūrāini, ar gaļu pildīti, viltīgi un neganti karotāji, miermīlīgi fahitas, kauslīgi un mežonīgi teks-meksi, tortiljas, kam īpaša loma – viņi cep plānus plāceņus, kur ieritina katrai ciltij parasto pildījumu un rada visus citus (Putniņš 2004). Vientuļus jūras braucējus vilina sierēnu dziesmas, draudīgi pār apkārtni slejas vulkāns Pelmeņkatepetls (Putniņš 2004, 531), tiek pielūgts Saules dievs Kukuruzokatls (Putniņš 2004, 445). Skumstot pēc dzimtenes un cīnoties ar pelējumu, mājup dodas spēka pīrāgs Lielais Indriķis, bet viņa dzimtās Baltaines, ziemeļu zemes jūras krastā galvaspilsētā Rīmā mitinās cara Aivena vietvaldis Thum-Duļmā, kuram pakļauti visi pārējie iedzīvotāji – vareņiki, cīsiņi, sardeles, prjaņiki, pončiki, koržiki, dažādi pelmeņi un čebureki. Indriķis pārsteigts vēro dažādus agrāk neredzētus skatus, piemēram, “vienā no šķērsielām garš prjaņiks salātu zaļā, virs biksēm izlaistā kreklā un spožos hromādas zābakos spēlēja bajānu” (Putniņš 2005, 216). Baltaines ciltis – ziemeļu spēka pīrāgi, rauši, sklandu rauši, rauga un plānās pankūkas, putraimdesas, kūpinātie šķiņķi, ūdenskliņģeri, aknu desas, Panngales rupjmaizes kukuļi, kartupeļu klimpas (Putniņš 2005, 304) – Lielā Indriķa vadībā ceļas cīņā pret austrumu zemes caru Aivenu Briesmīgo un beigu beigās kopīgiem spēkiem izšķirošajā Saulespuķu kaujā uzvar. Valdina dažnedažādi “kulināriskoti” izteicieni – “iet cīsiņu gājienā” (Putniņš 2004, 386), “ķerties pannai pie kāta” (Putniņš 2004, 395), “tuvāk pie pildījuma” (Putniņš 2004, 396), “tu ne rutka nesaproti” (Putniņš 2004, 398), “te iet kā pa grilu” (Putniņš 2004, 450), “izrūgt līdz domai” (Putniņš 2005, 63), “visa atcepusies mātē” (Putniņš 2005, 210), atziņas, piemēram, “ja krēma kūka pārāk ilgi sēž uz vietas, pats svaigākais pildījums var sākt smirdēt pēc veciem taukiem” (Putniņš 2005, 143) un pat dziesmas:

Cepeškrāsns nakts tumsā kvēlo,

Dzirkstis gaisā paceļas.

Kur tu esi, dzimtā panna?

Kur tu esi, tauklođūt!

(Putniņš 2005, 319)

Ar milzīgo optimisma devu, parādot un pierādot, ka īstiem dēkaiņiem nav iespējams mierīgi dzīvot un ka nav jānokar galva ikdienišķu grūtību priekšā, jo, kā saka mazais pelmenis Otto, “katram no mums savu laiku nācies pasēdēt kādā cietumā” (Putniņš 2005, 185), arī pieaugušajiem tā liekas “sasodīti jauka pasaka” (Nagle 2004, 8).

Humors, asprātība – tie patīk visiem. Meistarīgi radīta komika ceļ jebkura literāra darba vērtību, darot to pievilcīgu un smieklī – tā ir vērtība pati par sevi, arī spēks. Gan bērni, gan pieaugušie smejas, lasot Jura Zvirgzdiņa piedzīvojumu stāstu “Knorke! jeb Tobiass un Fufū meklē Mocartu” (2007). Ceļotāju (tiek uzsvērts: “.. mēs neesam tūristi, bet gan CEĻOTĀJI!” (Zvirgzdiņš 2007, 44)) plīša lācīša Tobiasa un sunīša Fufū pieredzējumi Vīnē un Zalcburgā pilni ar komiskām epizodēm (Mocarta meklēšana, prasot parkā sastaptajam pieminekļa Augustiņam “Piedodiet, vai jūs neesat Mocarts?” (Zvirgzdiņš 2007, 39), naudas pelnīšana ar uzrakstu “Mēs varam arī nespēlēt!” (Zvirgzdiņš 2007, 34), “Burvju flautas” augstāko nošu – 3. oktāvas FA – nozagšana (Zvirgzdiņš 2007, 62–65] u. c.), teicieniem (“Tu, nelga, arī NAKTSPODOS MEKLĒJI MŪZIKU?” (Zvirgzdiņš 2007, 65), jēdzienu skaidrojumiem (“JODELĒŠANA ir Austrijā un Dienvidvācijā izplatīta dziedāšana, kas skan kā muzikālu jēru gaviles” (Zvirgzdiņš 2007, 53)). Stāsta sižetiskā viengabalainība, spraigais notikumu risinājums, negaidītie pavērsieni un daudzo reālu Austrijas kultūras zīmju akcentējums – Mocarts un viņa “Mazā nakts mūzika”, opera “Burvju flauta”, kafejnīca “Demel” ar Zahertorti, Secesijas nams ar Klimta gleznām, Kandinska kafejnīca, Vīnes kafija, ābolu strūdele, Vīnes šnicele, Hundertvasera nams, Hofburga un citas pilis, dziesma “Ak, mans mīļais Augustiņ” (Zvirgzdiņš 2007, 42) u. c. – ļauj to ierindot labāko latviešu mūsdienu bērnu grāmatu klāstā. Un varbūt šī stāsta ierosmē turpmāk savu sajūsmu par kaut ko izteiksim ar izsaucienu “KNORKE!”, kas vāciski nozīmē ‘lieliski’, ‘ļoti lieliski’ (Zvirgzdiņš 2007, 47).

Emocionalitāte ir faktors, kas arvien saista lasītājus – gan lielus, gan mazus. Dziļi savīļņojošas bērnu grāmatas arī pieaugušos bieži neatstāj vienaldzīgus – tā, piemēram, līdzjūtību, skumjas nenovēršamā priekšā izraisa Justeina Gordera “Apelsīnu meitene”, prieka asaras par galvenās varones cerību piepildīšanos angļu rakstnieces Žaklīnas Vilsones (1945) garā stāsta “Miskastes bērns” (2001, latv. 2003) atrisinājums. Prieku bērnu literatūrā bieži rada spēle – tēlu, sakarību, asociāciju, valodas rotaļa.

Kvalitatīvs vizuālais ietērps – ilustrācijas, dizains – arī ir īpašības, kas bērnu grāmatas dara pievilcīgas visu vecumu lasītājiem. Mūsdienās Latvijā ir izcili bērnu grāmatu mākslinieki – Anita Paegle, Juris Petraškevičs, Signe Ērmāne-Ļitvina, Edmunds Jansons, Māris Putniņš, Laima Eglīte, Ūna Laukmane, Evija Stukle, Gundega Muzikante u. c.

Ir vairāki momenti, kas pieaugušajiem bērnu grāmatās nepatīk, un, ja viņam nākas sastapties ar tādām grāmatām vairumā, tas var izraisīt noliedzošu attieksmi pret visu bērnu literatūru:

- 1) **atvieglināts konfliktu risinājums** (*lubeniība*), tādu parasti daudz pusaudžu stāstu un romānu sērijās (“Skolas romāns” u. c.), taču jāapzinās, ka pusaudžu oriģinālliteratūras trūkums Latvijā liek šo tukšumu aizpildīt ar kādiem nu pagadās tulkojumiem; pusaudžiem šīs grāmatas vajadzīgas, viņiem tās patīk, jo stāsta par viņiem, viņu problēmām, pārdomām, attiecībām, kas viņus ļoti interesē;
- 2) **nepamatoti laimīgs atrisinājums** (*deus ex machina*), piemēram, M. Runguļa garajā stāstā “Gliemežvāks” – zelta atrašana atkritumu kalnā,

kas atrisina visas problēmas, pieredzējušam lasītājam šķiet neiespējama un absolūti nepamatota reālistiskā stāstā, bet – viena no bērnu pasaules uzveres un izjūtas specifiskām iezīmēm, kas respektējama no pieaugušo puses, ir prasība pēc pozitīva atrisinājuma;

- 3) sen **zināmas shēmas** satura izveidē – tēli, notikumu risinājums neinteresants, jo īsi raksturojams kā “nekas jauns”, bet jāapzinās, ka bērnam tas ir jauns, bērns to iepazīst pirmo reizi; tomēr tas ir arī jautājums par tradicionālā un oriģinālā attiecībām noteikta žanra darbos, piemēram, fantāzijas žanra kanons (tēlu sistēma, sižeta veidojums, pārbaudījumi, palīgi utt.) Vladimira Kaijaka (1930) romānā “Melnais amols – kamols – mols” (2003);
- 4) dažkārt pieaugušajiem, īpaši vecāko paaudžu lasītājiem, šķiet nepieņemama bērnu un pusaudžu grāmatās sastopamā **atklātība** seksuālo attiecību atspoguļojumā, liekas nepieklājīgs, rupjš u. tml. viens otrs tēlotais atgadījums, varoņu rīcība vai attieksme, kā, piemēram, Ineses Zanderes un Kristiana Šica komiksā “Pingus Posta piedzīvojumi” (2005) sašutumu izraisījušas dažas kļūmīgās epizodes, kurās Pingus iekuļas.

Tātad galvenie faktori, kas dara bērnu literatūru pievilcīgu pieaugušam lasītājam, ir filozofiskas idejas (laiks, telpa, dzīvība un nāve, mīlestība), aktuālas problēmas (ekoloģija, politika), jauna informācija (fakti, notikumi, vide), paša pieredzētu agrāko laiku tēlojums, paša bērnībā ar patiku lasītas grāmatas, mākslinieciskā oriģinalitāte, humors, emocionalitāte, kvalitatīvs vizuālais ietērps. Bet nepievilcīgu dara atvieglināts konflikta risinājums, nepamatoti laimīgs atrisinājums, zināmas shēmas satura izveidē, atklātība seksuālo attiecību atspoguļojumā, nepieklājība u. tml. Var teikt, ka bērnības pasaule, kas atklājas bērnu literatūrā, atmodina katrā lasītājā, arī pieaugušā cilvēkā, mītošo bērnu, kurš tad nu tver un priecājas par lasīto. Vienīgi šis bērns ir vairāk pieredzējis, gudrāks, kuram grūtāk “patikt”. Rakstnieka veiksmē ir tad, ja izdodas radīt tekstu, kas ir vienkāršs (bērnišķīgs) un gudrs – kā Jānis Baltvilks teicis: “Labu bērnu literatūru ar vienādu interesi var lasīt gan bērni, gan pieaugušie ar izkoptu literāro gaumi. Tieši tādas ir Astridas Lindgrēnes grāmatas. Lindgrēnes teksts ir vienkāršs, nesamežģīts. Tāpēc tā ir bērnu literatūra. Teksts ir asprātīgs, sirsnīgs, parasti smieklīgs, brīžiem arī smeldzīgs, taču nekad – muļķīgs. Tāpēc tā ir laba literatūra.” (Cit. no: G. R. 215) Bērns katrā no mums kuģo pa *dzīves viļņiem* (Ineses Zanderes dzejoļa nosaukums), sevi apliecinādams, un šajā ceļā līdzgaitnieku var atrast arī labās bērnu grāmatās.

Literatūra

Belševica, V. Smagā gargabalā. *Diena*, 26. sept., 1998.

Dubiņa, I. Vecā gadu simteņa naktsdomas. *Karogs*, Nr. 8, 1999, 203.–210. lpp.

G. R. Karlsonam, Pepijai seko Meistardetektīvs Blumkvists. *Karogs*, Nr. 3, 2002, 215. lpp.

Gorders, J. *Apelsīnu meitene*. Rīga : Zvaigzne ABC, 2005. 168 lpp.

Nagle, G. Sasodīti jauka pasaka. *Diena*, 23. janv., 2004.

Putniņš, M. *Mežonīgie pīrāgi un Pelmenkatēpētis*. Rīga : Valters un Rapa, 2004. 554 lpp.

- Putniņš, M. *Mežonīgie pīrāgi un Lielais Indriķis*. Rīga : Valters un Rapa, 2005. 494 lpp.
- Rungulis, M. *Gliemežvāks*. Rīga : Zvaigzne ABC, 2005. 158 lpp.
- Rungulis, M. *Zaļā menca*. Rīga : Zvaigzne ABC, 2006. 140 lpp.
- Viks. *Pakrastnieki*. Rīga : Pētergailis, 2006. 200 lpp.
- Zandere, I. *Iekšīņa un ārīņa*. Rīga : Liels un mazs, 2004. 175 lpp.
- Zandere, I., Jansons, E. *Ja tu esi sivēns. 25 mīklupanti*. Rīga : Liels un mazs, 2006. 55 lpp.
- Zvirgzdiņš, J. *Franklina cepure*. Rīga : Pētergailis, 2005. 16 lpp.
- Zvirgzdiņš, J. *Knorke! jeb Tobiass un Fufū meklē Mocartu*. Rīga : Liels un mazs, 2007. 79 lpp.

Summary

The article discusses the problem of determining the adults' relations to children's literature. The author describes the factors making children's literature either attractive or unattractive to the adult reader. Some of the former include philosophical ideas – time, space, life and death, love; topical problems – ecology, politics; new information – facts, events, environment; the depiction of what the adult reader has experienced in the past; books read with pleasure in his/her own childhood; artistic originality, humour, emotionality, a quality design. The latter include a facilitated solution of conflicts; an unreasonably happy solution; too familiar schemes of building up the content; an open reflection of sexual relations; rudeness, etc).

Latviešu tautasdziesmas lietuviski: valodnieciskais aspekts *Latvian Folk Song Translations in the Linguistic Aspect*

Regīna Kvašīte

Šauļu Universitāte

P. Višinskio 38, LT-76352, Šiauliai, Lietuva

E-pasts: kvasyte@hu.su.lt

Latviešu tautasdziesmu tulkošana citās valodās, tostarp lietuviešu, prasa lielu darbu un ir bezgala sarežģīta un grūta. Lietuviešu valodā daļu tautasdziesmu tulkojis dzejnieks Sigits Geda, dažas savu grāmatu un rakstu vajadzībām valodnieks Alvīds Butkus. Starp tulkotajām ir arī lielākajiem latviešu tautas svētkiem – Jāņiem – veltītu tautasdziesmu kopa. Tajās līdzās specifikai, ar ko izceļas visas latviešu tautasdziesmas, tiek lietots ne mazums ar tradīcijām, paražām saistītu vārdu, kam nav analoģu citās valodās, tāpēc tulkot šīs tematiskās grupas tekstus ir īpaši sarežģīti. Filologi, leksikologi, translatoģi tādus vārdus nereti dēvē par etnogrāfismiem (kā tādi tie fiksēti arī vārdnīcās), bet lingvistiskajā literatūrā mēdz runāt par bezekvivalenta leksiku; arī par lakūnām, eksotismiem. Rakstā aplūkoti subjektu (svētku norisēs iesaistīto personu) un objektu (ēdienu, rotājumu u. tml.) nosaukumi latviešu tautasdziesmās un to atbilstošais tulkojums lietuviešu valodā. Ja subjektu vai objektu nosaukumos ir personvārds *Jānis*, tulkotāji meklē ekvivalentus gan pēc to semantikas, gan pēc formālām resp. pantmēra prasībām. Latviešu tautasdziesmās daudzveidīgi tiek lietoti deminutīvi, tas tiek darīts gan semantisko apsvērumu dēļ, tomēr bieži vien to izvēli nosaka četrtrīdes pantmēra formālas vajadzības. Lietuviešu tulkojumos deminutīvus ne vienmēr izdodas aizstāt ar atbilstošām leksēmām (te svarīga ir gan nozīme – nereti vienā deminutīvā kontekstuāli ir vairākas sēmas, piemēram, maigums, mīļums, vērtīgums, žēlums, pamazinājums –, gan pantmērs). Tautasdziesmu tulkojumi ir interesants un vērtīgs dažādu pētījumu materiāls.

Atslēgvārdi: latviešu tautasdziesmas, lietuviešu tulkojumi, Jāņi, bezekvivalenta leksika, deminutīvi.

Ievads

Tautasdziesmas kā viena no nozīmīgākajām nacionālās savdabības izpausmes formām ir liela latviešu tautas bagātība. Liela daļa tautasdziesmu aptver dažādus cilvēka dzīves posmus, taču ir arī samērā daudz četrtrīžu, kas veltītas kalendārajiem svētkiem, it īpaši lielākajiem latviešu tautas svētkiem – Jāņiem, sauktiem arī par *Līgo svētkiem*, *Līgo vakaru*, *Jāņa dienu*, bet tautasdziesmās vasaras saulgriežu svētku sinonīmi ir *Zāļu svētki*, *Zāļu vakars*, *Ziedu svētki*, *Ziedu vakars*.

Jāņi gan pēc svinēšanas laika, gan pēc nosaukuma (tas cildināms no personvārda *Jānis*, kas savukārt cēlies no ebreju cilmes vārda *Johanness* (ebr. *Jōhānān*, *Jehōhānān* ‘Jahve ir apžēlojies’), romiešu *Januss* (rom. mit. *Janus*) (Siliņš 1990, 174; 181; 175)) ir daudzu radniecīgu indoeiropiešu tautu svētki, kam raksturīgas senas tradīcijas. “Indoeiropieši Jāni saista ar dabas auglību un dinamiku vasaras saulgriežos” (Siliņš 1990, 174). “Vasaras saulgrieži iezīmē šķirtni gan pašā dabā, gan

zemkopja darba gadā. Dabā tā ir garākā diena, īsākā nakts: “te satumsa, te uzausa pie Jāniša uguntiņas”. Pirms Jāņiem ir jau beigti aršanas un sēšanas darbi, pēc Jāņiem sākas spriegs ražas novākšanas posms; to ievada siena pļauja, pēc tam seko rudzu un vasarāja novākšana. Līgo vakars tādējādi latviešu zemniekam ir pēdējais atelpas un prieka brīdis pirms intensīva, grūta darba cēliena. Tādēļ arī uz Jāņu svinēšanu pošas kā uz lieliem svētkiem, steigdot izravēt un apkopt dārzus, tīrot pagalmus un istabas, izpušķojot ēkas ar meijām un vainagiem, un jāņuzālēm. Vasaras saulgrieži, nakts no 23. uz 24. jūniju, ir ziemeļu īsās vasaras kulminējums, dzīvības spēku un dziņu apliecinājuma laiks” (Rūķe-Draviņa 1991, 5).

Visa šo latviešu tautas svētku gaita, to noskaņa un tradīcijas koncentrēti paustas arī tautasdziesmās.

Tautasdziesmu tulkojumi

Latviešu tautasdziesmu tulkošana citās valodās, tostarp lietuviešu, prasa lielu darbu un ir bezgala sarežģīta un grūta. Lietuviešu valodā daļu latviešu tautasdziesmu tulkojis dzejnieks Sigīts Geda (*Sigītas Geda*) (SG 1989), dažas savu grāmatu ur rakstu vajadzībām – valodnieks Alvīds Butkus (*Alvydas Butkus*) (AB 1995). Tieši šie abu autoru publicētie četrināžu tulkojumi izvēlēti par pētījuma avotu. Latviešu tautasdziesmas izceļas ar dažādām īpatnībām, viena no tām – Jāņu dziesmās tiek lietots ne mazums ar tradīcijām, paražām saistītu vārdu, kam nav analoģu citās valodās, tāpēc tulkot tās ir īpaši sarežģīti. Vārdnīcās tādus vārdus nereti marķē kā etnogrāfismus, bet lingvistiskajā literatūrā mēdz dēvēt par bezekvivalenta leksiku, arī par lakūnām (raksta vajadzībām izvēlēts termins *bezekvivalenta leksika*, bet plašāk par šo un citu aplūkojamo leksiku nosaucošu terminu lietošanu sk. Bankavs 2001; Kvašytė 2003a, 15–16). Tulkojot un atveidojot bezekvivalenta leksiku, reizēm nākas izlīdzēties ar aprakstošām konstrukcijām vai pat komentāriem, lai ciltautu lasītājs labāk saprastu, par kādu lietu, parādību u. tml. ir runa.

Salīdzinājumam vispirms vērts ielūkoties tulkojošajās latviešu–lietuviešu vārdnīcās, kur sastopami vairāki minētās semantikas latviešu nosaukumu tulkojumi lietuviešu valodā, piemēram, *Jāņu māte* – šeimīnīkē, vaišīnanti jonīnīnkus [saimnīece, kas cienā Jāņu bērņus (līgotājus)]; *Jāņu bērņi* – jonīnīnkai [*Jonīnīņu vaīkštīnīņu dalyvīai*] [līgotāji (*Jāņu svētku gājīena dalībņīeki*)] (LLŽ 1977) (*sal. jāņubērņi* – onīnīņu šventēs dalyvīai, jonīnīnkai [Jāņu svētku dalībņīeki, līgotāji]) (LLKŽ 2003, 306). Taču šādu aprakstošo princīpu vai komentārus grūti piemērot poētīskajos tekstos, tāpēc dzejas tulkotājiem jāmeklē cita pieeja šīs leksīkas atveīdei. Rakstā galvenā vērība pievērsta leksīskajām vienībām, īpaši tām, kuru sastāvā ir personvārds *Jānis* (lietuvīešu analogs *Jonas*), kas ir šo svētku nosaukuma pamatā. Rakstā aplūkoti svētku un atsevišķu šo svētku daļu nosaukumi *Jāņi*, *Jāņu diena*, *Jāņu vakars* u. tml., subjektu resp. svētku norīsēs iesaistīto personu nosaukumi *Jāņa tēvs*, *Jāņa māte*, *Jāņu bērņi* un objektu (ēdienu, rotājumu u. tml.) nosaukumi *jāņasiers*, *Jāņu zāles*, *Jāņu ugunis* latvīešu tautasdzīesmās (arī tos nosaucoši nomenklatūras vārđi) un to atbīlstošais tulkojums lietuvīešu valodā (plašāk par valodnīecīsko skatījumu uz subjektīem un objektīem, kā tie nosacīti saukti šajā rakstā, sk. Kvašytė 2003b).

Svētku nosaukuma atveide

Ar bezekvivalenta leksikas kopumā un šo svētku nosaukumu atveides problēmām saskaras dažādu valodu tulkotāji. Tā kā svētku nosaukums ir daudzu citu nosaukumu sastāvdaļa, vispirms ir svarīgi noskaidrot tā atveides iespējas. Kā apgalvo šādas leksikas¹ atveidi vācu valodā pētījusī latviešu valodniece Ilga Migla, “ar Jāņa vārdu tulkotajās tautasdziesmās ir šādi vārdu savienojumi: *die Jānisnacht* (Jāņu nakts), *der Jānistag* (Jāņu diena), *das Jānisfeuer* (Jāņu ugunsurs), *das Jāniskraut* (Jāņu zāles), *die Jānismutter* (Jāņa māte), *der Jānisvater* (Jāņa tēvs), *die Jāniskinder* (Jāņa bērni), *der Jāniskāse* (Jāņa siers). Pirmajos latviešu tautasdziesmu tulkojumos pārsvarā vārdu *Jānis*, *Jānīt's* vietā lieto vācu formu *Johannes*. Tikai V. Andrejanovs [1896. gadā izdotajā krājumā – R. K.] šķir *Jāņus*, *Jāņu vakaru* (svētkus) – *das Johannis*, *der Johannisabend* un *Jānis*, *Jāņa māte*, *Jāņa tēvs* – *Jahnis*, *die Jahnismutter*, *der Jahnisvater*. Tā autors acīmredzot šķir jēdzienus, kas ir pazīstamāki vāciešiem un latviešiem <...>. Mūsdienu izdevumos konsekventi tiek lietota forma *Jānis*” (Migla 1996, 11). Tiek minēts arī fakts, ka 1985. gada izdotajā tautasdziesmu vāciskajā tulkojumā tulkotāja parindēs sniedz komentārus gan par Jāņiem, gan ar šiem svētkiem saistītām reālījām, kas ir svešas vācu lasītājiem (Migla 1993, 64).

Ar grūtībām saskaras šīs tematiskās kopas tautasdziesmu (tāpat kā latviešu tautasdziesmu kopumā) tulkotāji radniecīgajā lietuviešu valodā. Kaut gan lietuvieši svin šos vasaras saulgriežu svētkus, daudzas reālijas, kam latviešu valodā ir īpaši nosaukumi, viņi nepazīst. Galvenokārt tie ir subjekti jeb svētku dalībnieku un objektu jeb svētku atribūtu – ēdienu, rotājumu u. tml. – nosaukumi, taču grūtības sagādā arī svētku nosaukuma un tā variantu atveide.

Saulgriežu svētku nosaukšanai tautasdziesmu lietuviskajos tulkojumos tiek saglabāta lietuviskota resp. bez latviešu diakritiskajām zīmēm un ar lietuviešu vīriešu dzimtes lietvārdu daudzskaitļa galotni *-ai* atveidota forma *Janiai*. Analogisku svētku nosaukums lietuviešu valodā ir *Joninēs* resp. no personvārda *Jonas* ar piedēkli *-in-* atvasināts lietvārds, taču tas gandrīz nav sastopams latviešu tautasdziesmu tulkojumos. Kaut gan pastāv viedoklis, ka “ekvivalentu var lietot tikai tad, ja sakrīt abu vārdu nozīmes abās kultūrās. Daļēji ekvivalenti ir *Jāņi* un *Johannis*” (Migla 1996, 6), novērtējot lietuviešu un latviešu svētku nosaukumu savstarpējo attieksmi, redzams, ka šis princips netiek ievērots. Var pieļaut, ka, no vienas puses, ar lietuviskoto latviešu nosaukuma variantu tiek mēģināts saglabāt tulkojamā teksta resp. avotvalodas² kultūrspecifiku, no otras puses, var saskatīt formālu šādas atveides iemeslu: zilbju skaita dēļ izvēlēta īsākā forma ļauj saglabāt tulkojuma līdzību oriģinālam. Šajā gadījumā nākas atteikties no jebkādas maiņas, kas sagrautu dziesmas struktūru – lietuviskā forma *Joninēs* ir par vienu zilbi garāka nekā latviskais svētku nosaukums. Tomēr izdevās konstatēt piemērus (tikai A. Butkus tulkojumā), kuros lietota lietuviskā forma, arī hibrīdforma – lietuviska sakne un latviska galotne (pat ne daudzskaitļa, bet vienskaitļa forma) – *Jonas*. Šajos gadījumos zilbju skaita nesakrītību kompensē citu vārdu izlaidums:

¹ Autore to sauc par reģionālģeogrāfisko leksiku (plašāk sk. Migla, 1996).

² Termini *avotvaloda* un *mērķvaloda* rakstā lietoti pēc valodnieka Jāņa Stļa parauga (Sīlis, 2002).

| | |
|---|--|
| <i>Kas dos manim <u>Jāņu</u> nakti</i> | <i>Kas duos <u>Joninių</u> naktele</i> |
| <i>Jaunu puisi klāt gulēt,</i> | <i>Jauną berną man miegoti,</i> |
| <i>Tam es došu rītā agri</i> | <i>Tam aš duosiu ankstų rytą</i> |
| <i>Pilnu glāzi brandavīna. (LD 17014)</i> | <i>Pilną kaušą arielkēlēs. (AB 92)</i> |

| | |
|---|--|
| <i>Kas gulēja <u>Jāņu</u> nakti,</i> | <i>Nutrauk, Dieve, rankas, kojas,</i> |
| <i>Lauz tam kāju, otru roku!</i> | <i>Kas per <u>Joną</u> jaunas miega;</i> |
| <i>Dievs pasargi tēvu, māti,</i> | <i>Gailēk, Dieve, tėvo, motės,</i> |
| <i>Tie gulēja <u>Jāņu</u> nakti. (LD 33187)</i> | <i>Jie seni per <u>Joną</u> miega. (AB 93)</i> |

Šī nosaukuma forma tiek saglabāta savienojumos, kas nosauc svētku daļas pēc diennakts laika, kurā veicama vai notiek viena vai otra darbība – *Jāņu rīts / diena / vakars / nakts* – *Janio* arba *Janių rytas / diena / vakaras / naktis* un citi tās pašas semantikas varianti, īpaši deminutīvi, piemēram, *dieniņa, vakariņš, naksniņa*, arī *nakte*. Var apgalvot, ka tautasdziesmās tādu ir ļoti daudz, tāpat kā latviešu valodas personvārda *Jānis* vienskaitļa un daudzskaitļa ģenitīva formu dažādība pirmajā savienojuma komponentā *Jāņa / Jāņu*, taču šīm atšķirībām latviešu tautasdziesmu tekstos vērība netiek pievērsta:

| | |
|--|--|
| <i><u>Jāņa</u> diena, <u>Jāņa</u> diena,</i> | <i><u>Janio</u> diena, <u>Janio</u> diena,</i> |
| <i>Šis pats <u>Jāņa</u> vakariņš,</i> | <i>Patsai <u>Janio</u> vakaras,</i> |
| <i>Pats Jānītis danci veda</i> | <i>Pats Janytis šokį vedē</i> |
| <i>Apkārt kuplu ozoliņu. (LD 32918)</i> | <i>Aplink kuplų ažuolēlį. (SG 111)</i> |

| | |
|---|---|
| <i>Ai, jūs puiši, ai, jūs meitas,</i> | <i>Ai jūs bernai, ai jūs mergos,</i> |
| <i><u>Jāņu</u> nakti negulat;</i> | <i><u>Janių</u> naktį nemiegokit,</i> |
| <i>Kas gulēja <u>Jāņu</u> nakti,</i> | <i>Kas miegojo <u>Janio</u> nakti,</i> |
| <i>Visu gadu snauduļoja. (LD 33179)</i> | <i>Visus metus snūduriavo. (SG 112)</i> |

Jāpiebilst, ka S. Geda tulkojumos konsekventi lieto formu *Janiai*, bet A. Butkus pamīšus izvēlas gan lietuviskotu latviešu personvārdu, gan tā lietuvisko ekvivalentu *Jonas*, ar kuru veido vārdu savienojumus:

| | |
|--|--|
| <i>Kas gulēja <u>Jāņu</u> nakti,</i> | <i>Kas miegojo <u>Jono</u> naktį</i> |
| <i>Lai gulēja vaidēdams;</i> | <i>Tegu miega dejuodamas;</i> |
| <i>Es neguļu <u>Jāņu</u> nakti,</i> | <i>Aš nemiegu <u>Jono</u> naktį,</i> |
| <i>Man do Laima veselību. (LD 16936)</i> | <i>Man duo Laima sveikatēle. (AB 93)</i> |

Subjektu nosaukumu atveide

Latviešu personvārds *Jānis* izplatīts arī savienojumos, kas veido citu latviešu tautas kultūrai raksturīgās bezekvivalenta leksikas slāni, piemēram, subjektu resp. svētku norises dalībnieku nosaukumus. Tādu nosaukumu veidošanai ļoti noderīgi ir vārdi *tēvs*, *māte*, *bērni*, kas nosauc radniecību, kuri, pēc A. Ozola apgalvojuma, savulaik kalpoja kā sabiedriskas uzrunas vispār (vēlāk tos nomainīja *kungs*, *kundze* un *jaunkundze*), bet tie “noderēja arī īpašu ieražu kolektīvu locekļu apzīmēšanai, kā *Jāņa tēvs*, *Jāņa māte*, *Jāņu bērni*” (Ozols 1993, 61).

Tautasdziesmu tulkojumos šo svētku norisēs iesaistīto personu nosaukumos tāpat saglabāta latviešu personvārda *Jānis* lietuviskota forma *Janis*, savukārt nomenklatūras vārdi *tēvs* un *bērni* tiek atveidoti ar lietuviešu valodas ekvivalentiem:

| | |
|---|---|
| <i>Sit, Jānīti, vara bungas</i> | <i>Mušk, Janyti, vario būgnus</i> |
| <i>Vārtu staba galiņā,</i> | <i>Vartastulpio viršuje,</i> |
| <i>Lai ceļās Jāņa māte,</i> | <i>Tegu kelias Janio motė,</i> |
| <i>Lai saņēma Jāņa bērņus.</i> (LD 32638) | <i>Tesurenka Janio vaikūs.</i> (SG 109) |

| | |
|--|---|
| <i>Guli, guli Jāņa māte,</i> | <i>Gulėk, gulėk, Janio močia,</i> |
| <i>Nav tev klātu gulētāja:</i> | <i>Nėra tavo gulėjelio:</i> |
| <i>Jāņu tēvs pirtīņā</i> | <i>Janio tėvas pirtyje</i> |
| <i>Gul ar ciema meitiņām.</i> (LD 16461) | <i>Gul su kaimo mergužėlēm.</i> (AB 93) |

Taču lietuviešu tekstos kā savienojuma pamatkomponenti tiek lietoti viena un tā paša latviešu vārda *māte* sinonīmi *motė* un *močia*. Pēc lietuviešu valodas sinonīmu vārdnīcas datiem, gan *motė*, gan *močia* ir radniecības termina *motina* sinonīmi, tikai atšķiras to stilistiskā nokrāsa – pirmais (*motė*) ir izloknes vārds, otrais (*močia*) raksturīgs skarbākai izteiksmei (Lyberis 1981, 228). Leksēma *motina*, kas ir latviskā *māte* ekvivalents, tautasdziesmās netiek lietota, acīmredzot tāpēc, ka ir par garu vai par oficiālu. Turklāt sinonīmu izvēle tulkojumos rada zināmas valodiskās izteiksmes dažādības iespaidu.

Sastatāmajā materiālā konstatēts gadījums, kad savienojuma *Jāņa tēvs* vietā tulkojumā lietots tikai personvārds. Šāds tulkojums liecinātu, ka māju saimnieks un galvenā svētku persona *Jānis* uzlūkojami par vienu un to pašu personu, kaut gan ne vienmēr tā ir:

| | |
|---|---|
| <i>Dievs dod mūsu Jāņa tēvam</i> | <i>Duok, Dievuli, mūsų Jonui</i> |
| <i>Kuplu kuplu vasariņu:</i> | <i>Kupliq kupliq vasarėlė:</i> |
| <i>Kartupeļus tā kā kāļus,</i> | <i>Bulves tokias kaip griežčiai,</i> |
| <i>Kāļus tā kā vāgu ratus.</i> (LD 16814) | <i>Griežčius didelius kaip ratai.</i> (AB 94) |

Jāsecina, ka subjektu nosaukumos tulkotāji lieto gan lietuviski transliterētu latviešu personvārdu, gan tā lietuvisko ekvivalentu, savukārt, izvēloties nomenklatūras vārdus, atklāj lietuviešu valodas sinonīmijas iespējas.

Objektu nosaukumu atveide

Samērā lielu tautasdziesmu leksikas slāni veido svētku objektu nosaukumi. Tos nosacīti var dalīt 2 grupās – tādi, kur nosaukšanai izmantots tikai nomenklatūras vārds, un analītiskas leksēmas, kur līdz ar nomenklatūras vārdu funkcionē arī personas vārds. Tulkojot pirmās grupas vārdus, piem., *vainags (vainikas)*, *paparde (papartis)* u. tml., nerodas nekādas grūtības. Tātad nav pamata runāt par šīs leksikas bezekvivalentiskumu, jo tās nav specifiskas, vien latviešu tautasdziesmām raksturīgas reālijas. Piemēram, viens no objektiem, ko visbiežāk tautasdziesmās, tāpat kā citos tekstos, nosauc ar nomenklatūras vārdu, ir *ozols (ažuolas)*. Kā konstatē Velta Rūķe-Draviņa, gan epitetos, gan koku simboliskā lietuviešu un latviešu folklorā var saskatīt daudzus kopīgus elementus, kaut ir arī atšķirības (Rūķe-Draviņa 1986, 32); pašus nosaukumus nav grūti atveidot otrā baltu valodā. Taču tautasdziesmās sastopams daudz viena un tā paša vārda variantu, bieži vien to nosaka tautasdziesmas pieraksta vai izplatības vieta: tradicionālais saulgriežu svētku koks *ozols* (tā nosaukuma varianti latviešu valodā – deminutīvi *ozoliņš, ozuliņš*); *vainags* (varianti – deminutīvi *vainadziņš, vainaciņš, vaiñaciņš*; barbarisms *kronis*); *uguns* (varianti – deminutīvs *uguntiņa*). Samērā daudz tautasdziesmās ir izlokšņu formu, tāpat kā, starp citu, arī daiļliteratūrā, kur ar Jāņu rituāliem saistītām personām, priekšmetiem vai darbībām piemīt zināma reģionāla specifika: *pīt vainagu; vīt vainagu; vainagi un vaiñagi, vainaki un vaiñaki* u. tml. (Rūķe-Draviņa 1991, 8). Tulkojumos visbiežāk priekšroka tiek dota vārdam, kurš der pēc formāliem kritērijiem – ja tas ir literārās valodas vārds, netiek meklēts ekvivalents izloksnēs. Turklāt netiek ņemtas vērā arī šo vārdu formu atbilstmes latviešu un lietuviešu tekstos:

| | |
|--|---|
| <i>Ai, Jānīša vakariņš,</i> | <i>Ai Janyčio vakarēlis,</i> |
| <i>Ozuliņa tērētājs</i> | <i>Ažuolēlio pustytojas</i> |
| <i>Grib dārziņi, tūrumiņi,</i> | <i>Nori sodai, nori dirvos,</i> |
| <i>Grib meitiņas vainaciņu.</i> (LD 32320) | <i>Nori mergos vainikēlio.</i> (SG 107) |

| | |
|--|---|
| <i>Jāņu nakti nepazinu,</i> | <i>Janio naktį neatskyriau,</i> |
| <i>Kura sieva, kura meita:</i> | <i>Kur žmona, kur mergučėlė:</i> |
| <i>I sievām(i), i meitām(i)</i> | <i>Kas mergelė, kas martelė,</i> |
| <i>Zaļš ozola vainadziņš.</i> (LD 33148) | <i>Žalias ažuolo vainikas.</i> (SG 112) |

Jāņu mielasts nav iedomājams bez diviem galvenajiem objektiem – alus un siera, kuri “veido obligāto svētku dzēriena un ēdiena pāri” (Rūķe-Draviņa 1991, 26). Dziesmās skaidri atspoguļots darbu sadalījums: saimniece resp. Jāņa māte gādā par sieru, bet saimnieks resp. Jāņa tēvs par alu (Rūķe-Draviņa 1991, 15). Leksiskā vienība, kas nosauc vienu no tiem – *Jāņa siers* – pieskaitāma bezekvivalenta leksikai (Kvašytė 2003a, 18). Bet alum, kas tiek brūvēts par godu šiem svētkiem, nav stabila savienojuma, jo tā nav speciāla, tikai šiem svētkiem paredzēta alus šķirne. Nav šaubu, ka varētu tikt lietota arī vārdkopa *Jāņu alus*, taču tautasdziesmās tāda lietojuma piemēru nav konstatēts.

*Sieru, sieru, Jāņa māte,
Tev bij govīs laidarā;
Alu, alu Jāņa tēv(i)s,
Tev bij mieži tūrumā.* (LD 32804)

*Sūrio, sūrio, Janio mote,
Tavo karvēs laidare;
Alaus, alaus, Janio tēve,
Tavo miežiai lauke.* (SG 110)

*Jāņa māte sieru sēja
Deviņiem(i) stūrīšiem;
Šim stūrītis, tam stūrītis,
Man pašam viducītis.* (LD 32304)

*Janio motē sūri spaudē
Devyniais kampeliais;
Tam kampelis, tam kampelis,
O man patsai vidurēlis.* (SG 107)

Citētajā piemērā un tā tulkojumā ir minēts siers, nevis Jāņu siers, kas līdz ar to vārda līmenī ir ekvivalents. Atšķiras kulturoloģiskā konotācija. Latviešu valodā *Jāņu siers* un tā īsais variants *siers* ir lingvokulturēma, savukārt lietuviešu valodā nav. Tātad lietuvieši to uztvers vienkārši kā pārtikas produktu – sieru.

Obligāts svētku atribūts – Jāņu priekšvakarā plūcama *Jāņu zāles*. Tulkojošajā vārdnīcā šī leksēma dota ar aprakstošām atbilstēm vai komentāriem un norādēm: *jāņ[u]zāles* ‘bot. 1. *etnogr.* žolynai, gēlēs, skinamos Joninių vainikams pinti, kūpoliai, kupolės *dial.* [zāles, puķes, ko plūc Jāņu vainagiem pīt]; 2. žolynai, Latvijojē žydintys per Jonines (pvz., *kūpolis, lipikas*)’ [zāles, kas Latvijā zied Jāņos (piem., nārbulis, madara)] (LLKŽ 2003, 306). Patiesībā “stipri svārstīgi ir latviešu tautas uzskati par to, kuras puķes ir īstās jāņu zāles. (Vienveidības trūkst jau pašā „jāņuzāļu“ rakstībā, rakstot gan ar mazo, gan ar lielo burtu, rakstot divos vārdos vai vienā.) Visbiežāk par jāņuzālēm – vārda plašākajā nozīmē – dēvē visus augus, ko līgotāji plūc Jāņu vakarā, taču sevišķi iecienītas ir papardes, vībotnes, baltais ceļmalas āboliņš, sarkanais āboliņš, pīpenes, madaras, zilgalvītes. <...> Turpretim vārda šaurākā nozīmē īstās jāņuzāles nav viena un tā pati puķe visos Latvijas apgabalos” (Rūķe-Draviņa 1991, 19). Arī valodniece Inese Ēdelmane apgalvo, ka vairākos Latvijas novados par īstajām jāņuzālēm uzskata kādu vienu konkrētu augu: “Lielākajā daļā Vidzemes izlokšņu šāds augs ir madaras (*Galium*), dažās Latgales un Augšzemes izlokšnēs divšķautņu asinszāle (*Hypericum perforatum*). Arī lietuviešu valodas izlokšnēs un vācu valodā augu *Hypericum perforatum* nosaukumi saistīti ar Jāņa vārdu – jonažolē, Johanniskraut. Kurzemes izlokšnēs par jāņuzālēm visbiežāk dēvē birtalu nārbuli (*Melampyrum nemorosum*) līdzīgi kā dažās lietuviešu izlokšnēs – Jono žolēs, retāk arī citas *Melampyrum* sugas, piemēram, Virgā un Lielgramzdā – pļavas nārbuli (*Melampyrum pratense*)” (Ēdelmane 1974, 62–63). A. Butkus, aplūkodams latviešu Jāņu tradīcijas, uzsver, ka Kurzemē un Zemgalē, kā arī vietām Vidzemē par īsto jāņuzāli uzskatīta madara (lie. *lipikas*)³. Vidzemē, Kurzemē un Latgalē vēl tiek vērtēts nārbulis jeb zilgalvīte (lie. *kūpolis*), bet Latgalē priekšroka dodama asinszālei (lie. *jonažolē*). Visur Latvijā par svarīgāko Jāņu zāli tika uzskatītas vībotnes (lie. *kiečiai*), papardes (lie. *paparčiai*) un sarkanais āboliņš

³ Tā kā publikācija ir lietuviešu valodā, autors min lietuvīšos augu nosaukumus kā pirmos; šajā rakstā tie saglabāti iekavās.

(lie. *raudonieji dobilai*) (Butkus 1995, 95). Daudzi no minētajiem objektiem atspoguļojas tautasdziesmās, tāpēc arī lietuviešu tulkojumos šis Jāņu rituāla atribūta nosaukums tiek tukots ļoti dažādi, savukārt bezekvivalenta leksikai pieder tikai vispārinošais nosaukums, jo konkrēto augu nosaukumus nav grūti pārtulkot lietuviešu valodā (te faktiski ir tas savdabīgais gadījums tulkošanā, ka lakūna nav visa leksēma). Tādējādi jāsecina, ka kulturoloģiskā konotācija ir vienai no sēmām, jo pamatsēma ir identiska. Tas savukārt var radīt pārpratumus: adresāts uztvers to nozīmi, kura zināma, bet neuztvers latviešu tautasdziesmās izmantoto kulturoloģisko sēmu. Līdz ar to tulkotājam, no vienas puses, it kā nav problēmu pārtulkot, jo vārdi ir mērķvalodā, bet, no otras puses, ir vērā ņemama problēma – kā radīt to kultūrtēlu, kas ir latviešu valodā un ko ikviens latvietis uztver bez skaidrojuma. Ja skatām to etnosa pasaulainas kontekstā, tad zinātniskā, reālā pasaulaina sakrīt, atšķiras kultūras un daļēji valodas pasaulaina.

| | |
|--|---------------------------------------|
| <i>Pavaicāju Jānītim,</i> | <i>Aš paklausiau Janyčio,</i> |
| <i>Kuru <u>zāli</u> pirmo raut.</i> | <i>Kurią <u>žolę</u> pirma skint.</i> |
| – <i>Rauj papriekšu buldurjāni,</i> | – <i>Kalakutžolę pirmiausia,</i> |
| <i>Pēc sarkanu āboliņu.</i> (LD 32393) | <i>Tada rausvą dobilėlį.</i> (SG 107) |

| | |
|---------------------------------------|---|
| <i>Visa laba <u>Jāņa zāle</u>,</i> | <i>Iš visu <u>gėlių</u> geriausios,</i> |
| <i>Ko rauj Jāņa vakarā:</i> | <i>Skintos Janio vakare:</i> |
| <i>Vībotnīte, <u>papardīte</u>,</i> | <i>Kietužėlis, <u>partėtėlis</u>,</i> |
| <i>Sarkanajis āboliņš.</i> (LD 32402) | <i>Raudonasis dobilėlis.</i> (SG 108); |

| | |
|---|--|
| <i>Līst', <u>lietiņ</u>, kad līdams,</i> | <i>Lyk, lietuti, kada lyji,</i> |
| <i>Nelīst' Jāņa vakarā,</i> | <i>Nelyk Janio vakare,</i> |
| <i>Salijīs <u>Jāņa zāles</u>,</i> | <i>Sulijusios <u>Janio žolės</u>,</i> |
| <i>Salīs Jāņa <u>papardītes</u>.</i> (LD 32388) | <i>Sulis Janio <u>partėtėlis</u>.</i> (SG 107) |

| | |
|---|--|
| <i>Iemetam <u>Jāņu zāles</u></i> | <i>Meskim <u>jonžolių</u> kuokšteli</i> |
| <i>Jauna puīša <u>gultiņā</u>:</i> | <i>Bernužėlio patalan:</i> |
| <i>Dievs dod tam citu gadu</i> | <i>Duok, Dievuli, jam po metu</i> |
| <i>Otru jaunu <u>gulētāju!</u></i> (LD 16077) | <i>Jauną gražią <u>gulėjėlę!</u></i> (AB 95) |

| | |
|--|---|
| <i>Labvakar, Jāņa māte,</i> | <i>Labvakar, Janio mote,</i> |
| <i>Vai gaidīji Jāņa bērnu?</i> | <i>Ar tu laukei Janio vaiku?</i> |
| <i>Jāņa bērni atnesuši</i> | <i>Janio vaikai tau atnešė</i> |
| <i><u>Trejdeviņas Jāņa zāles.</u></i> (LD 32683) | <i><u>Trejetą devynerių.</u></i> (SG 110) |

Pēdējā tulkojumā minētajam jēdzienam *trejdeviņas* (*trejos devynerios* vai, kā tulkojumā, *trejetą devynerių*) lietuviešu valodā piemīt simboliska nozīme. Senajiem

lietuviešiem šis apzīmējums nozīmējis “ļoti daudz”, jo tolaik pieticis saskaitīt līdz deviņi, bet tālāk teikt vienkārši “daudz”. Trīsreiz deviņi ir divdesmit septiņi – mēness kalendāra mēnesis –, kas senču apdziedāts kā trīs ozoli ar deviņiem zariem. Pamatojoties uz šo simboliku, tautasdziesmas tulkojumā izmantotais jēdziens vispirms akcentē daudzumu⁴.

Aplūkotie tautasdziesmu piemēri liecina, ka dziesmās sastopami dažādi minēto reāliju nosaukumu varianti arī pašā oriģinālvalodā, piemēram, Jāņu priekšvakarā plūcama augu nosaukuma pamatelements latviešu valodā ir vienskaitļa (*zāle*) vai daudzskaitļa (*zāles*) formas, savukārt apzīmētājs izteikts gan ar vienskaitļa, gan daudzskaitļa ģenitīvu: *Jāņa / Jāņu zāle / zāles*. Taču tas neatspoguļojas tulkojumos, jo ne vienmēr tiek tulkots ar attiecīgu vārdkopu.

Vēl viens objekts, bez kura nav iedomājami Jāņi – ugunskurs vai uguns –, latviešu valodā visbiežāk tiek saukts par *jāņugunīm*, taču ir sastopami vēl citi nosaukumi. “Reizēm aiz dažādajiem apzīmējumiem slēpjas arī atšķirīgs uguņošanas veids, reizēm variē tikai lokālais nosaukums, lai gan runa par to pašu parādību. Uguns vienā vai otrā veidā piederas pie Jāņu svētku izdarībām visur” (Rūķe-Draviņa 1991, 22–23). Divvalodu tulkojošajās vārdnīcās fiksētais saliktenis *jāņuguns* ‘*etnogr.* Joniņu ugnis (laužas)’ [Jāņu uguns (ugunskurs)] (LLKŽ 2003, 306) (sal. *Joniņu laužas* – jāņuguns (LLV 1995, 204)) tekstos nav konstatēts. Jādōmā, ka tas ir jaunāks leksikas slānis – normāla valodas attīstība nosaka vārdkopas saplūšanu vienā vārdā, kas ļauj samazināt valodas līdzekļu skaitu un tiekties pēc lakoniskuma (sal. arī *jāņ[u]zāles*). Latviešu tautasdziesmās biežāk tiek lietota vārdkopa, nav konstatētas arī četrindes, kurās būtu lietota vārdkopa *Jāņu ugunis* vai tās varianti, tulkojumi, tāpēc ilustrācijai tikai viena četrinde un tās burtisks tulkojums lietuviešu valodā:

Īsa, īsa Jāņu nakts

Trumpa, trumpa Janiņu naktis

Par visām naksniņām:

Už visas nakteles:

Te satumsa, te izausa

Čia sutemo, čia išaušo

Pie Jānīša uguntiņas. (LD 32891)

Prie Janyčio ugnelės. (RK)

Deminutīvi tulkojumos

Ļoti iecienīts valodas izteiksmes līdzeklis folklorā ir deminutīvi, kuri “kā ekspresīvi emocionāli valodas līdzekļi rada savdabīgu stilu, daudz bagātāku un sarežģītāku nekā sarunvalodas stili, uz kuru pamata tie izveidojās” (Aleksynas 1971, 10 – citēts pēc Macienē 2002, 81). Latviešu tautasdziesmās kopumā, kā arī aplūkojamās tematikas dziesmās deminutīvi ir ļoti izplatīti (Rūķe-Draviņa 1959, 382–389). Taču tautasdziesmu valodas pētnieks valodnieks Arturs Ozols apgalvo, ka tādu deminutīvu izvēli tautasdziesmās “nosaka vispirms nevis deminutīvu nozīme, bet forma. Deminutīvs tautasdziesmās kā stila līdzeklis kalpo galvenokārt pantmēra vajadzībām un nevis emocionāla satura izteiksmei, nevis mīlinājuma

⁴ Mūsdienu lietuviešu lasītājam gan šāds nosaukuma tulkojums var asociēties ar alkoholisko dzērienu – no daudziem augiem pagatavotu balzamu “Trejos devynerios”.

nochrāsas piešķiršanai ar pamazinājuma formu izteiktajam vārdam. Tāpēc klasiskajās tautasdziesmās, kur uz to dziesmas idejiskais saturs nespiež, deminutīvs uztverams bez deminutīva nozīmes” (Ozols 1993, 31). Deminutīvs folklorā, kā liecina gan senāki, gan mūsdienu pētījumi dažādās valodās, ir diezgan sarežģīta un nozīmīga vienība – deminutīvs tiek uzskatīts par polisēmisku, jo nereti tiešām ir izvēlēts atbilstoši pantmēra vajadzībām, bet biežāk tomēr pauz attieksmi un vērtējumu. Ar deminutīvu izsaka gan mīļumu, gan žēlumu, gan sirsnīgumu, gan līdzvērtīgumu, gan augstāko vērtību. Ar to nosauc mazuli, ko mazu un arī ļoti lielu. Ar to pieklusina skarbumu, nepatiku u. tml. (Vulāne 2002, 11–12).

To apliecina arī latviešu valodā lietoto formu izvēle – izskatot dažādu tautasdziesmu tekstus var apgalvot, ka biežāk sastopami, piemēram, subjekta nosaukuma deminutīvi. Lietuviešu tulkojumos, ja tas negrauj dziesmas struktūru, deminutīvu atveido ar attiecīgas formas vārdu:

| | |
|---------------------------------------|---|
| <i>Jānīts jāja rudzu lauku</i> | <i>Per rugius Janytis jojo</i> |
| <i>Ar pelēku mētelīti,</i> | <i>Su pilku apsiaustēliu,</i> |
| <i>Lai zied mana rudzu druva</i> | <i>Tepražysta rugių laukas</i> |
| <i>Pelēkiem ziediņiem. (LD 32546)</i> | <i>Pilkaisiais žiedužiais. (SG 109)</i> |

Tomēr konstatēts, ka nereti tulkojumos deminutīvi aizstāti ar nedeminutīvu formām. To var teikt gan par personvārdu *Jānītis* (variants *Jānīts*) un vārdkopām ar svētku galvenās darbojošās personas vārdu, gan par citu vārdu deminutīviem, taču šoreiz galvenā vērība pievērsta tieši ar Jāņa vārdu saistīto nosaukumu tulkošanai:

| | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| <i>Jānīts sēž kalniņā,</i> | <i>Janis sēdi kalnely,</i> |
| <i>Zāļu nasta mugurā;</i> | <i>Žolių plėkas ant pečiu,</i> |
| <i>Cik zālīšu nastiņā,</i> | <i>Kiek žolyčiu tam plėke,</i> |
| <i>Tik telišu kūtiņā. (LD 32433)</i> | <i>Tiek veršelių kūtėje. (SG 108)</i> |

| | |
|---|--------------------------------------|
| <i>Ziedu, ziedu Jānīts nāca,</i> | <i>Žiedu, žiedu Janis ējo,</i> |
| <i>Lapu, lapu Pēterīts.</i> | <i>Lapu, lapu Pēteris,</i> |
| <i>Aiz Pētera lapiņām</i> | <i>Pro Pēterio lapužius</i> |
| <i>Neredz Jāņa kumeliņu. (LD 33074)</i> | <i>Janio žirgo neregēt. (SG 111)</i> |

Ļoti retos gadījumos latviska nedeminutīva vārdkopas elementa forma lietuviešu valodas tulkojumā tiek atveidota ar deminutīvu:

| | |
|---|--|
| <i>Kas dos manim Jāņu nakti</i> | <i>Kas duos Joninių naktele</i> |
| <i>Jaunu puisī klāt gulēt,</i> | <i>Jauną berną man miegoti,</i> |
| <i>Tam es došu rītā agri</i> | <i>Tam aš duosiu ankstų rytą</i> |
| <i>Pilnu glāzi brandavīna. (LD 17014)</i> | <i>Pilną kaušą arielkėlės. (AB 92)</i> |

Secinājumi

Tautas daiļrades teksti, starp tiem arī tautasdziesmas, palīdz labāk iepazīt tautas nacionālo savdabību. Jāņu kā vienu no nozīmīgākajiem latviešu tautas kalendārajiem svētkiem leksikā un ar tiem saistīto rituālu dziesmās daudz citām tautām nezināmu elementu. Viena to daļa atspoguļota tautasdziesmās – vispirms tā ir bezekvivalenta leksika: subjektu resp. svētku norisēs iesaistīto personu nosaukumi *Jāņa tēvs*, *Jāņa māte*, *Jāņu bērni* un objektu (ēdienu, rotājumu u. tml.) nosaukumi. Ar to atveides grūtībām saskaras dažādu valodu, tostarp arī lietuviešu, tulkotāji. Aplūkoto četrriņžu analīze liecina, ka visbiežāk tulkojumos lietots lietuviskots latviešu svētku nosaukums *Janiai* – tas sakāms par pašu svētku nosaukumu un par vārdkopām, kuru sastāvā ir šis personvārds (*Janio* vai *Janiņu tēvas*, *Janio* vai *Janiņu naktis* u. tml.). Tautasdziesmu, kurās ir objektu nosaukumi, tulkojumu dažādība ir lielāka: ja to sastāvā ir personvārds *Jānis*, tulkotāji meklē ekvivalentus gan pēc to semantikas, gan pēc formāliem kritērijiem resp. dziesmu ritmikas prasībām (ar lielu dažādību izceļas objekta nosaukums *Jāņu zāles*). Latviešu tautasdziesmās daudz ir deminutīvu, pat bezekvivalenta leksikas grupā, piemēram, *Jānīts*, kuru tulkojums lietuviešu valodā tāpat mēdz būt dažāds. Kaut gan šādi darināti vārdi nav sveši lietuviešu valodai (sal., piemēram, ar angļu valodu), tautasdziesmu tulkojumos ne vienmēr latviskos deminutīvus izdodas aizstāt ar atbilstošas formas vārdiem. Taču arī latviešu valodā deminutīvi ne vienmēr tiek lietoti tikai semantisko apsvērumu dēļ – bieži vien to izvēli nosaka četrindes pantmēra formālās vajadzības. Tādējādi tulkojumos tiek izvēlēta deminutīva vai nedeminutīva forma, saglabājot strukturālo tuvību oriģināla tekstam. Tautasdziesmu tulkošana nav viegls darbs, savukārt kā materiāls to tulkojumi ir interesants un vērtīgs pētījumu objekts.

Avoti

AB – Butkus, A. *Latviai*. Kaunas : Aesti, 1995.

LD – Barons, K., Visendorfs, H. *Latvju dainas*. Jelgava & Petrograda, 1894–1915.

SG – *Lekia mano žirgelis*. Latvių dainos. Iš latvių kalbos vertė Sigita Geda. Vilnius : Vyturys, 1989.

Literatūra

Bankavs, A. Lakūnas latviešu valodā. *Leksika: vēsturiskais un aktuālais*. Akadēmiķa Jāņa Endzelīna 128. dzimšanas dienas atceres starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. Rīga : LU Latviešu valodas institūts, 2001, 9.–10. lpp.

Butkus, A. *Latviai*. Kaunas : Aesti, 1995.

Ēdelmane, I. Augu nosaukumi un personvārdi. *Latviešu valodas kultūras jautājumi*. 10. Rīga : Liesma, 1974, 62.–65. lpp.

Karulis, K. *Latviešu etimoloģijas vārdnīca*. 1.–2. sēj. Rīga : Avots, 1992.

Kvašytė, R. (2003a). Latvių nacionalinės realijos kitų kalbų šaltiniuose. *Filologija* 8. Šiauliai, 2003, 15.–24. p.

Kvašytė, R. (2003b). Latvių Joninės lingvistinių aspektu. *Istoriniai tekstai ir vietos kultūra. Mokslinių straipsnių rinkinys, skirtas Lietuvos vardo paminėjimo tūkstantmečiui*. Šiauliai, Ryga : Lucilijus, 2003, 90.–99. p.

- Lyberis, A. *Sinonimų žodynas*. Vilnius : Mokslas, 1981.
- LLKŽ, 2003 – *Latvių–lietuvių kalbų žodynas*. Sud. A. Butkus. Kaunas : Aesti, 2003.
- LLV, 1995 – Balkevičs J., Balode L., Bojāte A., Subatnieks V. *Lietuviešu–latviešu vārdnīca*. 2. izd. Rīga : Zinātne, 1995.
- LLVV, 1980 – *Latviešu literārās valodas vārdnīca*. 4. sēj. Rīga : Zinātne, 1980.
- LLŽ, 1977 – Balkevičius J., Kabelka J. *Latvių–lietuvių kalbų žodynas*. Vilnius : Mintis, 1977.
- Macienė, J. Iš lietuvių ir latvių kalbų deminutyvų tyrimo istorijos. In: *Linguistica Lettica 10*. Rīga : LU Latviešu valodas institūts, 2002, 73.–91. lpp.
- Migla, I. Lettische Volkslieder in der deutschen Sprache. In: *Sprachkontakte zwischen dem Mittelniederdeutschen und dem Lettischen* 4. Hrg. H. Kreye. Bremen : Universitätsverlag Bremen, 1993, s. 59.–73.
- Migla, I. *Latvijas reģionālģeogrāfiskā leksika vācu valodā*: disertācijas kopsavilkums filoloģijas doktora grāda iegūšanai. Rīga, 1996.
- Ozols, A. *Latviešu tautasdziesmu valoda*. 2., lab. izd. Rīga : Zvaigzne, 1993.
- Rūķe-Draviņa, V. *Diminutive im Lettischen*. Lund : AB Ph. Lindstedts Univ.-Bokhandel, 1959.
- Rūķe-Draviņa, V. *Cilvēks un daba latviešu tautasdziesmās*. Stokholma : Arilett, 1986.
- Rūķe-Draviņa, V. *Jāņi latviešu literatūrā*. Rīga : Liesma, 1991.
- Siliņš, K. *Latviešu personvārdu vārdnīca*. Rīga : Zinātne, 1990.
- Sīlis, J. Tulkojamības problēma “netulkojamos” tekstos un dažas latviešu folkloras reālijas. In.: *Linguistica Lettica 10*. Rīga : LU Latviešu valodas institūts, 2002, 102.–116. lpp.
- Vulāne, A. Deminutīvu konotācija latviešu tautasdziesmās. In: *Лексикология и лексикография балтийских языков*. Материалы XXXI межвузовской научно-методической конференции. Секция балтистики. Тезисы докладов. Санкт-Петербург, 2002, с. 11–12.

Summary

Summer solstice festival is important for many Indo-European nations, but in Latvia it is distinctive for the variety of its ceremonies. Every participant and phenomenon of the St. John's festival (Lat. Jāņi) has a certain name in Latvian. These names are studied in the article according to Latvian folk songs – a specific form of folklore – and their translations into Lithuanian.

Lexis referring to St. John's festival can be divided into several lexico-semantic groups – the names of subjects (the main character Jānis, the hosts of the house where the festival takes place Jāņa tēvs, Jāņa māte and their guests Jāņa bērni), and objects (Jāņu siers, Jāņu zāles, Jāņugunis). The spreading of diminutives is determined not by their diminutive meaning but by their form that is more suitable for folk rhythm. Some words of the lexis of St. John have no exact equivalent in Lithuanian, which is reflected in the translations of folk songs.

Zur Begriffsbestimmung der Sprachkompetenz der Deutschstudierenden

Studentu vācu valodas kompetences būtība

On the Definition of Students' Competence in the German Language

Jelena Kipure

Daugavpils Universitāte
Vienības iela 13, Daugavpils, LV-5401
E-mail: deutsch@dau.lv

Das Ziel des vorliegenden Artikels ist, das Wesen des Begriffs “die Sprachkompetenz der Deutschstudierenden” zu bestimmen sowie die Komponenten der Sprachkompetenz zu beschreiben. Bei der Bestimmung des Inhalts der Sprachkompetenz der Deutschstudierenden geht die Autorin von den Erkenntnissen der gegenwärtigen Didaktiker und Methodiker über das Wesen der allgemeinen fremdsprachlichen Kompetenz aus: Dem Wesen und der Struktur der fremdsprachlichen Kompetenz liegt die Gesamtheit von verschiedenartigen Komponenten zugrunde, die Entwicklung der Sprachkompetenz ist ein gesteuerter Prozess, in dem der Fremdsprachenlerner als Subjekt dominiert. Der Inhalt der Sprachkompetenz der Deutschstudierenden widerspiegelt die Zielorientierung und die Spezifik des Studienprogramms im DaF-Unterricht sowie die Realisation des allgemeinen Lehr- und Lernprozesses.

Schlagwortkette: Kompetenz, die Sprachkompetenz der Deutschstudierenden, fremdsprachliche Kompetenz, Komponenten der Sprachkompetenz, Kenntnisse, Fertigkeiten, emotional-motivationale Verhältnisse.

Problembestimmung

Die Ziele und das Wesen des Fremdsprachenlernens änderten sich mehrmals im Laufe der Zeit abhängig von den Entwicklungstendenzen in der Gesellschaft und dem Entwicklungsstand von Bezugswissenschaften (insbesondere seien in diesem Fall erwähnt Linguistik, Psychologie, Pädagogik). Eine der Streitfragen der modernen Fremdsprachendidaktik/-methodik ist das Problem der Zielbestimmung des Fremdsprachenlernens: Es steht fest, dass die Vermittlungs- und Aneignungsprozesse auf die ganzheitliche Wahrnehmung der Sprache sowie des ganzen Weltbildes gerichtet sind. Die Analyse der heutigen methodischen Ansätze und Schwerpunktsetzungen des Fremdsprachenunterrichts (im Weiteren: FU) lässt behaupten, dass immer noch eine einheitliche Meinung über dieses Problem fehlt. Das Gemeinsame, das in allen bestehenden Lehr- und Lernkonzeptionen vorkommt, ist die Entwicklung einer Kompetenz.

Den Begriff “Kompetenz” kann man unter dem Gesichtspunkt verschiedener Bezugswissenschaften betrachten. In der Psychologie verbindet man die Kompetenz

mit Kenntnissen und der Fertigkeit, diese anzuwenden (vgl. Breslavs u.a. 1999; Гейвин 2003). In der Pädagogik wird die Kompetenz als "nötige Kenntnisse, professionelle Erfahrung, Sachverstand auf einem bestimmten Gebiet und die Fertigkeit, die Kenntnisse und die Erfahrung in einer konkreten Tätigkeit anzuwenden" (Beļickis u.a. 2000, 83) definiert. Aus der sprachwissenschaftlichen Sicht wird der Begriff "Kompetenz" als die "Summe aller sprachlichen Fähigkeiten, die ein Muttersprachler besitzt" (Drosdowski u.a. 1996, 866) interpretiert. In der modernen Fremdsprachendidaktik/-methodik bekommt der Begriff "Kompetenz" eine neue, umfassendere Bedeutung: Dies wird einerseits durch erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten charakterisiert, andererseits zeigt sich darin der Subjekt, d.h., der Fremdsprachenlerner, sein Handeln und Motive. Laiveniece (2003) definiert den Begriff "Kompetenz" aus der didaktischen Sicht folgenderweise: *"Die Kompetenz ist das qualitative Niveau der Anwendung von Fertigkeiten, das sich endlos vervollkommen kann und das der Schüler im aktiven Handeln erreicht, indem er zweckmäßig, systematisch und bewusst übt und seine Fähigkeiten, Erfahrung und Wertesystem anwendet, die er während und außerhalb des Lehr- und Lernprozesses erworben hat"* (Laiveniece 2003, 106). Eine besondere Aufmerksamkeit erregt in dieser Definition die Behauptung, dass die Herausbildung einer Kompetenz ein fortlaufender Prozess ist, der die Entwicklung von Lerntechniken und das lebenslange Lernen mit einbezieht.

Dem Wesen und der Struktur der fremdsprachlichen Kompetenz liegt die Gesamtheit von verschiedenartigen Komponenten zugrunde, in der sich der Inhalt des fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozesses widerspiegelt. Man geht davon aus, dass man den FU als ein Ganzes betrachtet, das aus verschiedenen Komponenten besteht. Dabei werden alle Aspekte mit einbegriffen, die zwischen Wissensvermittlung (d.h. das Sprachsystem) und Fähigkeitsentwicklung (d.h. die Sprachtätigkeiten) liegen. *"Jede Fremdsprache besitzt mehrere innerliche Reserven für Integration, die bis in die jüngste Zeit nicht genügend ausgenutzt wurden. (...) Die Aufgabe des Sprachvermittlers ist es, solche sprachlichen Erscheinungen aufzudecken, die nicht isoliert, sondern im engen Zusammenhang miteinander beigebracht werden sollten"* (2000b, 169). Es wird versucht, einen Zusammenhang zwischen dem Wissen über die Sprache als System und der Beherrschung der Sprache in der Theorie und Praxis des FU zu finden. (Das letzte Problem wurde schon von Galperin (1977) aufgeworfen, der insbesondere die Schwierigkeiten bei der Verbindung des theoretischen Wissens und des praktischen Könnens betonte (Гальперин 1977; Гальперин 1981).

Zum Wesen und zur Struktur der fremdsprachlichen Kompetenz. Der geschichtliche Überblick

Die geschichtliche Entwicklung der Methodik des FU zeigt, dass bei allen vorkommenden Methoden bestimmte sprachlernbezogene Erscheinungen bzw. Sachverhalte oder bestimmte Kombination aus ihnen im Mittelpunkt stehen. Jede Methode des FU bevorzugte einen speziellen Aspekt des Fremdsprachenlernens. In diesem Zusammenhang änderten sich im Laufe der Zeit nicht nur die Interpretation der Zielbestimmung des Fremdsprachenlernens, sondern auch ihre Bezeichnung.

Bis zur Verbreitung der Kommunikativen Didaktik wurde die Interpretation der fremdsprachlichen Kompetenz eher durch die linguistischen Erkenntnisse

bedingt und determiniert: Die traditionelle Auffassung über die fremdsprachliche Kompetenz ging größtenteils von der Zusammensetzung aus sprachlichen Komponenten aus. So, der Begründer der generativen Grammatik N. Chomsky, kommt schon in den 60er Jahren des 20. Jh. in seinen Forschungen zum Begriff einer linguistischen Kompetenz, die die Beherrschung von Sprachelementen und -strukturen bzw. die Kenntnisse über das Sprachsystem mit einschließt. Unter dem Einfluss dieser Behauptung dominierte in der Fremdsprachenmethodik lange Zeit der aspektive Ansatz (vgl. Pasovs 1980), der sich auf der Herauskristallisierung von drei Sprachaspekten und ihrer systematischen Aneignung beruhte, d.h., der grammatische (morphologische), lexikalische und phonetische Aspekt. Als Ergebnis hat sich eine Lücke zwischen dem Wissen und dem Können entstanden, d.h., die Lücke zwischen der Beherrschung von Kenntnissen und der Fähigkeit, diese praktisch zu gebrauchen. Nicht selten konnte man die Situation beobachten, dass die Fremdsprachenlerner mit recht guten Fremdsprachenkenntnissen kaum fähig waren, mit Muttersprachlern zu kommunizieren.

Als einen positiven Faktor in der Entwicklung der Fremdsprachendidaktik /-methodik kann in den letzten Jahrzehnten die Tendenz hervorgehoben werden, als Ziel des Fremdsprachenlernens die Entwicklung der Fähigkeit zu betrachten, in der Fremdsprache zu kommunizieren. Schon in den 70er Jahren des 20. Jh. wird in den linguistischen Forschungen die Entfernung von dominierender Systemgebundenheit zu Gunsten der prozessualen Linguistik merkbar. *“Im Interessenkreis liegt die Erforschung des Sprachgebrauchsmechanismus für das Erreichen verschiedenartiger Ziele, die in der sozialen Interaktion entstehen”* (Гальскова 2000, 43). Seit dieser Zeit trennen sowohl Linguisten als auch Fremdsprachenmethodiker ganz eindeutig die linguistische Kompetenz vom Sprachgebrauch. Die Fremdsprachenmethodik hat für ihre Prioritäten nicht nur die Aneignung von fremdsprachlichen Elementen und ihren Gebrauchsregeln festgelegt, sondern auch das Problem ihrer Anwendung in kommunikativen Akten. Auf diese Weise wird die Kommunikation der obligatorische Bestandteil des fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozesses.

In diesem Zusammenhang wird beim Fremdsprachenlernen immer wieder die Entwicklung von kommunikativen Fertigkeiten betont, denn die Fremdspracheneignung ist der Prozess, der sich erst dann effektiv vollzieht, wenn die Sprache mit kommunikativen Zwecken gebraucht wird. Dies lässt die Aufmerksamkeit sowohl den Kommunikationsbesonderheiten als auch den Interessen und Bedürfnissen der Fremdsprachenlerner widmen. Es muss auch erwähnt werden, dass im Rahmen der heutigen kommunikativen Didaktik die linguistische Kompetenz extra nicht gesondert wird, ihr Inhalt ist in der kommunikativen Kompetenz als das Grundniveau der Fremdsprachenbeherrschung mit einbegriffen.

In der pädagogischen und methodischen Terminologie erscheint ein neuer Begriff – die kommunikative Kompetenz. Hier sollte man die Tatsache erwähnen, dass der Terminus “fremdsprachliche Kompetenz”, d.h. die Fähigkeit der Fremdsprachenlerner, ihr verbales und nonverbales Handeln entsprechend den kommunikativen Zwecken zu organisieren, in der gegenwärtigen methodischen Literatur fast nicht verwendet wird. Die Analyse der Literatur lässt schlussfolgern, dass der Terminus “fremdsprachliche Kompetenz” dem Begriff “kommunikative Kompetenz” gleichgestellt ist, denn die letzte Formulierung offenbart das Wesen

des Fremdsprachenlernens viel tiefer – diese schließt sowohl das Ziel als auch den prozessualen Aspekt mit ein.

Seit den 70er Jahren des 20. Jh. werden mehrere Versuche gemacht, die Komponenten der fremdsprachlichen Kompetenz zu bestimmen und zu beschreiben. Dabei ist zu unterstreichen, dass den Fremdsprachenkenntnissen in den bestehenden Klassifikationen unterschiedliche Bedeutung verliehen wurde.

So z.B. Duszenko (1994) schlägt die Komponenten der kommunikativen Kompetenz ausgehend von Strukturaspekten einer Fremdsprache vor (d.h. die formalen Komponenten), die die Grundlage für das funktionale Niveau der kommunikativen Kompetenz bilden:

1. *“Die phonetische Komponente: die Fähigkeit zur angemessenen Aussprache und Betonung fremdsprachlicher Äußerungen.*
2. *Die morphologische Komponente: die Fähigkeit, die Wortarten und Formen/ Flexionen fremdsprachlicher Ausdrücke angemessen zu verwenden.*
3. *Die syntaktische Komponente: die Fähigkeit, fremdsprachliche Wörter angemessen zu Sätzen zusammenzufügen.*
4. *Die semantische Komponente: die Fähigkeit, fremdsprachliche Wörter und Sätze zu verstehen und sinnvoll zu verwenden.*
5. *Die pragmatische Komponente: die Fähigkeit, in der Fremdsprache effektiv und angemessen kommunikative Handlungen auszuführen (Begrüßung, Vorstellung, Anfrage, Beschwerde etc.).*
6. *Die interkulturelle Komponente: die Fähigkeit, die Zeichen, Werte und Regeln der fremden Kultur im Kontext dieser Kultur angemessen zu interpretieren und zu verwenden” (Duszenko 1994, 59).*

Nach der Meinung von Duszenko spielen sowohl die formalen als auch die funktionalen Komponenten eine große Rolle: So z.B. wir können eine Äußerung in der Fremdsprache verstehen und auch darauf reagieren, wenn sich ihre Aussprache stark von der des Muttersprachlers unterscheidet oder sogar wenn die Wortfolge in dieser Äußerung anders als im Lehrbuch ist; wir könnten aber die Person nicht verstehen, in derer Sprache es kaum Sprachfehler gibt, ihrem Typ nach stören diese Fehler die Verständigung, indem sie die Kommunikation negativ beeinflussen.

Viele Fremdsprachenmethodiker stellen in den Vordergrund des Fremdsprachenlernens die Notwendigkeit, die Fähigkeiten der Lerner zu entwickeln, sowie ihren Wunsch, die Zielsprache zweckmäßig zu gebrauchen. Die größere Bedeutung bekommen in solchen Konzeptionen die Aspekte des Kommunikationsprozesses, die linguistische Kompetenz hat hier oft die Rolle eines Hilfsmittels. Anschaulich wird es durch die von Shils (1998) angebotenen Komponenten bzw. Teilkompetenzen:

1. Linguistische Kompetenz, d.h. das Wissen von lexikalischen Einheiten und die Beherrschung von formalen Sprachregeln.
2. Soziolinguistische Kompetenz, d.h. die Fähigkeit, die Sprachformen abhängig von der Kommunikationssituation zu gebrauchen und wenn nötig umzubilden.

3. Diskursive Kompetenz, d.h. die Fähigkeit, die Verbundenheit einzelner Äußerungen aufzunehmen sowie sie im eigenen sprachlichen Handeln zu erreichen.
4. Strategische Kompetenz, d.h. die Fähigkeit, die verbalen und nonverbalen Strategien anzuwenden.
5. Soziokulturelle Kompetenz, d.h. das Wissen des soziokulturellen Kontextes der Zielsprache.
6. Soziale Kompetenz, d.h. der Wunsch, mit den anderen zusammenzuarbeiten, sowie auch Empathiefähigkeit und Selbstsicherheit (vgl. Šīļss 1998, 1–2).

Wie man sieht, nach Shils dominiert im Prozess des Fremdsprachenlernens der Subjekt, d.h., der Fremdsprachenlerner, mit seinen Bedürfnissen, Lebens- und Lernerfahrung, Gefühlen und Emotionen, individuellen Unterschieden in psychologischen Prozessen. Dies lässt ebenfalls die didaktisch-methodische Interpretation des Begriffs "fremdsprachliche Kompetenz" merkbar erweitern und sie dem gegenwärtigen Verständnis des Begriffs "kommunikative Kompetenz" (z.B. die Definition von Laivenece (s. oben)) gleichstellen.

In den letzten Forschungen der Fremdsprachendidaktiker und -methodiker werden neue Bezeichnungen für die fremdsprachliche Kompetenz erwähnt, die eigentlich den Inhalt des modernen fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozesses wesentlich nicht verändern, durch sie bekommt aber der Lehr- und Lernprozess einer Fremdsprache neue Möglichkeiten und Nuancen.

Galskowa (2000) betrachtet das globale Ziel des Fremdsprachenlernens unter zwei Aspekten: aus der Sicht des pragmatischen Aspektes und aus der Sicht des allgemeinbildenden Aspektes. Der pragmatische Aspekt ist mit dem Sprachwissen verbunden und mit der Fähigkeit, es kreativ in der verbalen Interaktion anzuwenden. Der allgemeinbildende Aspekt bedeutet die Erforschung des fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozesses ausgehend von pädagogischen Positionen. Die erwähnten Aspekte integriert Galskowa in einem globalen Ziel, d.h. in der Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz, die sie versteht als die adäquate Verständigung der Teilnehmer eines kommunikativen Aktes, die verschiedenen Kulturen gehören (vgl. Гальскова 2000, 70).

Aus der obigen Analyse ergibt sich, dass dank der raschen Entwicklung der Fremdsprachendidaktik/-methodik das Verständnis des Begriffes "fremdsprachliche Kompetenz" in der heutigen Gesellschaft eine holistische Form angenommen hat. Dies ist nicht mehr vom allgemeinen pädagogischen Prozess zu trennen. Das Wesen der fremdsprachlichen Kompetenz offenbart sich in ihrer Multifunktionalität und Korrelation mit sprachwissenschaftlichen und pädagogisch-psychologischen Erkenntnissen. Das Wesen und die Struktur der fremdsprachlichen Kompetenz bilden nicht nur die Komponenten eines konkreten Sprachsystems, sondern auch die Fertigkeiten, Fähigkeiten und emotional-motivationale Verhältnisse der Fremdsprachenlerner. Das Verständnis der fremdsprachlichen Kompetenz beeinflussen auch solche Faktoren wie die konkrete Sprache und die Besonderheiten ihres Systems, die Spezifik der Lehr- und Lernumgebung, die Verwirklichung des allgemeinen Lehr- und Lernprozesses.

Das Wesen und die Struktur der Sprachkompetenz der Deutschstudierenden

Der Hauptgegenstand dieses Artikels, d.h., die Sprachkompetenz der Deutschstudierenden, hat keine insgesamt anerkannte Bezeichnung und eindeutige Interpretation im modernen Studienprozess. Nach der Analyse mehrerer Ansichten über das Wesen der fremdsprachlichen Kompetenz wird klar, dass sie in erster Linie den allgemeinen FU und seine Ziele widerspiegeln, wobei sie einen konkreten Lernbereich und die Lehr- und Lernumgebung nicht hervorheben oder sich vorwiegend auf den schulischen Unterricht orientieren. Die analysierten Ansichten schaffen aber eine Grundlage für die Erforschung und Herausbildung der Sprachkompetenz der Deutschstudierenden. Zu Grunde der Sprachkompetenz der Deutschstudierenden liegen die Gesamtheit von mehreren Komponenten, der prozessuale Aspekt und der Student, der in diesem Prozess dominiert. Beim Definieren der Sprachkompetenz der Deutschstudierenden werden die Zielorientierung und die Spezifik des Studienprogramms im DaF-Unterricht und die Realisation des allgemeinen Lehr- und Lernprozesses besonders berücksichtigt. Unter anderem seien erwähnt:

- die Aneignung eines großen Umfangs vom allgemeinen Wissen;
- die Aneignung eines großen Umfangs von linguistischen Kenntnissen;
- die Aneignung der landeskundlichen Kenntnisse;
- die hohen Anforderungen an das Sprachniveau der Deutschstudierenden;
- die hohen Anforderungen an den praktischen Gebrauch der angeeigneten Kenntnisse;
- die Aneignung der Formen der wissenschaftlichen Tätigkeit;
- Berufsorientierung;
- die Realisation des akademischen Studienprogramms nach mehreren Kursen und Sprachaspekten;
- die sprachliche Basis und die Grundlagen der praktischen Lerntätigkeit, die die Studenten noch im schulischen DaF-Unterricht erworben haben;
- die psychischen Besonderheiten der Studierenden;
- die Besonderheiten der Informationsverarbeitung im Lernprozess;
- das persönliche Bewusstsein des Deutschlernens, die Herausbildung des Wertsystems der Deutschstudierenden, das Bewusstsein eigener Identität.

In Berücksichtigung der erwähnten Zielorientierung und der Spezifik des Studienprogramms im DaF-Unterricht sowie der Realisation des allgemeinen Lehr- und Lernprozesses kann in Bezug auf die Sprachkompetenz der Deutschstudierenden Folgendes angenommen: Die Sprachkompetenz der Deutschstudierenden schließt die Gesamtheit von Kenntnissen, Fertigkeiten und emotional-motivationalen Verhältnissen sowie den Grad ihrer Aneignung ein, die nötig ist, um auf Deutsch zu kommunizieren wie auch sich in diesem Bereich auszubilden und zu realisieren.

Die angebotene Formulierung der Sprachkompetenz der Deutschstudierenden offenbart den aspektreichen Inhalt des Deutschstudiums und sein integratives bzw. ganzheitliches Wesen. Der Integration werden nicht nur einzelne Aspekte

des Deutschen, sondern auch alle Aspekte des deutschsprachigen Lehr- und Lernprozesses unterworfen. In diesem Fall bilden die Sprachkompetenz der Deutschstudierenden sechs Komponenten, die gleichzeitig die Kriterien der Entwicklung der Sprachkompetenz sind:

1. Wortschatz / Kenntnis der Lexik:
 - der Umfang des Wortschatzes;
 - der Gebrauch der Synonyme/Antonyme, Idiome, stehender Redensarten, Wortfamilien u.a.;
 - das Anwenden der Mehrdeutigkeit der Wörter;
 - die Verwendung der Fachlexik;
 - der Wortschatz verschiedener Sprachregister;
2. Sprachwissen / Sprachkomponenten:
 - linguistische Kenntnisse;
 - die Aneignung einzelner Sprachaspekte (Grammatik, Phonetik, Stilistik, Rechtschreibung, Textanalyse u.a.);
3. Allgemeines Wissen/Sachwissen/Landeskunde:
 - der Umfang der Weltkenntnisse;
 - das Bewusstmachen der Notwendigkeit der Vervollkommnung vom allgemeinen Wissen;
 - die Fertigkeit, die allgemeine/landeskundliche Information zu interpretieren, eigene Gedanken darüber zu äußern, sie auf die Realien seines Landes und seiner Kultur zu beziehen;
4. Sprachgebrauch/Fertigkeit, sich zu äußern:
 - die Fertigkeit, die deutsche Sprache in der verbalen Kommunikation zu gebrauchen;
 - die Fertigkeit, die Sprachkenntnisse vielseitig und kreativ zu gebrauchen;
 - die Fertigkeit, verbale Sprachmittel entsprechend der Sprachsituation zu verwenden;
 - die Fertigkeit, eigene Ansichten darzulegen und zu argumentieren sowie eigene Gedanken logisch zu strukturieren;
5. Selbststudium:
 - die Selbstständigkeit, Autonomie des Studenten;
 - der Erwerb der Lernstrategien;
 - die Fertigkeit, eigene Studienziele, die Wichtigkeit der sprachlichen/allgemeinen/landeskundlichen Information, die nötigen Verfahren der Informationsbeschaffung zu bestimmen;
 - die Fertigkeit, verschiedene Informationsquellen zu gebrauchen;
6. Affektive Komponente:
 - die positive Studienerfahrung;
 - die Motivation des Deutscherwerbs;
 - der Wunsch, Deutsch zu studieren und zu gebrauchen;
 - emotionale Einschätzung der im Deutschstudium verwendeten Lehr- und Lernmethoden.

Also, die erwähnten Komponenten und das einheitliche Wesen der Sprachkompetenz der Deutschstudierenden ermöglichen, den universitären DaF-Unterricht

integrativ und ganzheitlich zu organisieren, denn es wird in diesem Fall versucht, das gleichzeitige Zusammenwirken mehrerer Ebenen des Integrationsprinzips zu realisieren, d.h., interdisziplinäre Integration, Integration im Rahmen eines Faches und interne Integration der Kenntnisse (d.h., die Integration der Kenntnisse mithilfe von mentalen Verarbeitungsprozessen, die von den Lernenden vollzogen wird).

Die Kriterien der Sprachkompetenz der Deutschstudierenden

Es ist zu betonen, dass die Entwicklung der Sprachkompetenz der Deutschstudierenden ein gesteuerter Prozess ist. Im DaF-Unterricht hat jeder Student die Möglichkeit, die höchste Stufe der Sprachkompetenz in jeder der angenommenen Komponenten bzw. Kriterien zu erreichen, nachdem er allmählich die untere und die mittlere Stufe der Sprachkompetenz durchgegangen ist. Die Stufen der Aneignung der Sprachkompetenz der Deutschstudierenden, d.h., *die untere, die mittlere und die hohe*, können als Merkmale der Kriterien angenommen werden, nach denen die Sprachkompetenz der Deutschstudierenden gegebenenfalls beobachtet, gemessen und eingeschätzt werden kann. Unter Berücksichtigung dessen, dass viele Studentenleistungen im Studienprozess nach dem 10-Punktsystem eingeschätzt werden, kann jedes Kriterienmerkmal in eine Punktbreite für die Messung der Sprachkompetenz haben: die *hohe* Stufe (d.h., 8–10 Punkte), die *mittlere* Stufe (d.h., 5–7 Punkte) und die *untere* Stufe (d.h., bis 4 Punkten). In der Tabelle “Kriterien und Merkmale der Sprachkompetenz der Deutschstudierenden” sind die Kriterien und Merkmale der Sprachkompetenz der Deutschstudierenden gegeben und charakterisiert:

Tabelle

Kriterien und Merkmale der Sprachkompetenz der Deutschstudierenden

Criteria and indices of students` competence in the German language

| Merkmale Kriterien | Hohe Stufe | Mittlere Stufe | Untere Stufe |
|---------------------------------|---|--|--|
| Wortschatz / Kenntnis der Lexik | reicher aktiver Wortschatz; bewusste Verwendung der Fachlexik; variabler Gebrauch der Synonyme / Antonyme, Idiome, der Mehrdeutigkeit der Wörter u.a.; Erkennen und Anwenden verschiedener Sprachregister | nicht besonders reicher aktiver Wortschatz; das Lexikon der Fachlexik ist nicht groß; es gibt Schwierigkeiten beim Gebrauch der Synonyme / Antonyme, Idiome, der Mehrdeutigkeit der Wörter u.a.; das Erkennen und Anwenden verschiedener Sprachregister ist nicht regelmäßig | armer aktiver Wortschatz; seltene Anwendung der Fachlexik; der Gebrauch der Synonyme / Antonyme, Idiome, der Mehrdeutigkeit der Wörter u.a ist nur manchmal; es werden zum größten Teil einfache Sprachformulierungen gebraucht; das Erkennen und Anwenden verschiedener Sprachregister ist nicht stabil |

| Merkmale Kriterien | Hohe Stufe | Mittlere Stufe | Untere Stufe |
|---|---|--|--|
| Sprachwissen / Sprach-komponenten | umfassendes Sprachwissen; die Zahl der grammatischen / stilistischen Fehler sowie der Rechtschreibfehler u.a. ist prozentuell nicht groß (d.h., bis 2% von der Gesamtzahl der in der Prüfungsarbeit verwendeten lexikalischen Einheiten) | für linguistische Kenntnisse ist die Tendenz zur Stabilisierung charakteristisch; die Zahl der grammatischen / stilistischen Fehler sowie der Rechtschreibfehler u.a. bildet prozentuell 2%–5% von der Gesamtzahl der in der Prüfungsarbeit verwendeten lexikalischen Einheiten | schwaches Sprachwissen; die Zahl der grammatischen / stilistischen Fehler sowie der Rechtschreibfehler u.a. ist prozentuell verhältnismäßig groß (d.h., mehr als 5% von der Gesamtzahl der in der Prüfungsarbeit verwendeten lexikalischen Einheiten) |
| Allgemeines Wissen / Sachwissen / Landeskunde | großer Umfang der Weltkenntnisse; die Weltkenntnisse sind vielseitig; sehr gute Beherrschung der landeskundlichen Informationen; der Student ist fähig, seine Gedanken zu äußern, dabei gebraucht er allgemeine/ landeskundliche Informationen für seine Argumentation; der Student ist fähig, die Information nach ihrer Wichtigkeit zu strukturieren; der Student interpretiert die landeskundlichen Informationen in Bezug auf die Realien seines Landes und seiner Kultur wie auch auf die eigenen Lebensumstände | ausreichender Umfang der Weltkenntnisse, um eigene Gedanken zu äußern und zu argumentieren; es wird manchmal bestimmte Einseitigkeit in der Interpretation der landeskundlichen Informationen beobachtet; es kommen manchmal Schwierigkeiten vor, die landeskundlichen Informationen vielfältig zu interpretieren, wenn die Realien der Zielsprache sowie die Besonderheiten des eigenen Landes / Kultur und persönlicher Lebensumstände nicht immer berücksichtigt werden | ausreichender Umfang der Weltkenntnisse; landeskundliche Kenntnisse sind schwach; schwach entwickelte Fertigkeit, landeskundliche Informationen zu interpretieren und eigene Gedanken darüber auszudrücken; schwach entwickelte Fertigkeit, die Informationen vielseitig zu behandeln und sie in Bezug auf die Realien eigenes Landes und eigener Kultur wie auch auf die eigenen Lebensumstände zu interpretieren |

| Merkmale Kriterien | Hohe Stufe | Mittlere Stufe | Untere Stufe |
|--|---|--|---|
| Sprachegebrauch / Fertigkeit, sich zu äußern | <p>der Student ist fähig, die Sprachkenntnisse kreativ und vielseitig zu gebrauchen; der Student ist fähig, die erworbenen Kenntnisse zu transferieren und sie adäquat in verschiedenen Sprachsituationen zu verwenden; der Student ist fähig, seine Gedanken logisch und überzeugend darzulegen; der Student gebraucht mannigfache Sprachmittel</p> | <p>der Student ist fähig, die Sprachkenntnisse hauptsächlich entsprechend den erworbenen Sprachmustern zu gebrauchen; der Gebrauch der verbalen Mittel in verschiedenen Situationen ist nicht immer adäquat; befriedigender Gedankenausdruck; es fehlt manchmal die Fertigkeit der verbalen Argumentation; standarter Sprachegebrauch</p> | <p>der Student ist fähig, sich auf Deutsch nur entsprechend den erworbenen Sprachmustern auszudrücken; manchmal entspricht der Sprachegebrauch der Situation nicht, was das Verstehen des Gesagten erschwert; der Student ist fähig, seine Gedanken in einfacher Form darzulegen, indem er sie nicht immer argumentieren kann; der Sprachausdruck hat den geringen Schwierigkeitsgrad</p> |
| Selbststudium | <p>der Student ist sich der Studienziele bewusst und ist fähig, dementsprechend seinen persönlichen Lernprozess selbstständig zu planen und zu verwirklichen; der Student ist fähig, verschiedene Informationsquellen zu finden, einzuschätzen und zu verwenden; im Hinblick auf seine Sprachlernziele ist der Student fähig, die Notwendigkeit der sprachlichen/ allgemeinen Informationen sowie die Methoden ihrer Aneignung zu bestimmen</p> | <p>der Student ist sich der Studienziele bewusst und verwirklicht seinen Lernprozess in Zusammenarbeit mit dem Unterrichtenden; entsprechend den Ratschlägen des Unterrichtenden ist der Student fähig, verschiedene Informationsquellen zu finden, einzuschätzen und zu verwenden; der Student ist fähig, teilweise die Notwendigkeit der sprachlichen/ allgemeinen Informationen zu bestimmen sowie die verbreitetsten Methoden der Informationsaneignung anzuwenden; manchmal fehlt das Verständnis des vielfältigen Wesens von Informationen</p> | <p>der Student ist sich der Studienziele bewusst, in seinem persönlichen Sprachlernprozess ist er aber hauptsächlich vom Unterrichtenden abhängig; entsprechend den Hinweisen des Unterrichtenden ist der Student fähig, verschiedene Informationsquellen zu finden und zu verwenden; es kommen Schwierigkeiten vor, die Notwendigkeit der sprachlichen/ allgemeinen Informationen für die Lernziele zu bestimmen; im Prozess der Informationsaneignung verwendet der Student einfache Standardmethoden; ohne Hinweise des Unterrichtenden ist der Student nicht fähig, die Vielfältigkeit der Informationen zu begreifen</p> |

| Merkmale Kriterien | Hohe Stufe | Mittlere Stufe | Untere Stufe |
|-----------------------|--|--|--|
| Affektive Komponente | hohe Motivation der Deutschaneignung; der Student lernt Deutsch bewusst; der Student ist aktiv, offen und bereit, selbstständig zu arbeiten sowie zu experimentieren und verschiedene Lehr- und Lernmethoden zu versuchen; das breite Spektrum der positiven Emotionen bei der Aneignung der deutschen Sprache | instabile Motivation der Deutschaneignung mit der Tendenz zur Steigerung; der Student lernt Deutsch bewusst; das Spektrum von Emotionen bei der Aneignung der deutschen Sprache und die Bereitschaft zum Lernen sind gewöhnlich von mehreren Faktoren abhängig (z.B. Unterrichtender, Lehr- und Lernmittel, Lehr- und Lernmethoden, jeweiliger emotionaler Zustand u.Ä.) | geringe Motivation der Deutschaneignung; der Student ist sich der persönlichen Bedeutung der Deutschaneignung nicht voll bewusst; im Unterricht ist der Student vorwiegend passiv; es dominiert das Spektrum von negativen Emotionen |

Schlussfolgerungen

Der vorliegende Artikel stellt einen Versuch dar, das Wesen und die Struktur der Sprachkompetenz der Deutschstudierenden zu bestimmen und zu beschreiben. Die Analyse mehrerer Ansichten zu diesem Problem hat gezeigt, dass immer noch keine einheitliche Meinung in Bezug auf die Interpretation der Zielbestimmung des Fremdsprachenlernens besteht. Die Lösung des aufgeworfenen Problems kann im detaillierten Herangehen an das Lernen jeder konkreten Fremdsprache, an die Lehr- und Lernumgebung sowie an die Besonderheiten des Alters der Lerner gefunden werden.

Die Analyse der psychologischen und pädagogischen Literatur (Немов 1997; Eriksons 1998; Ose 1999; Иванова 1999; Кулагина, Коллюцкий 2001; Liegeniece 2002; Svence 2003) lässt die Merkmale der psychischen Entwicklung der Studenten bestimmen, die einen Grund für die Aneignung der im vorliegenden Artikel beschriebenen Sprachkompetenz der Deutschstudierenden bilden, d.h., die Neigung zur Selbstständigkeit, das Verantwortungsgefühl, die Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten, bewusstes und entdeckendes/forschendes Lernen als Haupttätigkeit, die Neigung zur Selbstbestimmung und die emotionelle Entwicklung. Die im Artikel herauskristallisierten Komponenten der Sprachkompetenz der Deutschstudierenden berücksichtigen die genannten psychischen Besonderheiten der Studierenden und ermöglichen ihre weitere Entwicklung.

Das im Artikel angebotene Verständnis der Sprachkompetenz der Deutschstudierenden stellt sich eine Gesamtheit von mehreren Komponenten, die die Spezifik des Studienprogramms im DaF-Unterricht und die Realisation des allgemeinen Lehr- und Lernprozesses beinhalten. Da in der beschriebenen Sprachkompetenz der Deutschstudierenden das Selbststudium und die Selbstrealisation der Studenten als eine der Besonderheiten des Studienprozesses sowie die Entwicklung der positiven

Erlebnisse im universitären DaF-Unterricht hervorgehoben werden, bekommt der Student als Subjekt eine dominierende Rolle in der mentalen Integration und Aneignung von Sprachkomponenten und allgemeinen / landeskundlichen Informationen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, eine angemessene Lehr- und Lerneinheit zu finden und ausgehend davon die entsprechende Lehr- und Lernmethode zu erarbeiten, die einen effektiven und integrativen Erwerb der beschriebenen Sprachkompetenz im universitären DaF-Unterricht sichern könnten.

Literatur

- Drosdowski, G., Müller, W., Scholze-Stubenrecht, W., Wermke, M. (Hrsg. 1996) *Duden Deutsches Universalwörterbuch*. 3. Auflage. Dudenverlag, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich : Dudenverlag.
- Duszenko, M. (1994) *Lehrwerkanalyse*. Berlin; München; Leipzig; Wien; Zürich; New York.
- Eriksons, Ē. (1998) *Identitāte: Jaunība un krīze*. Rīga : Jumava.
- Гальскова, Н. (2000) *Современная методика обучения иностранным языкам*. Москва : АРКТИ.
- Иванова, С. (1999) *Современное образование и психологическая культура педагога*. Псков : ПГПИ.
- Кулагина, И., Колоцкий, В. (2001) *Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека*. Москва : Сфера.
- Laiveniece, D. (2003) *Valodas mācības pusaudzīm*. Rīga : RaKa.
- Lieģeniece, D. (2002) *Ievads andragoģijā*. Rīga : RaKa.
- Немов, Р. (1997) *Психология*. Москва : ВЛАДОС.
- Ose, G. (1999) *Kā mācās pieaugušie*. Rīga : Poligrāfists.
- Pasovs, J. (1980) *Svešvalodu mācīšanas metodikas pamati*. Rīga : Zvaigzne.
- Svence, G. (2003) *Pieaugušo psiholoģija*. Rīga : RaKa.
- Šīlss, Dž. (1998) *Komunikācija svešvalodu mācīšanā*. Rīga : VAGA.

Kopsavilkums

Šī raksta mērķis ir noteikt jēdziena “studentu vācu valodas kompetence” būtību, kompetences komponentus un aprakstīt tos. Nosakot vācu valodas kompetences saturu, raksta autore balstās uz mūsdienu pedagogu un metodiķu atziņām par vispārīgo svešvalodu kompetences būtību, īpaši uzsverot tās daudzkomponentu struktūru, procesuālo aspektu un valodas apguvēju, t. i., studentu, kā šī procesa dominanti. Vācu valodas kompetences pamatā ir vairāku komponentu kopums, kurā izpaužas vācu valodas apguves mērķu saturs, studiju programmas specifika un vispārīgā mācību procesa realizēšana: leksikas zināšanas, valodas aspekti, vispārīgās zināšanas, prasme izteikties, pašizglītība, afektīvais komponents.

Atslēgvārdi: kompetence, svešvalodu kompetence, vācu valodas kompetences, zināšanas, pašizglītība, prasme izteikties.

Summary

The aim of this article is to define the essence of students' competence in the German language. For this purpose, the author of the article considers the definition and the structure of the common foreign language competence that some modern methodologists suggest. Incidentally, the author emphasizes the polycomponent structure of the foreign language competence, the development of the language competence as a process, and the foreign language learner, i.e., the student, as dominant in the process. The basis of students' competence in the German language makes a combination of some components that reflects the aims of the German language learning, the particularities of the curriculum, and the common learning process: vocabulary, knowledge of language aspects, common knowledge, use of language, self-study skills, and the affective component.

Keywords: *knowledge of language aspects, foreign language competence, basis of students' competence, affective component.*

Freies Sprechen als Ziel und Mittel des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts

*Brīva runa – komunikatīvo svešvalodu mācību mērķis un
līdzeklis*

*Free Speech – the Aim and the Tool of the Communicative
Foreign Language Studies*

Ilze Kangro, Valentīna Sokolova

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083
E-mail: Ilze.Kangro@lu.lv; Valentina.Sokolova@lu.lv

Valerija Li

Latvijas Kultūras akadēmija
E-mail: valerija.li@inbox.lv

Der vorliegende Beitrag zur Entwicklung mündlicher Handlungsfähigkeit in der Zielsprache basiert darauf, dass Sprechhandlungen die Realisierungsformen der Sprechfähigkeit sind. Sie werden durch Kommunikationssituationen, Sprechrollen und Absichten der Sprecher, nämlich, auf Kommunikationspartner einzuwirken bzw. zu etwas zu veranlassen, bestimmt. Obwohl die Klassifikation von Sprechhandlungstypen, besonders ihre Einbettungspotenzen in den Unterrichtsprozess ständig zum Forschungsobjekt wird, kann man jedoch feststellen, dass es in modernen Studien an systemhaften Hinweisen für kommunikative Orientierung der Lernenden, kenntnis- und ausbildungsstufengemäß, fehlt. An Hand von praktisch erprobten Übungsformen wurde zielorientiert der Versuch unternommen, unter Beachtung methodischer und didaktischer Aspekte steuernde Handlungsstrategien und – techniken für die DaF-Lehrer zu erörtern.

Schlagwortkette: Sprechfertigkeit, kommunikative Kompetenz, mündliche Handlungsfähigkeit, freies Sprechen.

*Nur wer spricht, lernt sprechen.
(Wolfgang Butzkamm)*

Ausgegangen aus der Zielstellung und dem Hauptanliegen eines wirkungsvollen DAF-Unterrichts, das bewusste dauerhafte Verankern der Zielsprache zu erreichen, werden Handlungsmöglichkeiten beim Spracherwerb in den Vordergrund der Methodik und Didaktik des FU gerückt. Dementsprechend ist auf den Begriff "kommunikative Kompetenz" hinzuweisen, der als übergeordnetes Lernziel im modernen Fremdsprachenunterricht festgelegt ist. "Kommunikative Kompetenz bezieht sich dabei auf die Beherrschung sprachlicher Fertigkeiten, die erforderlich

sind, *Interaktion mittels Sprache erfolgreich zu meistern*” (Reuter 2003, 5). Das bedeutet in erster Linie, dass der Fremdsprachenunterricht die Lernenden dazu befähigen soll, in verschiedenen Lebenssituationen sprachlich angemessen handeln zu können. Darüber hinaus werden nicht nur Wortschatz, Aussprache und grammatische Strukturen, sondern vielmehr die weiteren Fertigkeiten vorausgesetzt, nämlich die strategische, soziolinguistische, pragmatische und Diskurskompetenz. Das heißt ferner, dass die elementaren sprachlichen Mittel mit dem Ziel erlernt werden, zum einen soziale Beziehungen mithilfe der Fremdsprache herzustellen, und zum anderen die eigenen Sprechabsichten mit entsprechenden Redemitteln zu verwirklichen.

In dieser Hinsicht ergibt sich insbesondere im mündlichen Sprachgebrauch ein schwerwiegendes Hindernis – bei vielen Redeanlässen übersteigt die Komplexität der Gedanken und Sprechabsichten die Möglichkeit der Schüler, diese adäquat in der Fremdsprache zu übermitteln. Angesichts der Tatsache wird im Rahmen des vorliegenden Beitrags der Überblick über die Methoden und Werkzeuge vorgestellt, die Lernenden dazu beitragen sollen, die fremde Sprache mündlich frei zu verwenden, um das zu sagen, was sie zu sagen haben.

Fertigkeit *Sprechen* befindet sich im Fremdsprachenunterricht zwischen zwei Polen. Erstens werden durch das Sprechen die Schülerleistungen kontrolliert. Dabei wird das Sprachwissen als eine der wichtigsten Aufgaben des Fremdspracheunterrichts angesehen – das gelernte Wort, der korrekt gebildete Satz, der auswendig gelernte Dialog, die erfolgreich bewältigte Übung. Unter diesem Aspekt wird das Sprechen als Mittlerfertigkeit bezeichnet. Andererseits kommt Sprechen als Zielfertigkeit vor, wo Sprachkönnen im Vordergrund steht. In dieser Hinsicht wird Sprache zur Verständigung mit anderen gebraucht, zum Beispiel, zur Klärung von Aufgabenstellungen und Arbeitsorganisation im Unterricht (vgl. Schatz 2001, 15–16).

In der fachdidaktischen Literatur wird der Begriff *Sprechfertigkeit* allgemein als mündliche Realisierung kommunikativer Kompetenz behandelt. Auf Grund der Schwerpunktsetzung des jeweiligen Beitrags erfordert jedoch die Begriffserklärung eine genauere Aufmerksamkeit. Dabei sollen *“zwei Dimensionen des Sprechens”* berücksichtigt werden. Einerseits sind die Lernenden dazu aufgefordert, im Rahmen der Sprachanwendung mit den *“kognitiven und sprachlichen Anforderungen”* zu konfrontieren, demgegenüber müssen auch *“die unterschiedlichen Formen mündlichen Sprachgebrauchs”* beachtet werden (vgl. Reuter 2003, 10).

Unter dem kognitiven Aspekt des Sprechens versteht man Komplexität mentaler Prozesse, die im Zuge mündlicher Sprachproduktion aktiviert werden. In dieser Hinsicht stellt das Sprechen eine stärkere Herausforderung als die übrigen drei Grundfertigkeiten des Fremdsprachenerwerbs dar, denn im Laufe kommunikativer Interaktion – insbesondere bei spontanen Äußerungen – müssen zwei Tätigkeiten, nämlich Sprech- und Hörfertigkeit koordiniert werden. *“Eine angemessene Reaktion setzt zudem voraus, dass der Sprecher die Redeintention seines Gegenübers erkannt und adressatengerecht für seinen eigenen Beitrag berücksichtigt hat”* (Reuter 2003, 10). So müssen, zum Beispiel, die Redeintentionen bei den Präsentationen und Vorträgen sich an Voraussetzungen und Erwartungen der Zuhörer ausgerichtet werden. Außerdem erfordert ein Dialog den Einsatz übergreifender Kommunikationsstrategien

(z.B. Beginn und Abschluss des Gesprächs, Themenwechsel oder Themenvermeidung u.a.) sowie auch die Geläufigkeit, wobei neben Inhaltsbezug, Wortschatzbeherrschung und Beachtung der grammatischen Strukturen auch die Aussprache eine wichtige Rolle spielt.

Darüber hinaus ist es erforderlich, soziale und psychologische Komponente des Sprechens in Betracht zu ziehen. In diesem Sinne wird an den Sprecher eine zusätzliche Anforderung gestellt, denn er muss dazu bereit sein, sich in der Fremdsprache vor dem Plenum zu äußern. Auf dieser Ebene verhalten sich die Lernenden häufig zurückhaltend oder sogar passiv, weil *“die Diskrepanz zwischen Kommunikationsabsicht und begrenztem Ausdrucksvermögen in der Zielsprache zu Hemmungen führt”* (Hohmann 2003, 332). In diesem Zusammenhang empfiehlt Christoph Reuter das Anforderungsniveau einer Sprechübung gut an das Lernniveau anzupassen, um zu vermeiden, dass Schüler bei unzureichender Sprachverwendung sich vor der Klasse bloßgestellt fühlen.

In Bezug auf die unterschiedlichen Formen mündlichen Sprachgebrauchs wird der Begriff *Sprechfertigkeit* im Folgenden an Hand dreier Kriterien interpretiert. Als Erstes muss der Unterscheid zwischen monologischen und dialogischen Gesprächsformen festgestellt werden.

Das monologische Sprechen stellt ein strategisches Handeln dar und dient zur Wiedergabe einer Information. Dabei realisiert sich die Sprechhandlung in einem breiten Aufgabenspektrum, das von kurzen Ausspracheübungen wie Chorsprechen bis an die Referate reicht. Das Sprechen kommt in diesem Fall als spontane oder vorbereitete Aktivität vor, *“wird aber meist mehr oder weniger detailliert inhaltlich und sprachlich vorher geplant”* (Schreiter 2001, 912). Demgegenüber nimmt der dialogische Sprachgebrauch eine besondere Stellung ein, denn er den kommunikativen Austausch unmittelbar erfahren lässt. Bei dialogischen Gesprächsformen werden mindestens zwei Kommunikationspartner vorausgesetzt, die einen gemeinsamen Gesprächsgegenstand und eine kommunikative Absicht haben. Angesichts des ständigen Rollenwechsel – der Sprecher wird zum Hörer und umgekehrt – kann die Rede nicht bis ins Detail inhaltlich und sprachlich vorbereitet werden. *“Sie ist durch Spontaneität gekennzeichnet, und von den Kommunikationspartnern wird größere Flexibilität als beim monologischen Sprechen gefordert”* (Schreiter 2001, 912).

Der zweite Aspekt mündlichen Sprachgebrauchs ist Eigenständigkeitsgrad, mit dem die Lernenden ihre Beiträge realisieren. Unter diesem Gesichtspunkt wird im modernen Fremdspracheunterricht das Ziel verfolgt, die Lernenden zum freien, selbstgesteuerten Sprechhandeln zu befähigen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die zielsprachliche Gesprächskompetenz ausschließlich auf produktive Sprechübungen abzielt. Obwohl die imitierende Tätigkeit, wie zum Beispiel der Vortrag eines auswendiggelernten Gedichts, nicht als Ausdruck eigener Sprechabsichten gelten kann, zählt sie zur Entwicklung der Sprechfertigkeit, *“da über derartige Arbeitsformen Sicherheit in der mündlichen Verwendung der Fremdsprache gewonnen und eigenständige Mitteilungen angebahnt werden können”* (Reuter 2003, 11).

Letztens ist es zu erwähnen, dass die Sprechhandlung unter der Zielsetzung kommunikativer Kompetenz sich in verschiedenen Sprachhandlungstypen realisiert. Dies bedeutet, dass die Schüler erlernen müssen, sich erzählend, berichtend und

argumentativ der Fremdsprache zu bedienen und diese dem jeweiligen Texttyp, zum Beispiel, Interview, Umfrage und Ansprache, angemessen zu verwenden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Sprechen in einer Fremdsprache eine überaus komplizierte Tätigkeit ist, die aus dem Zusammenwirken einer Vielzahl von unterschiedlichen Lehr-, Lern- und Verarbeitungsfaktoren resultiert. Demnach sollten die kognitiven, sprachlichen, sozialen und psychologischen Komponenten des Sprechens in ihrer Ganzheit verstanden werden, weil nur die ganzheitliche Behandlung der Sprechfertigkeit der ergebniswirksamen Entwicklung mündlicher Sprachkompetenz in der Zielsprache zu Grunde liegt.

Bevor man sich den methodischen Aspekten der Entwicklung mündlicher Handlungsfähigkeit in der Zielsprache zuwendet, sollen die allgemeinen Standards erläutert werden, auf die sich Fertigkeit *Sprechen* innerhalb des Fremdsprachenunterrichts stützt. Mit Rücksicht darauf, dass Lettland vollberechtigtes Mitglied der Europäischen Union ist, werden die staatlichen Grundsätze fremdsprachlicher Bildung in europäischer Dimension aufgestellt. Dabei gilt "Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen" als oberster Orientierungspunkt für den Erwerb einer Fremdsprache. In diesem Zusammenhang werden im Folgenden die gemeinsamen europäischen Referenzpunkte zur Bestimmung fremdsprachlichen Niveaus im Bereich *Sprechen* hinsichtlich der allgemeingültigen Einteilungsstufen – C2, C1, B2, B1, A2, A1 – präsentiert (Abb. 1). Darauf aufbauend lässt es sich erschließen, über welche mündlichen Fertigkeiten die Fremdsprachenlernenden innerhalb eines bestimmten Sprachniveaus verfügen sollen.

| | Teilnahme an Gesprächen | Zusammenhängendes Sprechen |
|-----------|--|--|
| C2 | Der/die Lernende kann sich mühelos an allen Gesprächen und Diskussionen beteiligen. Er/sie ist mit den idiomatischen und umgangssprachlichen Wendungen gut vertraut. Der/die Fremdsprachige kann fließend sprechen und auch feinere Bedeutungsnuancen genau ausdrücken. Bei den Ausdrucksschwierigkeiten kann er/sie so umformulieren, dass man es kaum merkt. | Der/die Lernende kann Sachverhalte klar, flüssig und im Stil der jeweiligen Situation angemessen darstellen und erörtern; kann seine/ihre Darstellung logisch aufbauen und es so den Zuhörern erleichtern, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. |
| C1 | Der/die Lernende kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Er/sie kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben wirksam und flexibel gebrauchen. Der/die Lernende kann seine/ihre Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und die eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer verknüpfen. | Der/die Lernende kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und seinen/ihren Beitrag angemessen abschließen. |
| B2 | Der/die Lernende kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Er/sie kann sich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und seine/ihre Ansichten begründen und verteidigen. | Der/die Lernende kann zu vielen Themen aus seinen/ihren Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Er/sie kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben. |

| | | |
|----|---|--|
| B1 | Der/die Fremdsprachige kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Er/ sie kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die ihm/ihr vertraut sind, die ihn/sie persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Reisen u.a. beziehen. | Der/die Lernende kann in einfachen Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse, seine/ihre Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Er/sie kann kurz seine/ihre Meinungen und Pläne erklären, eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches bzw. Films wiedergeben und seine/ihre Reaktionen beschreiben. |
| A2 | Der/die Lernende kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Er/sie kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, versteht aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten. | Der/die Fremdsprachige kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln seine/ihre Familie, die anderen Leute, seine/ihre Wohnsituation, die Ausbildung und seine/ihre gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben. |
| A1 | Der/die Lernende kann sich auf einfache Art verständigen, wenn sein/ihr Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und ihm/ihr dabei hilft zu formulieren, was er/sie zu sagen versuche. Der/die Fremdsprachige kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt. | Der/die Fremdsprachenlernende kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die er/sie kennt, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo er/sie wohnt. |

Abbildung 1: Charakteristik mündlichen Fremdsprachegebrauchs nach Einteilungsstufen von C2 bis A1 (nach Angaben des Europarats “Gemeinsame Referenzniveaus: Raster zur Selbstbeurteilung”).

In Bezug auf die oben aufgeführten Kriterien lässt es sich bemerken, dass der große Wert bei dem mündlichen Gebrauch einer Fremdsprache auf freies, selbstgesteuertes und produktives Sprechhandeln gelegt wird. Dies gründet sich vor allem auf die Auffassungen, laut denen die Lernenden eines entsprechenden Niveaus imstande sein sollten, “ohne Vorbereitungen an Gesprächen teilzunehmen”, “sich spontan und fließend in der Zielsprache zu verständigen”, “aktiv an einer Diskussion zu beteiligen”, “Sprache wirksam und flexibel zu gebrauchen” u.a. Daraus folgt, dass eines der obersten Ziele des schulischen Fremdsprachenunterrichts eben die Förderung des unvorbereiteten, spontansprachlichen Sprechhandelns und der damit verbundenen sprachlichen und gedanklichen Spontaneität, Flexibilität und Kreativität sein müsste.

Die ausführlichere Betrachtung der mündlichen Sprachproduktion in einer Fremdsprache deckt jedoch die nachfolgende Tabelle auf, indem die Niveaustufen unter folgenden Kriterien mündlichen Sprachgebrauchs vorgestellt werden: Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion, Kohärenz (Abb. 2).

| Sprachniveau | Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs |
|--------------|--|
| | SPEKTRUM |
| C2 | Der/die Fremdsprachige zeigt viel Flexibilität, Gedanken mit verschiedenen sprachlichen Mitteln zu formulieren, um feinere Bedeutungsnuancen deutlich zu machen oder um etwas hervorzuheben, zu differenzieren oder um Mehrdeutigkeit zu beseitigen. Er/sie verfügt auch über gute Kenntnisse umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen. |

| | |
|----|--|
| C1 | Der/die Fremdsprachige verfügt über ein breites Spektrum von Redemitteln, aus dem er/sie geeignete Formulierungen auswählen kann, um sich klar und angemessen über ein breites Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeitthemen zu äußern, ohne sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen. |
| B2 | Der/die Lernende verfügt über ein ausreichend breites Spektrum von Redemitteln, um in klaren Beschreibungen oder Berichten über die meisten Themen allgemeiner Art zu sprechen und eigene Standpunkte auszudrücken. |
| B1 | Der/die Fremdsprachige verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, wenn auch manchmal zögernd, über Themen wie Familie, Hobbys und Interessen, Arbeit, Reisen und aktuelle Ereignisse äußern zu können. |
| A2 | Der/die Fremdsprachenlernende verwendet elementare Satzstrukturen mit memorierten Wendungen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln, um damit in einfachen Alltagssituationen begrenzte Informationen auszutauschen. |
| A1 | Der/die Fremdsprachige hat ein sehr begrenztes Repertoire an Wörtern und Wendungen, die sich auf Informationen zur Person und einzelne konkrete Situationen beziehen. |
| | KORREKTHEIT |
| C2 | Der/die Fremdsprachenlernende zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z. B. durch vorausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer). |
| C1 | Der/die Fremdsprachige behält durchgehend ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit; Fehler sind selten, fallen kaum auf und werden in der Regel selbst korrigiert. |
| B2 | Der/die Lernende zeigt eine recht gute Beherrschung der Grammatik. Er/sie macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen, und kann die meisten eigenen Fehler selbst korrigieren. |
| B1 | Der/die Lernende verwendet relativ korrekt ein Repertoire gebräuchlicher Strukturen und Redeformeln, die mit eher vorhersehbaren Situationen zusammenhängen. |
| A2 | Der/die Fremdsprachige verwendet einige einfache Strukturen korrekt, macht aber noch systematisch elementare Fehler. |
| A1 | Der/die Lernende zeigt nur eine begrenzte Beherrschung von einigen wenigen einfachen grammatischen Strukturen und Satzmustern in einem auswendig gelernten Repertoire. |
| | FLÜSSIGKEIT |
| C2 | Der/die Fremdsprachige kann sich spontan und mit natürlichem Sprachfluss in längeren Redebeiträgen äußern und dabei Schwierigkeiten so glatt umgehen oder neu ansetzen, dass die Gesprächspartner es kaum merkt. |
| C1 | Der/die Fremdsprachige kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen. |
| B2 | Der/ die Lernende kann in recht gleichmäßigem Tempo sprechen. Auch wenn er/sie eventuell zögert, um nach Strukturen oder Wörtern zu suchen, entstehen nur kaum auffällig lange Pausen. |
| B1 | Der/die Fremdsprachige kann sich ohne viel Stocken verständlich ausdrücken, obwohl er/sie deutliche Pausen macht, um die Äußerungen grammatisch und in der Wortwahl zu planen oder zu korrigieren. |
| A2 | Der/ die Lernende kann sich in sehr kurzen Redebeiträgen verständlich machen, obwohl er/sie offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen oder umformulieren muss. |
| A1 | Der/ die Lernende kann ganz kurze, isolierte, weitgehend vorgefertigte Äußerungen benutzen; braucht viele Pausen, um nach Ausdrücken zu suchen, weniger vertraute Wörter zu artikulieren oder um Verständigungsprobleme zu beheben. |

| INTERAKTION | |
|-------------|---|
| C2 | Der/die Fremdsprachige kann sich leicht und gewandt verständigen, wobei er/sie auch Mittel der Intonation und nichtsprachliche Mittel offenbar mühelos registriert und verwendet. Der/die Lernende kann eigene Redebeiträge ins Gespräch einflechten, indem er/sie ganz natürlich das Wort ergreift, auf etwas Bezug nimmt, Anspielungen macht usw. |
| C1 | Der/die Fremdsprachige kann aus einem ohne weiteres verfügbaren Repertoire von Diskursmitteln eine geeignete Wendung auswählen, um seine/ihre Äußerung angemessen einzuleiten, wenn er/sie das Wort ergreifen oder behalten will, oder um die eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer Personen zu verbinden. |
| B2 | Der/die Lernende kann Gespräche beginnen, die Sprecherrolle übernehmen und das Gespräch beenden, wenn er/sie möchte, auch wenn das nicht immer elegant gelingt. Er/sie kann auf vertrautem Gebiet zum Fortgang des Gesprächs beitragen, indem er/sie das Verstehen bestätigt, andere zum Sprechen auffordert usw. |
| B1 | Der/die Fremdsprachige kann ein einfaches direktes Gespräch über vertraute oder persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden. Er/sie kann Teile von dem, was jemand gesagt hat, wiederholen, um das gegenseitige Verstehen zu sichern. |
| A2 | Der/die Lernende kann Fragen stellen und Fragen beantworten sowie auf einfache Feststellungen reagieren. Der/die Fremdsprachige kann anzeigen, wann er/sie versteht, aber versteht kaum genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten. |
| A1 | Der/die Lernende kann Fragen zur Person stellen und auf entsprechende Fragen Antwort geben. Er/sie kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird. |
| KOHÄRENZ | |
| C2 | Der/die Fremdsprachige kann kohärente zusammenhängende Redebeiträge machen; verwendet dabei in angemessener Weise unterschiedliche Mittel zur Gliederung sowie ein breites Spektrum von Verknüpfungsmitteln. |
| C1 | Der/die Fremdsprachige kann klar, sehr fließend und gut strukturiert sprechen und zeigt, dass er/sie Gliederungs- und Verknüpfungsmittel beherrscht. |
| B2 | Der/die Lernende kann eine begrenzte Anzahl von Verknüpfungsmitteln verwenden, um seine/ihre Äußerungen zu einem zusammenhängenden Beitrag zu verbinden; längere Beiträge sind möglicherweise etwas sprunghaft. |
| B1 | Der/die Fremdsprachige kann eine Reihe kurzer, einfacher Einzelelemente zu einer zusammenhängenden linearen Äußerung verknüpfen. |
| A2 | Der/die Lernende kann Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie 'und', 'aber' und 'weil' verknüpfen. |
| A1 | Der/die Lernende kann Wörter oder Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie 'und' oder 'dann' verknüpfen. |

Abbildung 2: Charakteristik mündlichen Sprachkönnens in der Fremdsprache unter bestimmten Aspekten mündlicher Sprachanwendung (nach Angaben des Europarats "Gemeinsame Referenzniveaus: Qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs").

Auf der Basis eines umfassenden Überblicks über die mündlichen Fertigkeiten jedes Sprachniveaus wird es deutlich, welche Anforderungen an den modernen Fremdsprachenunterricht gestellt werden. Somit kennzeichnet die Sprechfertigkeit nicht nur die mündliche Produktion eigener Sprechabsichten in der Zielsprache, sondern auch kompetente Umsetzung lexikalischer und grammatischer Strukturen, Geläufigkeit im sprachlichen Ausdruck, Flexibilität bei den Ausdrucksschwierigkeiten, Angemessenheit der Äußerungen und adressatengerechte Strukturierung der

Aussagen. Dabei wird insbesondere der kommunikative Kontext abgedeckt – es wird genau beschrieben, was die Lernenden zu tun lernen müssen, um die mündliche Sprachkompetenz für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln.

Zusammenfassend lässt es sich betonen, dass das Programm des modernen Fremdsprachenunterrichts sich als selbstverständliche Konsequenzen aus den vielfachen Veränderungen europäischer Wirklichkeit ergibt. Ein Fremdsprachenunterricht, der den steigenden Erwartungen in Bezug auf das mündliche Ausdrucksvermögen in einer rasant zusammenwachsenden europäischen Welt gerecht werden will, sollte sich der Entwicklung mündlicher Sprachkompetenz hinsichtlich der oben erwähnten Kriterien nicht entziehen. Zur Implementierung europäischer Standards in den Fremdsprachenunterricht ist es jedoch zu überdenken, welches Spektrum mündlicher Aktivitäten den Lernern angeboten werden sollte.

Die Sprechfertigkeit kann mit Hilfe unterschiedlicher Unterrichtsaktivitäten entwickelt werden. Das reicht von sprachlich sehr einfachen, stark gesteuerten und gebundenen Übungen bis zu komplexen, problemlösenden Aufgaben hin. Es ist wichtig beim Aufbau der Sprechfertigkeit konkrete Akzente zu setzen, damit man in der Fülle der Übungsmöglichkeiten genau weiß, **wann**, **was** und **warum** etwas getan wird. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass Erwerb einer Fremdsprache nach bestimmten Fertigkeitsstufen erfolgt, denen sich jeweils die Aufgaben und Übungen zuordnen lassen.

1. Variationsloses/imitierendes Sprechen

Reproduktion ist der erste Schritt auf dem Wege zur Kommunikation. In dieser Stufe geht es um wörtliche Wiedergabe von Sprechabsichten, die aufgrund früher auswendig gelernten Sätze, Dialoge und anderen modellhaften Diskursmittel produziert werden. Dabei werden die elementaren Bestandteile einer Sprache gefestigt, sodass die häufig auftretenden Wendungen sich zur Gewohnheit entwickeln. Die in dieser Stufe gewonnenen Sprechkenntnisse bilden eine Grundlage für spätere Äußerungen (vgl. Rampillon 1996, 94).

2. Gelenkt-variierendes Sprechen

Auf der Rekonstruktionsstufe soll der Inhalt eines Textes zwar möglichst genau wiedergegeben werden, dabei wird der Schwerpunkt jedoch auf die wichtigsten Aussagen gelegt. Die sprachliche Form der Wiedergabe kann sich von der Vorlage entfernen und der Schüler ist freier in der Wahl des Ausdrucks. Ehe der Lerner in der Lage ist, frei zu sprechen, benötigt er auf dieser Stufe zahlreiche Anlässe und Situationen, die ihn zum Sprechen bringen und in denen er seine Sprechfertigkeit gezielt üben kann (vgl. Rampillon 1996, 94).

3. Freies Sprechen

“Auf der dritten Stufe im Fertigungsgrad der mündlichen Ausdrucksfähigkeit, der Konstruktion, bedient sich der Schüler nur selten bestimmter Vorlagen, sondern schöpft in Inhalt und sprachlicher Form frei aus vorhandenen Kompetenzen” (Rampillon 1996,

94). Das heißt, der Gedanke muss vom Schüler in eine sprachliche Form gebracht und strukturiert werden, so dass sie vom Hörer verstanden werden kann.

Darauf aufbauend, stellt sich die Klassifizierung von Aufgaben und Übungen zur Entwicklung der Sprechfertigkeit im kommunikativen DAF-Unterricht vor. Hierbei ist zu bemerken, dass die nachfolgende Übungstypologie als komplexe Struktur verstanden werden soll, denn die verschiedenen Aktivitäten sind nicht voneinander getrennt, sondern gehen auf jeder Sprachlernstufe ineinander über. Irrtümlich wäre auch der Eindruck, dass es sich bei der folgenden Klassifizierung um eine Progression vom Einfachen zum Schwierigen handelt. Außerdem muss es darauf hingewiesen werden, dass die im Folgenden dargestellte Übungstypologie nur die beispielhaften Formen von Übungen und Aufgaben enthält. Die weiteren Anregungen sind ebenfalls möglich.

Übungstypologie zur Ausbildung der Fertigkeit Sprechen im kommunikativen DAF-Unterricht

1. Aufgaben und Übungen, die mündliche Kommunikation vorbereiten

Zu dieser Gruppe von Aufgaben und Übungen gehören rein reproduktive Aktivitäten, die durch stark imitatorischen Charakter gekennzeichnet sind. Hierbei ist sowohl die Form als auch der Inhalt vorgegeben. Reproduktive Aufgabenstellungen halten sich an das vorgegebene Muster oder Schema und verlangen von den Schülerinnen und Schülern, sich dieses an Hand von einfachen Übungen anzueignen. Die Aktivitäten betreffen den Aspekt der Aussprache und tragen zur Entwicklung des Grundwortschatzes bei. Sie berufen sich vor allem auf Imitation und Nachsprechen, sodass eine sehr geringe Möglichkeit besteht, etwas frei hinzuzufügen (vgl. Schatz 2001, 51–108). Ina Schreiter schlägt dazu folgende Einteilung der betreffenden Aufgaben und Übungen vor:

1. Aufgaben und Übungen zu Dialogen:
 - Vorsprechen, Einprägen, Nachsprechen von Modelldialogen;
 - Übungen zur Verwendung von Redemitteln, Redewendungen.
2. Aufgaben und Übungen zu Namen/Bezeichnungen:
 - Buchstabennamen, Zahlen, Ländernamen und andere geographische Namen, Namen des Jahreszeiten, Monate und Wochentage, Personen- und Familiennamen, Bezeichnungen für Körperteile, Markennamen usw.
3. Texte zum Auswendiglernen:
 - Reime, Gedichte, Lieder u.a.
4. Übungen zur Phonetik:
 - Intonationsmuster von Aussage, Wort und Satzfrage, Aufforderung, Ausruf;
 - Wortphonetik, Satzphonetik (Schreiter 2001, 917).

2. Aufgaben und Übungen, die mündliche Kommunikation aufbauen

Die Übungen dieser Reihe beziehen sich vorwiegend auf die produktiven Bereiche. Produktive Aufgabenstellungen setzen voraus, dass die Schülerinnen und Schüler sich das vorgegebene Muster oder Schema angeeignet haben und es in neuen Situationen anwenden können. Die Diskursmittel werden den Lernenden noch teilweise vorgegeben, der höchste Wert wird jedoch auf sinnhaftes Sprechen und selbstgesteuertes Sprechhandeln gelegt. *“Wenn auch den Lernenden noch zahlreiche Stützen in Form von Stichwörtern, Wortgeländern, angefangenen Sätzen und Geschichten angeboten werden, haben sie doch schon weitgehende Möglichkeiten, sich so auszudrücken, wie es ihr sprachliches Können erlaubt, und sie können mitteilen, was sie denken, fühlen und für mitteilenswert halten”* (Schatz 2001, 148). Diese Übungen berücksichtigen verschiedene Aspekte der mündlichen Produktion. Vor allem umfassen sie Probleme der Grammatik und fordern dialogisches Sprechen. Auf diesem Gebiet stellen sich folgende Aufgaben und Übungen vor:

1. Aufgaben und Übungen an Dialogen:
 - Dialogsbausteine als Erweiterung der sprachlichen Mittel;
 - Dialogvariationen;
 - Dialoge als Lückentexte;
 - Gesprächsübungen mit Sprechkarten als Leitfaden;
 - Dialoggeländer;
 - Arbeit an Repliken;
 - Arbeit an Redemitteln;
 - Freies Spiel mit Variationen.
2. Aufgaben und Übungen zu Grammatik:
 - Frage-Antwortspiele, an denen ein grammatisches Phänomen geübt wird;
 - Transformationsübungen;
 - Aufbauen von Sätzen (wortweise oder phrasenweise).
3. Bild- und lexikgesteuerte Aufgaben und Übungen:
 - Assoziogramme zu bestimmten Begriffen;
 - Freie Assoziationen zu Bildern/Illustrationen;
 - Aufstellen von Hypothesen zu Bildern;
 - Erzählen einer Geschichte zu Bildern mit Hilfe eines Wortgeländers;
 - Beschreiben von Bildern an Hand eines Wortgeländers;
 - Perspektivenwechsel: Erzählen einer vorgegebenen Geschichte aus der Perspektive einer anderer Person/ eines Gegenstandes (Schreiter 2001, 918).

3. Aufgaben und Übungen, die mündliche Kommunikation strukturieren

Die Aufgaben und Übungen auf dieser Ebene umfassen das Systematisieren, Einordnen, Erklären, Verarbeiten, Darstellen und Transferieren der vorgegebenen Sachverhalte. Ein weiterer Inhalt dieses Anforderungsbereiches ist das selbstständige Übertragen von Gelerntem auf vergleichbare fachbezogene Situationen und Themen. Hierzu wird folgende Gliederung angeboten:

1. Strukturübungen zu dialogischen Texten:
 - Ordnen durcheinandergewürfelter Dialogrepliken;
 - Entwerfen von Interviewfragen beispielsweise mit Hilfe eines Wortgeländers;
 - Ordnen von durcheinandergewürfelten Pro-/Contra-Argumenten zu einem Thema.
2. Strukturübungen zu monologischen Texten:
 - Feststellung der Gliederungssignale während des Anhörens eines Textes;
 - Einüben von sprachlichen Mitteln, die ein Nacheinander der Darstellung deutlich machen;
 - Zusammentragung und Ordnung der sprachlichen Mittel für beispielsweise eine Wegbeschreibung;
 - Erarbeitung von Wortgeländern für eine mündliche monologische Darstellung (Erzählung Beschreibung, Bericht u.a.);
 - Notieren der gedanklicher Gliederung eines Textes in Stichpunkten;
 - Erfindung der Geschichten zu Stichworten;
 - Fortsetzung der angefangenen Erzählung;
 - Transformation einer Textsorte in eine andere (Schreiter 2001, 918).

4. Aufgaben und Übungen, die mündliche Kommunikation simulieren oder darstellen

Zu dieser Kategorie von Unterrichtsaktivitäten gehören zum einen Übungen und Aufgaben, die im künstlichen Milieu des Fremdsprachenunterrichts "gespielt" werden, zum anderen die mündlichen Interaktionen, die selbst als eine Kommunikation angesehen werden. Während solchen Arrangements wird der/die Lernende dazu aufgefordert, sich mit einem echten Sprecher der jeweiligen Fremdsprache zu identifizieren. Dabei zielt der Unterricht darauf ab, ein Trainingsfeld zum Experimentieren und Ausprobieren zu werden (vgl. Becker 1987, 53). Die zu dieser Gruppe zählenden Aktivitäten werden von Ina Schreiter folgenderweise eingeteilt:

1. Aufgaben und Übungen zu Dialogen:
 - Erfinden eines möglichen Dialogs zwischen den in einem Bild dargestellten Personen;
 - Erfinden eines möglichen Dialogs in einer bestimmten, mündlich vorgegebenen Situation;
 - Erfinden möglicher Dialoge zu einem Videofilm, der ohne Sprache gezeigt wird;
 - Aufstellen von Fragen nach dem Weg und Wegbeschreibung mit Hilfe eines Stadtplans.
2. Aufgaben und Übungen zu Monologen:
 - Mündliche Präsentation der Daten einer Tabelle/eines Schaubildes;
 - Formulieren von Durchsagen (auf Bahnhöfen/Flughäfen) aufgrund schriftlich vorgegebener Inhalte;
 - Handlungsbeschreibung (zum Beispiel Montieren eines Möbelstücks) aufgrund einer Zeichnung;
 - Beschreibung der Zubereitung eines Gerichts als Fernsehkoch auf der Basis eines stummen Videos und eines Rezepts;

- Erfinden innerer Monologe von Personen, die auf Bildern/ in Bildergeschichten dargestellt sind;
 - Bildbeschreibung, Bilderzählung, Bildinterpretation;
 - Erzählung zu einer Bildergeschichte.
3. Klassenraumgespräche
- Gruß/Anrede, Bitte und Dank, Bitte um Wiederholung des Gesagten, Entschuldigung, Formulierung von Wertungen;
 - Sprechen über “sich selbst”, über eigene Befindlichkeit, Interessen, Probleme, Gefühle (Schreiter 2001, 918–919).

Der Prozess zur Ausbildung der Sprechfertigkeit lässt sich zusammenfassend mit einer Lokomotive vergleichen, die mit voller Geschwindigkeit rast, während vorne daran immer noch die Geleise gelegt werden. Darunter ist zu verstehen, dass der Weg zur mündlichen Sprachkompetenz mittels verschiedenartigen Unterrichtsaktivitäten direkt im Laufe des Lernprozesses herausgelegt wird. Dabei sind sowohl die vorbereitenden und aufbauenden Übungen als auch die kommunikativen Aktivitäten gleichfalls wichtig. Einerseits werden die erforderlichen sprachlichen Grundlagen durch entsprechende Festigungs- und Systematisierungsübungen bewusst gemacht, andererseits wird den Lernenden die Gelegenheit angeboten, in realen Gesprächssituationen, eigene Gedanken zu entwickeln und sie zu verbalisieren.

Literatur

- Reuter, C. (2003) Einsatz von Dialog- und Rollenspielaufgaben in Klasse 6: Entwicklung eines Konzepts zur Förderung der Fertigkeit Sprechen in Verbindung mit dem Lehrwerk English G 2000. In: *Studienseminar für das Lehramt für die Sekundarstufe II*. Paderborn.
- Schatz, H. (2001) *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Hohmann, H.-O. (2003) Entwicklung der Sprechfertigkeit im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachenunterricht*. N 5.
- Schreiter, I. Mündliche Sprachproduktion. (2001) In: *Helbig, G. / Götze, L. / Henrici, G. / Krumm, H.-J. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache*. Ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Berlin et al.
- Goethe-Institut Inter Nationes (Hrsg. 2001) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin et al.: Langenscheidt. Rampillon, U. Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. (1996) Handbuch. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage mit praktischen Tipps. Ismaning : Hueber.

Kopsavilkums

Mūsdienu svešvalodu mācībām tiek izvirzītas jaunas prasības – skolēnam vai studentam svešvalodu apguves procesā ir jāiemācās adekvāti un spontāni reaģēt negaidītās situācijās. Tādēļ rodas jautājums: kā augstskolu mācībspēki un skolotāji metodiski pareizi var palīdzēt studējošajiem lietot nesen apgūtās zināšanas, lai viņi varētu spontāni izteikt savas domas svešvalodā. Rakstā aplūkotas iespējas, kā ar atbalstošu vingrinājumu palīdzību studējošie var apgūt minētās prasmes.

Atslēgvārdi: *brīva runa, spontāna runas darbība, studējošo elastīguma un kreativitātes attīstīšana.*

Summary

The modern foreign language studies are facing new requirements – the pupil or the student mastering the foreign language should be able to react to unexpected situations in the foreign language adequately and spontaneously. Thus, the question appears how the academic staff and teachers could help the learners didactically correctly transfer the recently acquired knowledge into skills which the learner can apply spontaneously in order to express himself/herself in the foreign language. The article explores the possibilities to provide gradual support for learners and, with the help of appropriate exercises, master the above mentioned skills.

Keywords: *free communication, spontaneous speech activity, promotion of flexibility and creativity in learners.*

Überlegungen zum Einsatz von Horoskopen bei der Vermittlung von Phraseologismen im DaF-Unterricht bei jugendlichen Lernern

*Pārdomas par horoskopu izmantošanu frazeologismu
apguvē vācu valodā kā svešvalodā jauniešiem*

*Reflections on the Use of Horoscopes for Presentation of
Phraseology in Teaching German as a Foreign Language to
Adolescent Learners*

Hana Bergerová

Jan-Evangelista-Purkyně-Universität in Ústí nad Labem
Lehrstuhl für Germanistik
E-mail: hana.bergerova@ujep.cz

Der Beitrag widmet sich phraseodidaktischen Fragestellungen im DaF-Unterricht am Beispiel eines Didaktisierungsvorschlages anhand der Textsorte ‚Horoskop‘. Im ersten Teil des Aufsatzes stellt die Autorin ausgewählte Grundprinzipien der Phraseodidaktik vor, im zweiten wird der Frage nachgegangen, warum gerade Horoskope eine geeignete Textsorte für phraseodidaktische Zwecke darstellen. Zum Schluss wird eine Aufgaben- und Übungssequenz zu zwei Horoskopen präsentiert, die sich an Lernende im Alter von 13-16 Jahren richtet.

Schlagwortkette: Deutsch als Fremdsprache, Horoskop, Phraseologismus, Phraseodidaktik.

Zu ausgewählten Grundprinzipien der Phraseodidaktik

Dass die Phraseologie im DaF-Unterricht einen festen Platz hat, darüber sind sich die Didaktiker einig. Schließlich sind Phraseologismen (zu charakteristischen Merkmalen und zur Klassifizierung der Phraseologismen (vgl. z.B. Burger 2003 oder Wotjak 2005) für die Muttersprachler ein selbstverständliches und beliebtes Sprachmittel; in der Alltagskommunikation sowie in der Presse und Belletristik begegnen sie uns sprichwörtlich auf Schritt und Tritt, selbst in Fachtexten haben sie keinen Seltenheitswert. Sie sind allerdings wegen ihrer Tücken für den Fremdsprachler (näheres dazu z.B. bei Lüger 1997) ein aus didaktischer Sicht nicht zu unterschätzendes Sprachmittel, das ein besonderes methodisches Vorgehen sowie eine gut durchdachte Übungsprogression erfordert. Im Folgenden können nur die wichtigsten Postulate der Phraseodidaktik skizziert werden, detailliertere Informationen müssen weiterführender Fachliteratur entnommen werden (vgl. insbesondere Kühn 1996; Lüger 1997).

Zu den wichtigsten phraseodidaktischen Prinzipien gehört Folgendes:

1. Phraseologismen sollen über Texte vermittelt werden, da sie den Lernenden in der sprachlichen Kommunikation auch immer in Texten

- begegnen. Mit anderen Worten: Arbeit mit Phraseologismen ist Arbeit **mit** und **an** Texten, wobei das Gebot der Authentizität gilt. Authentische Gegenwartstexte garantieren, dass man im DaF-Unterricht keine ungebräuchlichen Phraseologismen vermittelt, sondern den gegenwartssprachlichen Gebrauch reflektiert. Die Textauswahl muss sowohl in sprachlicher als auch inhaltlicher Hinsicht lerneradäquat sein.
2. Phraseologismen sollen nicht gelegentlich, sondern bei jeder sich bietenden Gelegenheit im Unterricht thematisiert werden.
 3. Die Vermittlung von Phraseologismen verlangt ein spezifisches Vorgehen. In der phraseodidaktischen Fachliteratur liest man häufig vom phraseodidaktischen Dreischritt, einer von Peter Kühn entwickelten Methode: Phraseologismen *entdecken* – *verstehen* – *verwenden*, wobei der rezeptiven Kompetenz die Priorität zukommt (näheres z.B in Kühn 1996).
 4. Eine Festigungsphase durch geeignete kontextualisierte Übungen zwischen der Phase des Entschlüsselns und des Anwendens ist durchaus sinnvoll und notwendig (vgl. Lüger 1997, 102 oder Babillon 2001, 106ff.), wobei im Sinne einer Übungsprogression vom Einfachen zum Schwierigen die Lernaspekte Syntax, Semantik, Gebrauchsbedingungen und Anwendung nacheinander geübt werden sollten.

Warum gerade Horoskope?

Die Nützlichkeit von Horoskopen bei der Vermittlung von Phraseologismen wurde von Köster (1997, 1998, 2001, 2007) mehrfach thematisiert und bestätigt. Es ist ihm beizupflichten (vgl. Köster 2001, 149–150), dass Horoskope als informativ-unterhaltende Texte motivierend wirken, den Lernenden aus ihrem Kulturbereich gut bekannt und zudem eine Fundgrube usueller und aktueller Phraseologismen sind. Da Phraseologismen und Horoskope auch in anderen Sprachen eine durchaus geläufige Symbiose darstellen – wenn auch interlinguale Unterschiede in Bezug auf die Frequenz möglich sind – dürften die Lerner vom Auftreten phraseologischer Wortverbindungen in deutschen Horoskopen nicht überrascht sein (zu den verschiedensten Funktionen von Phraseologismen in Horoskopen vgl. Köster 1998, 104–105; Köster 2001, 139; Preußner 2002, 316; Bachmann-Stein 2005, 313). Davon kann selbstverständlich auch der Sprachvergleich profitieren. Horoskope erzeugen außerdem den Eindruck von Mündlichkeit und Diskursivität, sodass den Lernern das Gefühl einer unverfälschten spontanen Alltagskommunikation, einem lockeren, lässigen Plauderton vermittelt wird und dies nicht nur im Hinblick auf Phraseologismen, sondern auch auf den Gebrauch von Modalpartikeln, Fragesätzen oder elliptischen Sätzen (vgl. Köster 2001, 139; Bachmann-Stein 2004, 310–316). Last but not least: Entsprechende Texte sind leicht zu bekommen – neben Zeitungen und Zeitschriften auch im Internet.

Didaktisierungsvorschlag zur Phraseologismenvermittlung anhand der Textsorte Horoskop

Bei der Erarbeitung des folgenden Didaktisierungsvorschlages haben wir an jugendliche Lerner im Alter von 13–16 Jahren gedacht. Dies beeinflusste logischerweise die Auswahl der Horoskope in dem Sinne, dass wir nach geeigneten Texten in Jugendzeitschriften suchten, um unsere Adressaten besser anzusprechen (die im Folgenden angeführten und didaktisierten Horoskope entstammen *Top of the Pops* 12/2001 und *Sugar* 11/2005). Horoskope aus einer Mädchenzeitschrift wie *Bravo Girl!* oder *Sugar* unterscheiden sich durchaus von solchen aus einer klassischen für eine breite Leser(innen)schicht gedachten (Frauen-) Illustrierten. Es werden nicht nur zum Teil unterschiedliche Themen behandelt (Beruf und Gesundheit dürften für Teenager von untergeordneter Wichtigkeit sein, wogegen Liebe, Freundschaft, Schule, Probleme mit Eltern die Themen sind, um die sich in ihrem Leben normalerweise alles dreht), sondern es sind ebenfalls sprachliche Unterschiede zu beobachten (Duzen vs. Siezen, jugendsprachliche Ausdrücke, Häufigkeit des Vorkommens von bestimmten – weil szenenspezifischen – Phraseologismen, Bevorzugung expressiver Sprachmittel usw.). Aufgrund des relativ niedrigen Sprachniveaus der Lernenden haben wir von vornherein Horoskope mit modifizierten Phraseologismen herausgefiltert, weil dies die Verstehensarbeit enorm erschweren würde.

Es empfiehlt sich, die Unterrichtseinheit mit einigen – ebenfalls an jugendliche Leser gerichteten – Horoskopen in der Muttersprache (MS) der Lernenden zu eröffnen, wobei die Wahl logischerweise auf Phraseologismen beinhaltende Horoskope fallen sollte. Anhand der muttersprachlichen Horoskope kann man einerseits das Typische dieser Textsorte herausarbeiten (Funktion, formale Gestaltung, Sprachstil), andererseits die Aufmerksamkeit auf die Besonderheiten der dort enthaltenen festen Wortverbindungen lenken, die einem muttersprachlichen Leser sonst gar nicht bewusst werden. Dieser Einstieg dürfte den Übergang zu deutschen Horoskopen erleichtern.

In diesem Didaktisierungsvorschlag haben wir uns für zwei Horoskope entschieden, an denen demonstriert werden soll, wie die Phraseologismenvermittlung mithilfe dieser Textsorte aussehen könnte, wobei wir immer tschechische Lernende im Hinterkopf hatten und bei dem Vorschlag deutsch-tschechische Äquivalenzbeziehungen berücksichtigten. Bei dem ersten Horoskop sind wir von der Annahme ausgegangen, dass das Vorhandensein von zwei im deutsch-tschechischen Sprachvergleich volläquivalenten Phraseologismen, nämlich *jmdn. im Stich lassen* (bzw. *sich von jmdm. im Stich gelassen fühlen*, wie in dem unten stehenden Horoskop) und *Kopf hoch*, das Verständnis bedeutend erleichtern müsste. Lediglich die dritte Redewendung *es geht drunter und drüber* wird tschechischen Lernenden mit Sicherheit Probleme bereiten. Zur weiteren Entlastung sollte auch noch das umgangssprachliche Verb *sich zoffen* erklärt werden. Die Aufgabenstellungen können durchaus in der MS der Lernenden formuliert werden.

Die erste Aufgabe lautet: *Lest das Horoskop und entscheidet, ob es den im Sternzeichen der Fische Geborenen Positives oder Negatives prophezeit*. Es ist zu erwarten, dass aufgrund der verständlichen Wortschatzeinheiten *sich zoffen*, *sich*

im Stich gelassen fühlen und Kopf hoch von tschechischen Lernenden die richtige Entscheidung gefällt wird.

Fische 21. Februar – 20. März

Zur Zeit geht's drunter und drüber. Du zoffst dich ständig mit deinen Eltern und von deinen Freunden fühlst du dich im Stich gelassen. Kopf hoch: Zum Monatsende wartet eine Überraschung auf dich.

Die zweite Aufgabe soll die Aufmerksamkeit der Lernenden bereits auf das Vorhandensein von festen Wortverbindungen lenken: *Ihr wisst bereits, dass in Horoskopen oft feste Wortverbindungen vorkommen, davon konnten wir uns auch in den tschechischen (lettischen, ...) Horoskopen überzeugen. In diesem kurzen Horoskop gibt es gleich einige solche Wortverbindungen. Sucht nach Formulierungen, hinter denen sich feste Wortverbindungen verbergen könnten.*

Die dritte Aufgabe soll einem zweiten Horoskop gewidmet werden. Dieses kann entweder wieder gelesen oder als Hörtext präsentiert werden. Die Aufgabe lautet: *Hört euch das folgende Horoskop an/Lest das folgende Horoskop und entscheidet dann, welche der Varianten A – D am besten seinen Inhalt wiedergibt.* Die Varianten sollten auf jeden Fall in der MS formuliert werden. Zur Entlastung würde die Erklärung der umgangssprachlichen Formulierung *es kracht ständig* beitragen.

Krebs 22. Juni – 23. Juli

Explosionsgefahr! Dir kann man es gerade einfach nicht recht machen. Jede Kleinigkeit bringt dich sofort auf die Palme. Kein Wunder also, wenn es ständig kracht, dass die Fetzen nur so fliegen. Pass bloß auf, dass du dadurch keine Freundschaft kaputt machst.

- A. Krebse fühlen sich super. In dieser Woche kommen sie mit jedem gut aus. Sie gehen Streitigkeiten erfolgreich aus dem Weg und passen gut auf, dass sie niemanden beleidigen oder verärgern.*
- B. Krebse sind diese Woche nicht in ihrer besten Form. Sie sind unkonzentriert, vergesslich und zerstreut, worüber sich andere ärgern.*
- C. Krebse sind streitsüchtig, im Moment kann sie nichts zufrieden stellen. Jede Kleinigkeit bringt sie auf die Palme und sie brechen gleich einen Streit vom Zaun.*
- D. Krebse sind auf sich selbst wütend. Sie haben sich wegen einer Kleinigkeit mit den besten Freunden zerstritten und jetzt bereuen sie das. Sie fühlen sich einsam und verlassen.*

In der vierten Aufgabe soll auch in diesem Horoskop nach Formulierungen gesucht werden, die „phraseologismenverdächtig“ sind. In der fünften Aufgabe wenden wir uns endlich den Bedeutungen der gefundenen festen Wortverbindungen zu. Sie lautet: *In den beiden Horoskopen haben wir insgesamt sieben feste Wortverbindungen gefunden. Bis jetzt haben wir ihre Bedeutung nicht erklärt. Lest beide Horoskope noch einmal und schaut euch an, in welchen Zusammenhängen dort die festen Wortverbindungen erscheinen. Ordnet dann jeder die richtige*

muttersprachliche (tschechische, lettische,...) Übersetzung oder Umschreibung aus dem Angebot unter A – G zu.¹

1. es geht drunter und drüber
2. jmdn. im Stich lassen
3. Kopf hoch
4. jmdm. kann man es nicht recht machen
5. jmdn. auf die Palme bringen
6. ... (z.B. sich streiten), dass die Fetzen (nur so) fliegen
7. kein Wunder

In der sechsten Aufgabe soll die Bedeutung der sieben festen Wortverbindungen weiter geübt werden: *Ordnet jedem Satz unter 1 – 7 die richtige Fortsetzung unter A – G zu.*

1. Wenn es irgendwo drunter und drüber geht, dann ...
 2. Wenn dich jemand im Stich lässt, dann ...
 3. „Kopf hoch“ sagt man, wenn ...
 4. „Jemandem kann man es nicht recht machen“ bedeutet, dass ...
 5. Wenn wir jemanden sehr böse und wütend machen, dann heißt es, dass ...
 6. „Sich streiten, dass die Fetzen nur so fliegen“ bedeutet, dass ...
 7. Wenn wir ausdrücken wollen, dass uns etwas nicht verwundert, dann sagen wir ...
- A. hilft er dir in einer schweren Situation nicht.
 B. wir ihn auf die Palme bringen.
 C. man sich sehr heftig streitet.
 D. „kein Wunder“.
 E. man jemandem in einer für ihn ungünstigen, schweren Situation Mut machen will.
 F. herrscht dort Chaos.
 G. man ihn nicht zufrieden stellen kann, weil er mit allem unzufrieden ist.

Für die siebente Aufgabe haben wir uns eine der oben genannten Redewendungen ausgesucht (*jmdn. auf die Palme bringen*) und wollen bereits einen kleinen Schritt in Richtung produktiver Gebrauch gehen. Sie lautet: *Wir vermuten, dass es euch auch immer mal gelingt eure Eltern, Lehrer oder Geschwister so richtig „auf die Palme zu bringen“.* *Erzählt, wie ihr das „schafft“.*

¹ Die Varianten A – G wären im Tschechischen: *někomu není nic vhod/recht, rozžhavit někoho do běla/vytočit někoho, hlavu vzhůru, nechat někoho ve štychu, není divu, někde vládne chaos, něco (např. hádka) probíhá velmi intenzivně.*

Mit Recht stellt Köster (2007, 308) fest, dass die Phraseodidaktik authentische, adressatenspezifisch ausgewählte populäre Kleintexte für sich entdeckte. Neben Horoskopen sind es z.B. Film- und Buchankündigungen, (Bild-)Witze, Kummer- und Ratgeberbriefe, aber auch Schlagzeilen und Buchtitel. Mit dem vorgelegten Didaktisierungsvorschlag wollten wir einen kleinen praxisorientierten Beitrag zu dieser erfreulichen Tendenz leisten.

Literatur

- Babillon, L. (2001) Übungstypologie zur Phraseologie des Französischen. In: *Phraseologie und Phraseodidaktik*. Hrsg. v. Lorenz-Bourjot, M.; Lüger, H.-H. Wien.
- Bachmann-Stein, A. (2005) Der Nutzen der Textsorte ‚Horoskop‘ für die Fremdsprachendidaktik – Überlegungen und Vorschläge aus linguistischer Sicht. In: *Jahrbuch der germanistischen Germanistik 2005*. Hrsg. v. Orozs, M.; Albrecht, T. Budapest.
- Burger, H. (2003) *Phraseologie: eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin. 224 S.
- Köster, L. (1997) Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Kontrastives Vorgehen mit Hilfe der Textsorte ‚Horoskop‘. In: *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch der GUS, 12*.
- Köster, L. (1998) Phraseolexeme in Horoskopen. Funktionale Analyse und didaktische Potenz dieser Textsorte für die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache. In: *Phraseologismen in Text und Kontext*. Hrsg. v. Wirrer, J. Bielefeld.
- Köster, L. (2001) Vorsicht. Sie könnten andere mit Ihren Ansprüchen vor den Kopf stoßen. Phraseologismen in populären Kleintexten und ihr Einsatz im DaF-Unterricht. In: *Phraseologie und Phraseodidaktik*. Hrsg. v. Lorenz-Bourjot, M.; Lüger, H.-H. Wien.
- Köster, L. (2007) Phraseme in populären Kleintexten. In: *Phraseologie/Phraseology. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung/An International Handbook of Contemporary Research*. Hrsg. v. Burger, H.; Dobrovolskij, D.; Kühn, P.; Norrick, N. R. Berlin/New York.
- Kühn, P. (1996) Redewendungen – nur im Kontext! Kritische Anmerkungen zu Redewendungen in Lehrwerken. *Fremdsprache Deutsch, 15*.
- Lüger, H.-H. (1997) Anregungen zur Phraseodidaktik. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, 32*.
- Preußner, U. (2002) Phraseologismen in Horoskopen. Über sprachliche Formelhaftigkeit in Kürzesttexten. In: *Wer A sagt, muss auch B sagen. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem Westfälischen Arbeitskreis*. Hrsg. v. Hartmann, D.; Wirrer, J. Hohengehren.
- Wotjak, B. (2005) Routineformeln im Lernerwörterbuch. In: *Schreiben, Verstehen, Übersetzen, Lernen. Zu ein- und zweisprachigen Wörterbüchern mit Deutsch*. Hrsg. v. Barz, I.; Bergenholz, H.; Korhonen, J. Frankfurt/M.

Kopsavilkums

Rakstā iztirzāti frazeodidaktikas jautājumi vācu valodas kā svešvalodas nodarbībās, par piemēru izvēloties horoskopu apraksta tekstus. Raksta pirmajā daļā autore iepazīstina ar atsevišķiem frazeodidaktikas pamatprincipiem; otrajā daļā tiek pētīts, kāpēc frazeoloģismi ir piemērots teksta veids frazeodidaktiskiem mērķiem. Noslēgumā tiek prezentēta uzdevumu un vingrinājumu kopa par diviem horoskopiem, šie vingrinājumi paredzēti 13–16 gadus veciem skolēniem.

Atslēgvārdi: vācu valoda kā svešvaloda, horoskopi, frazeoloģismi, frazeodidaktika.

Summary

The paper deals with didactic problems of teaching phraseology in German as a Foreign Language. The paper gives a methodological suggestion to use horoscopes for teaching German phraseology. In the first part of the article, the author presents a selection of didactic principles of phraseology teaching; in the second part, she addresses the question of why horoscopes are a suitable text type for phraseo-didactic purposes. The final part contains a sequence of tasks and exercises using two horoscopes designed for students of the 13–16 age group.

Keywords: German as a foreign language, horoscopes, teaching of phraseology, phraseo-didactics.

Die neuromantischen Züge in Märchen von Hermann Hesse

Neoromantisma motīvi Hermaņa Heses pasakās

Motifs of Neo-Romanticism in the Fairy-Tales

by Hermann Hesse

Karīne Laganovska

Rēzeknes Augstskola
Atbrīvošanas aleja 90, Rēzekne, LV-4600
E-mail: Karine.Laganovska@ru.lv

Hermann Hesse gehört zu den hervorragenden Schriftstellern der modernen Literatur. In dem vorliegenden Artikel hat die Autorin versucht, die neuromantischen Motive in seinen Märchen zu analysieren. Die Märchen sind inhaltlich mit seiner seelischen Krisis zu verknüpfen, die H. Hesses Weg nach Innen offenbaren. In seinen Texten werden Emotionen und Gefühlswelt, die innere Welt des Individuums, als auch seine Einigkeit mit der Natur hervorgehoben. Darauf weisen auch die literaturwissenschaftlichen Schriften hin, deren Forschungsaspekte auch in diesem Artikel erwähnt werden.

Schlagwortkette: Literatur der Moderne, Märchen von Hermann Hesse, neuromantische Motive.

Im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert wollten manche Dichter ihren Widerspruch gegen Hässliche, Gemeine, Rohe der Wirklichkeit ausdrücken. In ihren Werken haben sie eine heile Welt der Schönheit, der Innerlichkeit, der Besinnung als Gegensatz aufgerichtet. Sie befassten sich mit der Romantik sowohl auf theoretischer Ebene als auch in der dichterischen Praxis durch Wiederaufnahme von deren charakteristischen Themen, Motiven und Formen. Um die Jahrhundertwende entstand eine Vielzahl von Kunstmärchen, die auf die Orientierung an der Romantik zurückgeht. Die Dichtungen dieser Zeit werden mit Recht als Neuromantik bezeichnet, deren bevorzugten Themen das Reich der Kunst, die Schönheit der Natur, mystische Gottsuche und die Größe des schöpferischen Individuums waren. Mit dem Begriff "Neuromantik" wurde die literarische Strömung um 1890–1915 bezeichnet. Diese Literatur verstand sich als Gegenbewegung zum Naturalismus und knüpfte an die Inhalte der Romantik an. Sie ist Ausdruck geworden, der "*..ebenso wie Romantik, aus der Theorie und Kritik der Literatur in die der Musik übernommen wurde. Er bezeichnet eine spätere Romantik, die von einer früheren abhängig ist und sie erneuert oder fortsetzt*" (Dahlhaus 1974).

Die Anregungen empfangen die Neuromantiker von Symbolismus und Dekadenzdichtung. Als Vertreter der Neuromantik in der Weltliteratur gelten vor allem K. Hamsun, H. Hauptmann und R. M. Rilke. Auch viele hervorragende Persönlichkeiten der modernen deutschen Literatur kann man als Neuromantiker

bezeichnen. Mehr oder weniger hat sich der neuromantischen Bewegung auch Hermann Hesse (1877–1962) angeschlossen. Wie es R. Wiecker bemerkt hat: *“Die Bedeutung der deutschen Romantik und des Romantischen überhaupt war für den Dichter und Denker H. Hesse besonders während des ersten Jahrzehnts seines Schaffens außerordentlich groß. Eichendorf, Jean Paul, Hölderlin, Mörke, Hoffmann und vor allem Novalis sind sehr wichtig. Wenn auch H. Hesse nie einer Richtung angehörte und sich nie einem Zeitstil verschrieb, so stand er doch im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts deutlich der neuromantischen Bewegung nahe”* (Wiecker 1978, 140). Als Neuromantiker zeigte er Vorliebe für exotische Schauplätze, für Wunderbares, Geheimnisvolles und Magisches, für Märchen. In seinen Texten betonte er Emotionen und Gefühlswelt, hob die innere Welt des Individuums, als auch seine Einigkeit mit der Natur hervor. Er begeisterte sich für die Naturbilder und sehnte sich nach der Vergangenheit.

In den Jahren des ersten Weltkrieges, während der von diesem Krieg verursachten Seelenkrise, lernte H. Hesse die Psychoanalyse kennen. Als in der Zeit um 1914 H. Hesse äußerlich still und zurückgezogen, scheinbar im Frieden mit der Welt lebte, blieb er innerlich unbefriedigt und unerlöst. Er fühlte sich fremd in der Welt, von zielloser Sehnsucht gezogen und ausgehungert von Einsamkeit und schwerem Schmerz. Die Harmonie war seinem Leben versagt. 1916 war H. Hesses seelischer Zustand so angegriffen, dass er sich einer psychoanalytischen Therapie bei C. G. Jungs Schüler, Dr. Joseph Bernhard Lang, unterziehen musste. Die Psychoanalyse, die damals noch als etwas sehr Außergewöhnliches galt, wurde für H. Hesse eine Art Offenbarung. Er war von der therapeutischen Wirksamkeit fest überzeugt und sah darin ein höchst wirkungsvolles Mittel, um mit inneren Seelenkonflikten fertig zu werden.

Nicht nur einige Jahre später veröffentlichter Roman *“Demian”*, sondern schon vor dem Roman entstandene Märchen, die in dem Band *“Märchen”* (1919) gesammelt wurden, offenbaren H. Hesses Weg nach Innen. Die erste Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse findet man gerade in den Märchen, die in den Jahren 1913 bis 1917 geschrieben wurden.

Das Märchen gehört zur Gattung des romantischen Kunstmärchens. H. Hesse machte in seinen Märchen eine symbolische Reise in die unbewussten Tiefen der eigenen Seele: *“Wälder und Wiesen begleiteten meinen Weg, und der Fluß lief rüstig mit; ich sah, die Welt war von der Heimat wenig verschieden”* (Hesse 1996, 61). Die Zweiheit von Natur und Geist, die im Verlauf der europäischen Geistesgeschichte immer wieder neu durchgedacht und dargestellt war, blieb bei ihm die Grundtatsache des menschlichen Wesens. In seinen Texten hat er versucht, den Dualismus zur Harmonie zu versöhnen.

Die Natur-Geist-Problematik und ihre Gestaltung bilden auch ein zentrales Anliegen der deutschen Romantik, das bei Novalis am klarsten formuliert wird: das Irdische und Himmlische verschmelzen zur magischen Identität, in der Natur und Geist eins werden. Das Gemüt vereint durch seine schöpferischen Kräfte die Seele und den Geist, bringt sie zur Harmonie und schafft den Treffpunkt von Innen und Außen. *“Schon das romantische Kunstmärchen, das das Unterbewusstsein auslotete und ihm künstlerischen Ausdruck verlieh, wies eine große Verwandtschaft mit der*

Psychologie auf. Den Romantikern galt ja das Märchen als Beschwörung dunkler und unbewusster Instinkte und Kräfte” (Mondon 1997, 2).

Auch die Märchen von H. Hesse drücken diese unbewussten Inhalte aus und zeichnen sich durch ihre neuromantische Symbolik aus. In ihnen werden der Prozess der Selbstwerdung und der Muttersuche veranschaulicht. In Märchen unternimmt H. Hesse eine völlige Neubegründung seines ganzen Denkens und Schaffens. Um sein persönliches Krisis zu überwinden, versucht er in “Iris”, “Maler”, “Der schwere Weg”, “Der schöne Traum” und “Flötentraum” das Verhältnis von Natur und Geist und damit auch des Menschenschicksals neu zu gestalten. Nach Hans Jürg Lüthi “*die Problematik beginnt bei der Begegnung der Natur mit dem Geist, welche eben nur im Menschen stattfindet*” (Lüthi 1970, 27). Das Thema der Innerlichkeit, die Suche nach dem Selbst, die Durchdringung des Unbewussten sind H.Hesses Märchen gemeinsam und zeigen ihre Grundtendenz. Schon der Titel einiger Märchen lässt den Bereich des Traums betreten. Der Traum ist die einzige sich öffnende Tür in die Abgründe des Unterbewusstseins. Der Traum erscheint als der psychische Zustand, in dem Triebe, unbewusste Gedanken und Wünsche auftauchen und dadurch werden romantische Bilder oder Figuren geschaffen. Der Traum hilft die eigene Identität zu erfahren.

H. Hesses Märchenhelden nehmen anfangs Abstand vom Geschehen. Sie betrachten und genießen sorglos und ruhig die Natur und sind vom Dasein beglückt. Doch es kommt die Zeit, als sie Abschied vom Gewohnten und Geliebten nehmen müssen. Etwas in ihnen erleidet das Todesgefühl, aber sie haben keine Ahnung, dass nur mit diesem Abschied ihre Geburt anfängt.

Der Maler Namens Albert im Märchen “Maler” sehnt zu fühlen, dass “*sein Atem und der Atem der Winde und Meere derselbe sei*” (Hesse 1996, 178), weil er sich erinnert, dass es eine schöne, starke und innige Beziehung zwischen ihm und der Welt entsteht.

Im Märchen “Iris” gleichen die Bilder den Traumvisionen: gleich am Anfang träumt der junge Anselm von einer blauen Schwertlilie. Er bittet um Iris Hand, sonst “*fühle er sein Leben leer und ohne Sinn.*” Iris stellt ihm die Aufgabe, in seinem Gedächtnis das wieder zu finden, “*was seiner Seele als Nichtiges und Heiliges verloren ist*”. Er unternimmt eine Reise in das Herz der Blume, in den fernen Abgrund und die unerreichbaren Tiefen der Irisblüte, in die blaue Welt des Unterbewussten. Der Traum offenbart dem Helden eine höhere Wirklichkeit. Er versenkt sich in die Blume und kann seine Geliebte, Iris, entdecken, aber vor allem entdeckt er das Unbewusste wieder. Als der Professor Anselm versteht, dass sich im Unbewussten jede Erwartung erfüllt und jede Ahnung zur Wahrheit wird, verzweifelter sich, dass sein echtes Glück noch weit in der Zukunft liegt, und er fühlt sich plötzlich allein und unbefriedigt mitten in der Welt. Auf diesem Wege hat der arme Anselm verstanden, “*wie zerronnen und leer sein Leben hinter ihm lag*” (Hesse 1996, 197). Das Geheimnis der Blume hat ihn ins Geheimnis der Welt geführt und das Ich mit der ganzen Welt vereint.

In “Flötentraum” wird eine Schiffsreise auf dem dunklen Fluss des Unbewussten beschrieben. In seinen hübschen und liebenswürdigen Liedern drückt der sorglose Knabe im “*Flötentraum*” seine Lebensfreude und unwillkürliche Sehnsucht nach

der Natur aus. Sein Führer auf diesem Wege – der Schiffmann, singt aber ganz andere Melodien, die dunkel und verführerisch eigentliche Wahrheit aussprechen. Der Führer gibt dem Knaben die Lehre, jede Zweiheit anzunehmen und das Leben als Ausdruck des vielgestaltigen inneren Selbst zu führen. So versteht der Knabe, dass nicht das Leben das Höchste und Schönste war, sondern *“der Tod war Leben, und das Leben war Tod, und sie waren ineinander verschlungen, in einem ewigen rasenden Liebeskampf, und dies war das Letzte und der Sinn der Welt (...)”* (Hesse 1996, 66).

Je weiter der Protagonist in die Tiefen der eigenen Psyche hinabsteigt, desto dunkler wird die Szene. Wie bei Novalis wird die Nacht zum Ort der Selbsterkenntnis.

Auch der behutsame Junge im Märchen *“Der schwere Weg”* steht bei dem dunklen Felsentor und kann nicht seine Blicke vor der geliebten Landschaft losreißen, um mit seinem geduldig wartenden Führer alles zu verlassen und ins Gebirge hinaufzusteigen. Den Knaben zieht das ruhige Tal an, weil *“Dort war gut sein, dort war Wärme und liebes Behagen, dort summte die Seele tief und befriedigt wie eine wollige Hummel im satten Duft und Licht”* (Hesse 1996, 144). Doch aus dem Felsentore *“kam ein leiser Strom von Finsternis, steinig kalter Luft geflossen”*. Wenn nach erstem Erwachen noch eine Rückkehr in das verlorene Paradies versucht wird, dann ist es eine falsche Heimkehr, Flucht in eine scheinbare Harmonie. Auch Protagonist in *“Der schwere Weg”* hofft, dass sie, er und sein Führer, vielleicht wieder umkehren könnten. Er fürchtet sich, dass er noch nicht bereit ist, und deshalb würde er am besten aufwachen, wenn alles ein Traum wäre. Aber nach dem Überwinden der Schwierigkeiten *“hängte es die ganze Welt wie eine Kugel an seine Füße”*. Der Protagonist sieht *“die geliebten Täler und Ebenen unter einer weißen entkräfteten Sonne fahl und lustlos liegen, die Farben klangen falsch und schrill zusammen, die Schatten waren rußig schwarz und ohne Zauber; und allem, allem war das Herz herausgeschnitten, war der Reiz und Duft genommen – alles roch und schmeckte nach Dingen, an denen man sich längst bis zum Ekel übergegessen hat”* (Hesse 1996, 146).

I. Daukste-Silasproge meint, dass *“die neuromantischen Motive gewannen an der Bedeutung bei H. Hesse, da die Reise dem Versuch gleicht, sich hervorzudringen. Durch die Unterstützung der Ansichten in den Religionen anderer Völker versuchte er quälend, Sinn des Lebens und den Ausweg aus der seelischen Einsamkeit zu finden. Er hat versucht, mit Hilfe seiner Werke die illusorische Übereinstimmung zwischen der eigenen Welt und der Umwelt herzustellen”* (Daukste-Silasproge 2005, 65). Dementsprechend befinden sich die Protagonisten der Märchen auf der Suche nach dem eigenen Ich. Um die unschuldige Welt der Kindheit wieder zu finden, was letztlich nicht möglich erscheint, gehen sie einen Weg voller Gefahren und Hindernisse. Bei H. Hesse führt die Reise in das Unbewusste zu Selbsterfahrungen und Selbsterkenntnissen. Der Protagonist des Märchens *“Flötentraum”* stellt fest: *“Zurück geht kein Weg, man muss immer vorwärts gehen, wenn man die Welt ergründen will”* (Hesse 1996, 67). Die Welt ergründen bedeutet viele Prüfungen bestehen, um das Selbst zu entdecken.

Oft die Suche nach dem Selbst ist in den Märchen auch mit der Suche nach der Mutter verbunden. Das Bild der Mutter wird zum mythisch mütterlichen Urgrund.

Das Bild der Mutter symbolisiert die große Erdenmutter, die aus dunklen und hellen, bewussten und unbewussten Elementen besteht. So im Märchen „Flötentraum“ symbolisiert der Weg des Protagonisten die Suche des Helden nach der ewigen Mutter. Es ist auch in „Der schwere Weg“ anschaulich gemacht, wo der Held an die Brust der Mutter fliegt. In „Iris“ symbolisiert die Irisblüte, als Archetypus der Mutter, die Urmächte, sie birgt die Welt der Unfassbaren und verkörpert Leben und Liebe, Zerstörung und Tod: *“In seinen Träumen sprach die Mutter zu ihm, deren Gestalt und Gesicht er nun so deutlich und nahe fühlte wie in langen Jahren nie”* (Hesse 1996, 201). Am Ende des Märchens erfährt man aber auch, wie zwiespältig die Muttersuche ist. Da der Prozess der Selbstwerdung aus dem Gleichgewicht zwischen Bewusstem und Unbewusstem entsteht, ist er unendlich und wird im symbolischen Bild ausgedrückt. So sind die Märchen eine der Ausdrucksmöglichkeiten, um das ideale Endziel zu veranschaulichen: *“die Märchen sind also der hermeneutische Schlüssel zu Hesses späteren Werken und zu seiner Persönlichkeit”* (Mondon 1997, 2).

Der Prozess der Selbstwerdung ist dauernd und allmählich, ohne Überwinden der Schwierigkeiten werden das Erreichen des Selbsterkennens und die harmonische Verbindung mit der Natur nicht möglich. Es ist egal, ob man eine dauernde Schifffreise in tiefe eigene Traumwelt durchführt, oder eine Reise in Tiefe der Blume macht, oder ins Gebirge hinaufsteigt, um ins Blaue wie ein Vogel zu stürzen, alle diese Wege führen zu sich selbst, verschmelzen mit der Natur und bringen dem Geist näher. Im Prozess der Selbstwerdung hat man keinen Rückweg zur Kindheit. Die Suche nach dem Ich ist auch die Suche nach der Mutter, die geheimnisvoll und unerreichbar im Hesses Schaffen bleibt.

Beim jungen H. Hesse wird in den Märchen der Naturbegriff klar – die Natur ist das ewig Wechselnde, in einen bestimmten Kreislauf gebunden, die ewig Vergehende und ewig Wiederkommende. Die Natur erscheint als der ewig schaffende Wechsel von Aufblühen und Verblühen, Geburt und Sterben: *“...und wo gestern eine harte blaue Blütenspitze dicht gerollt aus grüner Schale gestarrt hatte, da hing nun dünn und blau wie Luft ein junges Blatt, wie eine Zunge und wie eine Lippe, suchte tastend seine Form und Wölbung, von der es Lang geträumt, und zu unterst, wo es noch im stillen Kampf mit seiner Hülle lag, da ahnte man schon feine gelbe Gewächse, lichte geäderte Bahn und fernen, duftenden Seelenabgrund bereitet”* (Hesse 1996, 187).

H. Hesses Naturschilderungen sind an unzählbaren Vergleichen und malerischen Epitheta erfüllt, die von einer bilderreichen Sprache und einem bildhaften Stil zeugen. Jedes neue Lied wird in „Flötentraum“ mit einem Stern am Himmel verglichen, der schwarze Vogel in „Der schwere Weg“ hat ein blankes hartes Auge wie einen schwarzen Kristall, die Seele summt tief wie eine wollige Hummel. Die sehr häufig gebrauchten Epitheta sind in jedem Satz am Platz, sie ergänzen und charakterisieren das Naturbild, versuchen den Leser anzupacken, um ihn ins Naturgeheimnis zu führen, und zeugen schließlich von der romantischen Ausdrucksweise des Verfassers. Die edle und vergeistigte Sprache setzt der Schriftsteller der naturalistischen Genauigkeit des Ausdrucks entgegen. Gerade in den Naturbeschreibungen zaubert H. Hesse mit den Personifikationen: *“der Wald sprach fein und kühl vom Berg herunter”* oder *“...und immer neu der Garten wartete auf ihn ...”*; *“es lachten die Erdbeeren versteckt aus ihrem grünen Schatten”* (Hesse 1996). Auf solcher Weise erreicht H. Hesse, dass die Sprache mit dem Gegenstand eins werden, und das Gleichgewicht

zwischen Träumen und realem Leben nicht eingebaut wird, sondern es steigt aus dem Erzählten.

H. Hesses Märchen betonen seine Weltanschauung und begründen, dass es in der menschlichen Welt kein Sein ohne Werden, keine Ruhe ohne wiederherstellende Bewegung gibt. Die ganze Entwicklungsbewegung offenbart sich letztlich als der Weg zum Geist.

Die Bedeutung der deutschen Romantik und des Romantischen überhaupt war für den Dichter und Denker H.Hesse besonders während des ersten Jahrzehntes seines Schaffens außerordentlich groß. Der romantische Einfluss ist auch in seinen Märchen spürbar. Wenn auch H.Hesse nie einer Richtung angehörte und sich neu einem Zeitstil verschieb, so stand er doch im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts deutlich der neuromantischen Bewegung nahe. Seine Märchen sind eigenartig und verwirklichen das Unbewusste. Sie sind Schlüssel zu H. Hesses Persönlichkeit und seinen späteren Werken.

Literatur

- Daukste-Silasprōģe I. (2005) *Naturālisma alternatīvas. LU Literatūras, folkloras un mākslas institūts. Vācu literatūra un Latvija. 1890–1945*. Rīga : Zinātne, 46–74 lpp.
- Hese H. (2001) *Pasakas*. Rīga : Atēna, 366 lpp.
- Hesse H. (1996) *Die Märchen*. Frankfurt am Main : Suhrkamp. 271 S.
- Lüthi H. J. (1970) *Hermann Hesse. Natur und Geist*. Kohlhammer. 158 S.
- Mondon Chr. (1997) Hesses Märchen und der Einfluss der Psychoanalyse. In: *A lecture held at the 9th International Hesse Colloquium in Calw, May*. 1–7 S.
- Wiecker R. (1978) *Text & kontext. 6.1./6.2*. München : Wilhelm Finz Verlag. 488 S.
- Dahlhaus C. (1974) *HmT – 3. Auslieferung*. Zugänglich: http://www.musikforschung-berlin.de/static/hmt/HMT_SIM_Neuromantik.pdf

Kopsavilkums

Rakstā analizētas ievērojamā vācu modernās literatūras rakstnieka H. Heses pasakas, akcentējot neoromantisma literatūras ietekmi šā autora prozā. Uzmanība tiek vērsta uz esošajiem pētījumiem par šo tēmu. Neoromantisma literatūra tiek datēta ar laikposmu no 1890. gada līdz 1915. gadam. Tā bija pretstatā naturālismam, bet iedīgļus aizguva romantisma literatūrā. Tādējādi savos darbos H. Hese akcentē dabas un dvēseles vienotību, emocijas un intuīciju, atsevišķa indivīda iekšējo pārdzīvojumu izpausmi, jūsmu par dabas ainavām, smeldzīgas ilgas pēc pagātnes. Ar literāro darbu starpniecību H. Hese mēģināja pārvarēt personīgu garīgo krīzi.

Atslēgvārdi: modernisma literatūra, Hermana Heses pasakas, neoromantisma motīvi.

Summary

The article analyses the fairy-tales of the prominent German modernist writer H. Hesse, putting emphasis on the impact of neo-romanticism literature on his prose. A particular attention is paid to the existing studies on this theme. Neo-romanticism literature dates back to the period of 1890–1915. It was opposed to naturalism but stemmed from romanticism. Therefore, in his works H. Hesse emphasizes the unity of nature and soul, emotions and intuition, an individual's expression of inner experiences, admiration for nature landscapes, and a great nostalgia for the past. By means of his work H. Hesse tried to overcome his personal spiritual crisis.

Keywords: *literature of modernism, fairy tales by Herman Hesse, motifs of neo-romanticism.*

**Franču enciklopēdistu ironiskais stils:
metafora un vērtību orientācija**
*Ironie als wesentlicher stilzug der polemik
bei französischen enzyklopädisten*

Lidija Belozerova

Maskavas Humanitārā universitāte
Artjuhinu iela 20–26, Maskava, 109390, Krievija
E-pasts: lidiadom@mail.ru

Rakstā aplūkoti franču enciklopēdistu Marmontela, Voltēra un Delēra darbi un to ironiskā stila funkcijas. Ironiskajā stilā galvenais izteiksmes līdzeklis ir metafora, uz kuru balstās viss enciklopēdijas atsevišķa raksta ideoloģiskais, polemiskais un mākslinieciskais saturs. Publikācijā sniegts bagāts ilustratīvais materiāls, kas pamato izteiktās teorētiskās atziņas. Autore saista mākslinieciskās izteiksmes veidu ar sociālo vērtību skalu, kuru pārstāv franču enciklopēdisti.

Atslēgvārdi: franču enciklopēdisti, ironiskais stils, metafora, vērtēšanas kritēriji, vērtības.

18. gadsimta franču enciklopēdistu Marmontela, Voltēra un Delēra darbos (resp. enciklopēdijas rakstos) līdzās vēstījuma stilam jaušams spēcīgs ironiskais stils, kas reljefi atklāj autoru polemisko domas ievirzi. Tā raksturs apliecina enciklopēdistu diskursīvo nostāju pret oficiālajām ideoloģijas un morāles dogmām, priekšplānā izvirzot savu vērtību skalu un savus īstenības vērtēšanas kritērijus. Ironiskais stils organizē visus tēlainos izteiksmes līdzekļus, un ar tā palīdzību autori izsaka gan subjektīvo, gan arī objektīvo pozīciju, kas neapšaubāmi liecina par enciklopēdistu kritisko nostāju pret sava laika sabiedrības sociālo organizāciju. Balstoties uz sabiedriskās iekārtas objektīvajiem attīstības likumiem, franču apgaismotāji asi polemizē ar tradicionālajiem sholastiskajiem priekšstatiem, kas valda toreizējās sabiedriskajās institūcijās, kā arī nosoda prettautiski subjektīvās sociālo pētījumu metodes. Tā, piemēram, viņi uzskata, ka vēsturnieku un filosofu pētījumi par pagātņi, kas ignorē noteiktas vēstures, politikas, ekonomikas un sociālās dzīves īpatnības un rada sabiedrības attīstības izkropļotu izpratni, ir melīgi un nepatiesi.

Enciklopēdijas rakstā “Slava” (“*Gloire*”) Marmontels raksta:

“Qu’avec un esprit souple et une ame rampante, un homme né pour l’oubli s’éleve au sommet de la fortune; qu’il parvienne au comble de la faveur, c’est un phénomène que le vulgaire n’ose contempler d’un oeil fixe; il admire, il se prosterne; mais le sage n’est point ébloüit, il découvre les taches de ce prétendu corps lumineux, et voit que ce qu’on appelle sa lumiere, n’est rien qu’un éclat réfléchi, superficiel et passager.” (1, 7, 716)

Franču enciklopēdistu prātus nemitīgi nodarbina doma par ideāli apgaismotu monarhu, kas, pārvaldot valsti, teicami pārziņātu ne tikai mākslas lietas, bet arī dziļi izprastu savus pavalstniekus un spētu iejusties viņu stāvoklī. Tieši tāpēc Marmontels sabiedrisko parādību trulu vērošanu pretstata aktīvai darbībai, kas vērsta uz sociālo procesu pareizu izpratni. Šis apstākļis loģiski determinē negatīva metaforiska tēla izpausmi, kas atklājas kvalitatīvi funkcionējošo īpašības vārdu *souple* un *rampante* lietojumā, jo šādi apgaismotai personībai tiek pretstatīts teksta pirmajā daļā radītais iztapīgs, no niecīga radījuma pacelta slavas augstumos jeb verdziska cilvēka tēls. Autors – šī cilvēka metaforiskā tēlojuma veidotājs – sniedz ironiski jēdzienisku pretstatījumu indivīdam, kas “sildās slavas saulītē”; tomēr izrādās, ka “saules stari” ir tikai bāla patiesas slavas atblāzma.

Rakstā “Vēsture” (“*Histoire*”) Voltērs norāda, ka atsevišķu vēsturisku notikumu nedrīkst aplūkot nepatiesā skatījumā. Kritizējot holandiešu “sacerētājus”, autors sniedz ironisku viņu “daiļrades” raksturojumu: viņu izdoto paskviļu skaitu (*une foule de libelles*) Voltērs apzīmē kā “brīnišķīgā brīvības koka tārpaino augli”, kas liecina par apgaismotāja spēju pareizi novērtēt objektīvus faktus. Patiess zinātnieks nedrīkst subjektīvi deformēt vēsturiskus faktus. Pasaules vēsturisko procesu būtības izskaidrošana no maksimāli objektīvām pozīcijām ir zinātnieka domātāja aicinājums:

“On a imprimé en Hollande, sous le nom d’histoire, une foule de libelles, dont le style est aussi grossier que les injures, et les faits aussi faux qu’ils sont mal écrits. C’est, dit-on, un mauvais fruit de l’excellent arbre de la liberté. Mais si les malheureux auteurs de ces-inepties ont eu la liberté de tromper les lecteurs, il faut user ici de la liberté-de les détromper.” (2, 8, 225)

Te vērojama metaforiskā apraksta ironiskā funkcija, kas realizējas citētā teksta rindkopā. Rindkopas struktūra ir tematiski pabeigts vēstījums, kuru viegli var sadalīt trīs daļās: ievada, galvenajā un noslēguma daļā. Ievada daļā lasītājs tiek iepazīstināts ar tēmu, kas ir aplūkota tālāk, šeit arī tiek sniegti objektīvi dati par pseidovēsturisko sacerējumu izdošanas vietu. Vēstījuma metaforiskā daļa un *mauvais-fruit de l’excellent arbre de la liberté* atklāj autora nolūku ar ironiska stila izteiksmes līdzekļiem iedarboties uz lasītāju, lai tādā veidā mākslinieciski kvalitatīvi sniegtu savu objektīvo vērtējumu. Rindkopas noslēguma daļā spilgti izteikta 18. gadsimta franču enciklopēdistu progresīvās domas tēze – atmaskot nezinātnisku metožu manipulācijas ar neapstrīdamiem vēsturiskiem faktiem, un tādēļ visai konstrukcijai raksturīga hiastiska uzbūve: *Mais si les malheureux auteurs de ces inepties ont eu la liberté de tromper les lecteurs, il faut user ici de la liberté de les détromper*. Jāatzīmē arī nievājošā izteiksme, kuru autors izmanto, lai atmaskotu antizinātniskās pētniecības metodes, aprakstot vēstures faktus.

Minēsim vēl vienu piemēru, kad tiek izmantota metafora kā ironiskā stila izteiksmes līdzeklis, kas iegūst savu nozīmi visa enciklopēdijas raksta līmenī.

Lai konsekventi izteiktu tematiski tekstuālu attieksmi pret metaforisku tēlu, kas paūz aklu ticību jeb personificētu fanātismu, autors izmanto enciklopēdijas raksta tekstuālās kompozīcijas un leksiskās daudzveidības iespējas. Teksta noslēguma

daļu akcentē stilistiskais ierāmējums, kas ievada un noslēdz vēstījuma tēmu. Stilistiskā rāmja ekspozīcijas daļa ietver reliģiozo uzskatu un dogmu par dievišķā pirmsākumu:

“Imaginez une immense rotonde, un panthéon à mille autels; et placé au milieu— du dôme, figurez-vous un—dévot de chaque secte éteinte ou subsistante, aux piés de la—divinité qu’il honore à sa façon, sous—toutes les formes bisarres— que l’imagination a ouï créer. A droite, c’est un contemplatif étendu sur une natte, qui attend, le nombril en l’air, que la lumière céleste—vienne investir son ame; à gauche, c’est—un énergumenes prosterné qui frappe du front contre la terre, pour en faire sortir l’abondance: là, c’est—un saltinbanque qui dance sur la—tombe de celui qu’il invoque; ici c’est un pénitent immobile et muet, comme la statue devant laquelle il s’humilie: l’un étale— ce que la pudeur cache, parce que Dieu ne rougit pas de sa ressemblance; l’autre voile jusqu’à—son visage, cmme—si l’ouvrier avoit horreur de son ouvrage ...” (3, 6, 393)

Ticības mācības, kas, kā uzskata autors, kaitē cilvēka prātam un brīvībai, parodiskais izklāsts jūtams visā vēstījuma tonalitātē: te vērojama pilna amplitūda – no smalkas ironijas līdz groteskai un hiperbolai, atklājot karojoša fanātisma šausmīgās sekas:

“Voyez-les tous sortir du temple, et pleins du dieu qui les agite, répandre la frayeur et l’illusion sur la face de la terre.” (3, 6, 393)

Delērs asi kritizē reliģiju, māņticību un fanātismu. Pakļaujoties reliģisko šamaņu (*les imposteurs*) ietekmei, cilvēki var kļūdīties, “apmaldīties tumsā”:

“L’esprit humain une fois sorti des routes lumineuses de la nature, n’y rentre plus; il erre autour de la vérité, sans en rencontrer—autre chose que les lueurs, qui se mêlant aux fausses clartés dont la superstition l’environne, achevent de l’enfoncer dans les ténèbres. ...le fanatisme a donc pris naissance dans les bois, au milieu des ombres de la nuit...” (3, 6, 393)

Līdzās personificētajam fantāzijas tēlam (*le fanatisme—a donc pris naissance*) šajā piemērā tiek personificēts arī abstrakts jēdziens *l’esprit humain*. Saprātam vienmēr tiek dota iespēja izvēlēties sev ceļvežus, bet, ja tas izvēlas reliģiju un māņticību, tad nekad nespēj atklāt patiesību, secina franču apgaismotājs. Ja māņticība pastāvīgi ielenks saprātu un tas atradīsies tās gūstā, tad lietas būtība arvien attālināsies, līdz beidzot saprāts iegrimis mijkrēslī (*l’enfoncer dans les ténèbres*). Fanātisms, apgalvo Delērs, ir iztēles maldi:

“...le fanatisme est un égarement de l’imagination.” (3, 6, 395)

Tālāk autors attīsta šo domu un attēlo fantāziju kā epidēmiju, slimību, ar kuru grūti cīnīties un kura nonāvē miljoniem cilvēku, jo tās dēļ izceļas neskaitāmi kari:

“...ces fleuves de sang que le fanatisme a fait couler” (3, 6, 396):

“Cette épidémie dépeuple la moitié-du monde habité...” (3, V6, 395);

“...le fanatisme, cette maladie de religion qui porte à la tête, et dont les symptômes sont aussi différents que les caractères qu'elle attaque”. (3, 6, 398)

Pēc Delēra domām, fanātisms ir saprāta slimība, bet cīnīties ar to vajag, fanātiķi ieslogot vājprātīgo cilvēku namos. Šo tēzi apliecina vēstījuma noslēguma daļas stilistiskais ierāmējums:

“Si tous ces hommes aliénés que vous avez vus dans ce vaste panthéon étoient transportés à leur demeure convenable, il seroit plaisant de les entendre parler.” (3, 6, 399)

Raksts beidzas ar parodiska rakstura lūgšanu, kas vērsta pret fanātiķiem.

Šādā sakarā var secināt, ka ironiskā stila funkcija minētajā kontekstā realizējas parodiskā formā.

Ironiskā stila funkcijas lomu darbā veic metafora un metaforiskā izteiksme, kas atbilst raksta polemiskajam saturam. Polemikai raksturīgas antinomiskas semantiskās attiecības, kas raksturo visu teksta struktūru. Tās nosaka ironiskā stila funkcijas un nepārprotami lasītājam liek domāt par tādu autora interpretētu vērtību sistēmu, kāda tā bija franču enciklopēdistiem 18. gadsimtā.

Atsauces un piezīmes

1. Marmontel, J.-F. Gloire. *Encyclopédie ou Dictionnaire des Sciences Arts et des Métiers par société des gens de lettre, mis en ordre et publié par M. Diderot de l'Académie Royale des Sciences et Belles-Lettres de Prusse, et quant à la partie mathématique, par M. d'Alembert de l'Académie Royale des Sciences de Paris, de celle de Prusse et de la Société Royale de Londres. T. 1–17.* Paris, chez Briasson/David l'aîné, Le Breton, Durand, 1751–1765.
2. Voltaire. Histoire. *Encyclopédie ou Dictionnaire des Sciences Arts et des Métiers par société des gens de lettre, mis en ordre et publié par M. Diderot de l'Académie Royale des Sciences et Belles-Lettres de Prusse, et quant à la partie mathématique, par M. d'Alembert de l'Académie Royale des Sciences de Paris, de celle de Prusse et de la Société Royale de Londres. T. 1–17.* Paris, chez Briasson/David l'aîné, Le Breton, Durand, 1751–1765.
3. Deleyre. *Encyclopédie ou Dictionnaire des Sciences Arts et des Métiers par société des gens de lettre, mis en ordre et publié par M. Diderot de l'Académie Royale des Sciences et Belles-Lettres de Prusse, et quant à la partie mathématique, par M. d'Alembert de l'Académie Royale des Sciences de Paris, de celle de Prusse et de la Société Royale de Londres. T. 1–17.* Paris, chez Briasson/David l'aîné, Le Breton, Durand, 1751–1765.

Zusammenfassung

Der polemische Charakter des grundlegenden Aufklärungswerkes "Französische Enzyklopädie des 18. Jahrhunderts" äußert sich in vollem Maße mit Hilfe von vielen Stilfiguren, die eine kontrastive Gegenüberstellung der analysierten Begriffe bzw. Erscheinungen darstellen: Metaphern, Personifikationen, direkte und versteckte Vergleiche u.a.m. Die Zuwendung der Aufklärer zur bildlichen Gestaltung ihrer Auseinandersetzung mit bestehenden gesellschaftlichen Werten musste aktive Teilnahme an sozial-politischen Prozessen des breiten Kreises denkender Bevölkerungsvertreter hervorrufen, – das war das Hauptanliegen der französischen Enzyklopädisten.

Schlagwortkette: *Stilfiguren, polemische Stilzüge, Aufklärungsepoche, französische Enzyklopädisten, Ironie im weiteren Sinne des Wortes.*

Sprachspiele in der Werbung *Valodas spēles reklāmā* *Language Games in Advertising*

Natalja Jundina

Daugavpils Universitāte
Vienības iela 13, Daugavpils, LV-5401
E-mail: vfk@du.lv

Bei der Gestaltung von Werbetexten wird von den Textproduzenten das Ziel verfolgt, den Werbetext möglichst attraktiv zu machen. Es gibt einige Strategien, das erzielen zu können, z.B. Sprachspiele, die in dem Beitrag am Beispiel der gesammelten Belege betrachtet werden. Unter "Sprachspiel" verstehen wir intendierte Abweichungen von dem normalen Sprachgebrauch, die im Gegensatz zu den Fehlern einen gewissen Mitteilungscharakter haben und durch ihre Auffälligkeit zusätzliche persuasive und belustigende Wirkungen verursachen. In dem Beitrag werden vor allem Wortspiele analysiert, die die zahlreichste Gruppe von Beispielen bilden. Wortspiele sind auf allen sprachlichen Ebenen möglich, es werden phonetischer, morphologischer und syntaktischer Aspekte der Wortspiele beschrieben.

Schlagwortkette: Werbung, Werbestrategien, Werbetext, Wort- und Sprachspiele, persuasive Wirkung, belustigende Effekte.

Die Werbung kennt eine reiche, jahrhundertelange Entwicklungsgeschichte. Die ersten Werbetexte stammen aus der antiken Zeit, es waren Mauerinschriften in den antiken Städten des Mittelmeers, in Pompeji waren sie auf die Ankündigung von Gladiatoren-Kämpfen bezogen. Im Laufe der Jahrhunderte haben verschiedene Faktoren zur Bildung der Werbung in ihrem heutigen Zustand beigetragen. Im 13. Jh. lernte man in Europa die Kunst der Papierherstellung kennen, im 14. Jh. vermehrte sich sprunghaft die Zahl von Papierfabriken. Hier sind einige Stationen in der Entwicklung der Werbung in Deutschland:

- 1440 – Erfindung von J. Gutenberg des Buchdrucks mit beweglichen Lettern;
- 1460 – die ersten Buchplakate (in Flugzettelform) auf den Messen und Märkten;
- 1609 – die erste Zeitung in Augsburg;
- 1649 – flugblattartige Plakate für Kunstwaage des Nürnberger Mechanikers Hautsch;
- 1700 – "Intelligenz-Blätter", in denen zu verkaufende Sachen annonciert waren;

- 1789 – Erfindung der Lithographie durch Senefelder¹;
- 1850 – Anzeigen für geschäftliche Zwecke in Zeitungen;
- 1855 – stellte der Buchdrucker Ernest Litfaß in Berlin seine Plakatsäulen auf.

Die Erfindung 1921–1922 des Offsetdrucks, 1923 – des Rundfunks und 1956 – des Werbefernsehens brachte den Einsatz von neuen Werbemitteln mit sich (vgl. Springmann 1975, 31–33).

Die Werbung in Deutschland zählt mehr als 150 Jahre, man verbindet den eigentlichen Beginn von dieser Form der Massenkommunikation mit der Erfindung von Litfasssäulen. Die erste Litfasssäule war das erste öffentliche Werbemedium in Deutschland. Damit kam die Werbelawine ins Rollen und der gewaltige Aufschwung des Reklamewesens war nicht mehr zu stoppen (vgl. Ochmann 2001, 55). Heute, im Medien- und Internetzeitalter, kennt die Werbung viele andere neue Darbietungsformen und spielt eine sehr große Rolle in unserem Leben. *“Werbung ist inzwischen in unserer Gesellschaft ein Phänomen, das nicht nur als Kulisse (auf Plakaten, an Bushaltestellen, an Litfasssäulen, als Transparent an Brücken usw.) überall präsent ist und beim Medienkonsum zwangsläufig mitrezipiert wird (in Zeitschriften, in Fernsehen, Kino oder Radio), sondern das auch immer mehr Kult- und Kunststatus und damit ausdrückliche Aufmerksamkeit erhält”* (Janich 2005, 9). Nach der Meinung von I. Guseynova, M. Tomskaya wurde die Werbung in der Zeit der Entwicklung der Marktwirtschaft eine führende Kommunikationsform geworden. Das ist ein flexibles Instrument der Meinungsbildung und der Beeinflussung des sozialen Verhaltens. (vgl. Guseynova, Tomskaya 2002, 96). Auch I. Spingmann betont: *“Ohne Werbung würde der gesamte Verkaufsmarkt verflachen”* (Springmann 1975, 43).

Was ist unter dem Phänomen “Werbung” zu verstehen? Es gibt mehrere Definitionen der Werbung. N. Janich findet eine folgende Definition von H. J. Hoffmann optimal: *“Werbung wird die geplante, öffentliche Übermittlung von Nachrichten dann genannt, wenn die Nachricht das Urteilen und/oder Handeln bestimmter Gruppen beeinflussen und damit einer Güter, Leistungen oder Ideen produzierenden oder absetzenden Gruppe oder Institution (vergrößernd, erhaltend oder bei der Verwirklichung ihrer Aufgaben) dienen soll”* (Janich 2005, 19). Aus dieser Definition ist es ersichtlich, dass die Werbung ihre eigene Sprache entwickelt hat. H. Bußmann definiert die Werbesprache als einen öffentlichen, auf Verhaltenssteuerung gerichteten Sprachgebrauch, speziell in der Konsumwerbung. Die Werbesprache ist keine lexikalisch oder grammatisch fixierbare Sprachform im Sinne einer Varietät, sondern eher ein funktionaler Stiltyp, der durch die persuasive Intention des Überredens geprägt ist. Sein Hauptmerkmal ist die Indirektheit der sprachlichen Strategien, die alle Ausdrucksmittel im Dienste des verdeckten Werbeappells instrumentalisiert. Das ist auf Konnotationen und Assoziationen abzielender Einsatz von Wortschatz und Grammatik – rhetorische Figur, Wortspiel, Neologismus, Entlehnung usw. Die Werbesprache ist innovativ, z. B. in der

¹ Senefelder, Alois – österreichischer Schauspieler und der Erfinder der Lithographie

Wortbildung, aber andererseits verstärkt sie bestehende Formen (vgl. Bußmann 2002, 746).

Da die Werbung ein legitimer Teil der Alltagskultur geworden ist, ist auch die Werbesprache ein intensiv geforschtes Untersuchungsobjekt. Die linguistische Auseinandersetzung mit dem Thema Werbesprache beginnt in Deutschland 1968 mit der Monographie von R. Römer "Sprache der Anzeigeverwendung". Diese Arbeit wird auch heute als Standardwerk häufig zitiert (vgl. Janich 2005, 14). Schwierigkeit und Komplexität des Untersuchungsobjekts führte dazu, dass man die sprachwissenschaftliche Betrachtung der Werbesprache auf weitere Bereiche extrapolierte – in den siebziger Jahren beschäftigte man sich mit den Vorschlägen zu Analysemöglichkeiten und Methoden der Werbesprache, in den achtziger Jahren – mit fremdsprachlichen Elementen, rhetorischen Mitteln, Werbestrategien, mit den Wortbildungsmöglichkeiten in der Werbung. In den neunziger Jahren hat man im Bereich Phraseologie viel geforscht (vgl. Budvytyte 2004, 407). Da die Werbung an der Bedeutung nicht verliert, sondern zu gewinnen fortsetzt, fesselt die Werbesprache nach wie vor das wissenschaftliche Interesse der Linguisten.

In dem aktuellen Beitrag wird der Versuch vorgenommen, die Frage zu klären, wie Sprachspiele in der Werbung und zu welchen Zwecken realisiert werden. Als theoretischer Stoff dient die Arbeit von N. Janich "Werbesprache" (Janich 2005, 146–156), in der sich die Autorin mit den Strategien für die Gestaltung der Werbetexte auseinandersetzt, und "Stilistik" von B. Sowinski (Sowinski 1999, 102–107).

Die Strategien zur Gestaltung von Werbetexten bestehen, wie schon gesagt, im Einsatz der meisten sprachlichen Phänomene (Lexik, Phraseologie, Syntax, Text). Die sprachliche Gestaltung eines Werbetextes soll die Überzeugungswirkung des Textes verstärken. Diesem Zweck dienen unter anderem Wort- und Sprachspiele. Sprachspiele lassen sich als Abweichungen von der Norm oder zumindest von den Erwartungen der Kommunikationspartner charakterisieren, doch auch rhetorische Figuren stellen nicht selten Normverstöße dar. Rhetorische Figuren sind sprachliche Erscheinungen, die sich entweder durch ihre auffällige Form auszeichnen (Alliteration, Chiasmus) oder eine besondere Semantik aufweisen (Metapher, Metonymie).

Das Problem der Abgrenzung der Sprachspiele von rhetorischen Figuren liegt darin, dass ein Sprachspiel manchmal dadurch zustande kommt, dass man eine rhetorische Figur in einer bestimmten Weise gebraucht, rhetorische Figuren können demnach auch Mittel des Sprachspiels sein. Aber die spezifische Eigenart der Sprachspiele besteht in der Erzielung spezieller komischer, witziger oder persuasiver Effekte.

Ein Sprachspiel lässt sich laut dieser Deutung durch zwei wichtige Momente charakterisieren: Von der Form her ist es eine Abweichung von der sprachlichen Norm / Erwartung, weshalb es grundsätzlich geeignet ist, Aufmerksamkeit zu erregen. Zum Anderen erfolgt diese Abweichung absichtlich mit dem Ziel, eine belustigende oder persuasive Wirkung zu erzeugen. In "Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache" wird ein weiteres wichtiges Merkmal der Wortspiele betont, und zwar, dass sie auf einem unterschiedlichen Situationsverständnis der Partner aufbauen (Fleischer, Hartung, Schildt, Suchsland 1983, 360). E. Schüttpelz weist darauf hin, dass literaturwissenschaftliche Lexika sowohl beabsichtigte als auch unbeabsichtigte

Abweichungen als Figuren zu betrachten suchen, während sprachwissenschaftliche Lexika auf die besonderen Arten "geplanter" Abweichungen einschränken möchten (vgl. Schüttpelz 1996, 13). Wir bleiben im Rahmen eines sprachwissenschaftlichen Zugangs zu dem genannten Problem und betrachten als Sprachspiele alle intendierten Abweichungen von dem normalen Sprachgebrauch (darunter auch rhetorische Figuren, die gleichzeitig als Sprachwitze zu betrachten sind), die im Gegensatz zu den Fehlern einen gewissen Mitteilungskarakter haben und sich durch Auffälligkeit, Reiz und Komik auszeichnen.

Das Ziel der aktuellen Analyse ist es an konkreten Beispielen die Verwendung der intendierten Verstöße gegen Sprachnormen zu verfolgen und deren Wirkungseffekte zu analysieren. Da Sprachspiele Spiele mit dem gesamten Sprachmaterial sind, die sich von der inhaltlichen Eindeutigkeit eines normalen Ausdrucks durch zusätzliche Bedeutungen unterscheiden, stellen sie inhaltlich recht komplizierte Strukturen dar, wie im folgenden Beispiel: "*Der gute Pott. Damit Sie's pottgemäß haben*" (Springmann 1975, 8).

Das ist die Werbung eines Getränks, welches den Namen "Pott" führt. Das Wort "pottgemäß" erlaubt verschiedene Deutungen: Eine Bedeutung dieses Wortes ist Alltagsgegenstand (Nachttopf), die zweite – Flüssigkeit zum Trinken (Getränk). "Der Pott" kann auf solche Weise auf zwei verschiedene Gegebenheiten bezogen werden, was zwiespältige Assoziationen hervorruft und somit belustigende Wirkungen verursacht.

N. Janich unterscheidet einige Formen der Sprachspiele: Wortspiele, Kontextspiele und Referenzspiele. Bei den **Wortspielen** werden die Erwartungen der Rezipienten hinsichtlich der sprachlichen Form verletzt, indem Veränderungen am Wort oder Syntagma vorgenommen oder sprachliche Elemente in überraschender oder normwidriger Weise kombiniert werden. **Kontextspiele** meinen die Verletzungen von Erwartungen der Rezipienten, die sich auf den Zusammenhang von Textinhalt und Kontext/Situation/Textsorte beziehen. Durch **Referenzspiele** mit dem denotativen Bezug von Ausdrücken und Aussagen werden konventionelle Referenzerwartungen durchgebrochen (vgl. Janich 2005, 148–152).

In dem Beitrag werden vorrangig Wortspiele analysiert, weil sie die zahlreichste Gruppe von gesammelten Belegen bilden. Wortspiele sind auf allen sprachlichen Ebenen möglich, sie beinhalten phonetische, morphologische, phraseologische, graphische und kombinatorische Verfahren.

Beispiele für Sprachspiele stammen aus der Sammlung der Werbetexte "*Arbeitstexte für den Unterricht. Texte für Werbung*" (Springmann 1975), aus der Zeitschrift "Der Spiegel" und aus der unmittelbaren Beobachtung.

1. Wortspiele

a) Phonetische Verfahren:

Spiele mit Homophonie (Gleichklang) oder Homoiophonie (ähnlicher Klang):

Werbung für Getränke: *Bitte ein Bit.* (Springmann 1975, 7)

Spiel durch Lautverschriftungen, die unter dem Aspekt von Orthographie und Wortart in der Regel nicht korrekt sind:

Wir sind hier. Und was hat Ihre Tageszeitung für eine Informationsdichte? (Der Spiegel 2005, Nr. 7, 145).

Werbung für Nahrungsmittel: *Milkana – der schmmmeckt* (Springmann 1975, 9).

Spiel mittels rhetorischer Wiederholungsfiguren (Alliteration, Reim u.a.). Alliteration heißt eine Klangspiegelercheinung, die die lautliche Übereinstimmung benachbarter Zeilenanfänge meint, Reim – benachbarter Zeilenschlüsse. B. Sowinski betont, dass Alliteration heute als zusätzliches Klangmittel in den Werbeslogans gebräuchlich ist (“**Milch macht müde Männer munter**”), während Reim – in der Lyrik und Epik (vgl. Sowinski 1999, 136). Die analysierte Belegammlung aber zeigt, dass bei den Reklameproduzenten auch der Reim sehr beliebt ist.

Werbung für Waschmittel / Körperpflege: *Tarax ins WC – alles frisch wie Schnee.* (Springmann 1975, 10).

Werbung für Getränke: *Dir und mir Bindingbier* (Springmann 1975, 8).

Werbung für Waschmittel / Körperpflege: *Ja – die Seife Fa* (Springmann 1975, 10).

Hier Beispiele für die Alliteration:

Wissen was wichtig wird (Der Spiegel 2005, Nr. 16, 113).

Werbung für Getränke: *Kaffee M, der MagenMildeMunterMacher. Von Kaffee – Könnern für Kaffee – Kenner* (Springmann 1975, 8).

Werbung für Getränke: *Wir wollen Wulle.* (Springmann 1975, 8).

Paronomasie – Kombination klangähnlicher, aber semantisch und etymologisch unterschiedlicher Wörter:

Werbung für Waschmittel / Körperpflege: *Wer es kennt, nimmt Kukident* (Springmann 1975, 10).

Werbung für Kurorte: *Herrenalb statt Herzinfarkt* (Springmann 1975, 12).

b) Morphologische Verfahren:

Spiel mit Komparation. Durch Steigerungsstufen werden quantitative oder qualitative Graduierungen der Eigenschaften eines Gegenstandes gezeigt. Der Superlativ, der besonders häufig verwendet wird, drückt den höchsten Grad der Qualität aus.

Werbung für Waschmittel: *Dash – weißer geht’s nicht.* (Springmann 1975, 10).

Werbung für Waschmittel: *Nichts auf der Welt wäscht weißer als Persil* (Springmann 1975, 10).

Aneinanderreihung verschiedener Wörter, die auf semantischer Ebene eine Steigerung ausdrücken:

Werbung für Waschmittel/ Körperpflege: *Weiß, weißer, Suwa – weiß* (Springmann 10).

Spiel mit ungrammatischen Wortformen:

Werbung für Jeans: *Joker Jeans. Alles außer gewöhnlich* (Der Spiegel 16/18. 4.05, 105).

Werbung für Autos: **Mehr Automobil. Der Peugeot 407.** (Der Spiegel 2005, Nr. 7, 164).

Elektrofachmarkt; Werbung für elektrotechnische Geräte: **Wir hassen teuer!**

Elektrofachmarkt; Werbung für elektrotechnische Geräte: **Wir können nur billig!**

Werbung für Arzneimittel: **Wirkung, die Mann sieht. Prosta-Truw. Das pflanzliche Prostata-Mittel** (Der Spiegel 2005 Nr. 6, 12).

Spiel durch Wortbildung:

Werbung für Fahrräder: **Test the best! Fahrführerisch. Kettler Alu Rad** (Der Spiegel 2005 Nr. 16, 63).

In "Knaurs deutsche Grammatik" von L. Götze, W. B. Hess-Luttig wird darauf verwiesen, dass in der Sprache der Werbung Neologismen entwickelt worden sind, die dem Wortbildungstypus *wärts* folgen – *frischwärts*, *weichwärts* (Götze, Hess-Luttig 1989, 245). Aber auch andere Wortbildungsmuster kommen in den deutschen Werbeslogans recht häufig vor (Neubildung, Zusammensetzung u.a.):

Werbung für Autos / Bahn: **Hertz No.1 Club. Sie sollen fahren, nicht formularen!** (Springmann 1975, 11).

Elektrofachmarkt; Werbung für elektrotechnische Geräte: **Saubillig und noch viel mehr!**

c) Syntaktische Verfahren:

Gemination – unmittelbar aufeinanderfolgende Wiederholung desselben Wortes innerhalb des Satzes. Die wörtliche Wiederholung von Wörtern oder Wortgruppen im Kontakt an beliebiger Stelle ist in folgenden Beispielen festzustellen:

Eine klassisch gewordene Werbung für VW: ... **er läuft und läuft und läuft und läuft** (Springmann 1975, 11).

Anapher – Wiederholung eines Satzteils zu Beginn aufeinanderfolgender Wortgruppen. Aufeinanderfolgende Sätze oder Syntagmen, die mit demselben Wort beginnen, kommen in der industriellen Werbung frequentativ zum Vorschein:

Werbung für Nahrungsmittel: **Koche mit Liebe – koche mit Eto** (Springmann 1975, 9).

Epipher – Wiederholung eines Satzteils am Ende aufeinanderfolgender Wortgruppen. Zwei aufeinanderfolgende Sätze enden mit demselben Wort z. B. in dem nachfolgenden Werbetext:

Werbung für Getränke: **Wildes Leben. Junge Liebe. Alter Brandy. Stock Brandy.** (Springmann 1975, 8).

Diaphora – Wiederholung desselben Wortes, aber in unterschiedlichen Bedeutungen:

Werbung für Klebstoffe: **Im Falle eines Falles klebt Uhu wirklich alles.** (Springmann 1975, 12).

Wiederholung einzelner Morpheme in unterschiedlicher morphologischer Umgebung:

Werbung für Waschmittel: *Was **waschbar** ist – das **wäscht** Persil.* (Springmann 1975, 10).

Parallelismus – parallele Konstruktion zweier oder mehr Sätze oder Syntagmen. Die Reihung gleichartiger Sätze, Gliedsätze oder Syntagmen.

Werbung für Nahrungsmittel: ***Nimm** gutes Mehl, **nimm** besseres Mehl, am besten **nimm** gleich Rosenmehl.* (Springmann 1975, 9).

In dem letzten Beispiel ist nicht nur die Reihung gleichartiger Sätze festzustellen, sondern auch zugleich Anapher.

Chiasmus – spiegelbildliche Konstruktion zweier Sätze oder Syntagmen, bei der die Satzglieder über Kreuz stehen. Überkreuzstellung antithetischer Wortpaare, Satzglieder oder Sätze ist ein effektives Mittel bei der Bildung überraschender Effekte.

Werbung für Sparkassen: *Kaufen bei Spar – sparen bei Kauf.* (Springmann 1975, 12).

Spiel mit Aktiv und Vorgangs/Zustandspassiv:

Telefonauskunft; Werbung für eine Telefongesellschaft: *Da **werden** Sie **geholfen!***

Antithese – Kombination von Gegensätzen:

Werbung für Getränke: ***Heißgeliebt** und **kaltgetrunken*** (Springmann, 1975, 8).

Werbung für West-LB-Bank: *Wie **nah** muss man seinen Kunden sein, damit sie international **weit** kommen?* (Der Spiegel 2005 Nr. 16, S. 133).

Werbung für Autos: *Der Toyota Prins. Die **Zukunft** beginnt heute.* (Der Spiegel 2005 Nr. 21, 40).

Werbung für Einrichtungsgeschäft "Ikea": ***Wohnst** du noch oder **lebst** du schon?*

Oxymoron – sehr enge Verbindung gegensätzlicher Ausdrücke. Oxymoron ist eine verkürzte Antithese, die die Verbindung von einander ausschließenden Gegensätzen in einer Wortkombination als Adjektiv – Substantiv oder als Adjektiv – Adjektiv meint.

Werbung für Unterwäsche: ***Linkes** Strümpfe sind die **Rechten**.* (Springmann 1975, 8).

Ellipse – Aussparung einzelner Satzglieder im Satze:

Werbung für Getränke: *Mach mal Pause – Coca Cola.* (Springmann 1975, 8).

Elektrofachmarkt; Werbung für elektrotechnische Geräte: *Die Mutter aller **Schnäppchen!***

Ausrufesätze:

Elektrofachmarkt; Werbung für elektrotechnische Geräte: *Ich bin doch nicht **blöd!***

d) Phraseologische Verfahren:

Spiel mittels der Veränderung eines Phraseologismus durch Ersetzen, Hinzufügen oder Weglassen eines Ausdrucks:

Werbung für Getränke: *In aqua veritas – Im Wasser liegt die Wahrheit* (Springmann 1975, 8). Der berühmte Spruch lautet „In vino veritas“.

Werbung für Nahrungsmittel: *Schokolad und Brot macht Wangen rot* (Springmann 1975, 9). Der deutsche Phraseologismus lautet: „Salz und Brot macht Wangen rot“.

Werbung für Autos – Bahn: *Wer einen Winterkäfer hat, kann sich wie ein Schneekönig freuen* (Springmann 1975, 12).

Die Entstellung des Phraseologismus erfolgt durch den Ersatz von „Geburtsgeschenk“ durch „Winterkäfer“.

Berlin ist eine Reise wert (Springmann 1975, 12). Statt: Paris ist eine Reise wert.

Remotivation eines Phraseologismus – wenn neben der idiomatischen Bedeutung auch die wörtliche aktiviert wird.

Werbung für Getränke: *Liebe auf den ersten Schluck* (Springmann 1975, 8).

2. Referenzspiele

Durch Referenzspiele werden übliche Referenzerwartungen verletzt.

Personifizierung ist eine Sonderform der allegorischen Text – oder Bilddeutung, die Personifizierung abstrakter Begriffe durch Figuren. In der Regel ist es die Ausstattung unbelebter Erscheinungen mit Eigenschaften belebter Wesen.

Werbung für Autos: *Fangen Sie sich einen Maikäfer!* (Springmann 1975, 11). Unter Maikäfer muss der Volkswagen verstanden werden.

Werbung für Autos: *Der Toyota Yaris Editiou S. Das sportliche Genie* (Der Spiegel 2005 Nr. 7, 119).

Werbung für Autos: *Des Käfers neue Kleide* (Springmann 1975, 11). Mit dem Käfer meint man wiederum den VW.

Manchmal überkreuzen sich in einem Slogan einige Werbestrategien. So hat man im letzten Beispiel gleichzeitig zum Gebrauch von Personifizierung und Veränderung eines Phraseologismus gegriffen – Des Königs neue Kleider.

Werbung für finanzielle Institutionen: *Landesbank Baden-Württemberg. Eine Bank, die weiterdeutet. LB = BW* (Der Spiegel 2005 Nr.16, 61).

Werbung für Schuhe: *Lassen Sie Ihre Füße atmen. GEOX atmet.* (Der Spiegel 2005 Nr. 16, 53).

Kontextkombinationen. Dabei wird das Produkt in einen neuen referenziellen Bezugsrahmen gestellt.

Werbung für Autos: *5897 Meter Abenteuer. Mit quattro über die Straße der Vulkane zum höchsten aktiven Vulkan der Welt. Der Audie A3 Sportback am Cotopaxi in Ecuador* (Der Spiegel 2005 Nr. 10, 103).

Werbung für Autos: *2120 Jahre Neugier. Mit quattro über die älteste interkontinentale Handelsroute der Welt. Der Audi A8 auf der Seidenstraße in China* (Der Spiegel 2005 Nr. 10, 105).

Werbung für Autos: **15000 Meilen Unabhängigkeit**. *Mit quattro über die längste Straße der Welt. Der neue Audi A6 auf der Pan-Americana in Kalifornien* (Der Spiegel 2005 Nr. 10, 111).

Werbung für Autos: **38422 Meter Euphorie**. *Mit quattro über die längste Autobrücke der Welt. Der Audi TT auf dem Lake Pontchartrain Causeway in Louisiana* (Der Spiegel 2005 Nr. 10, 107).

Werbung für Autos: **600° Adrenalin**. *Mit quattro über die kurvigste Brückenauffahrt der Welt. Der neue Audi RS4 auf der Nanpu Bridge Ramp in Schanghai* (Der Spiegel 2005 Nr. 10, 113).

Werbung für Autos: **14110 Fuß Freiheit**. *Mit quattro über die höchste Ziellinie der Welt. Der Audi 07 auf dem Pikes Peak Hill Climb in Colorado* (Der Spiegel 2005 Nr. 10, 115).

Werbung für Autos: **568 km Mut**. *Mit quattro über die längste Eisstraße der Welt. Der Audi A4 Avant auf der Tibbitt to Contwoyto Winter Road in Kanada* (Der Spiegel 2005 Nr. 10, 105).

Sprachspiele sind dazu berufen, den Werbetext augenmerklich und witzig zu machen, die Aufmerksamkeit des Rezipienten zu reizen und auf sich zu lenken. Das sind emotionsgeladene Strukturen, die die Aufgabe der expressiven Einwirkung auf den Kunden erfüllen. Von den Werbetextproduzenten werden Sprachspiele nach Möglichkeit so gestaltet, dass sie den Werbetext attraktiv machen, ohne die Akzeptanz des Werbetextes zu erschweren. Witz und Komik der Sprachspiele erleichtern die Wahrnehmung eines Werbetextes, “[...] wodurch die Rezeption zu einem intellektuellen Vergnügen werden kann” (Janich 2005, 156). Man kann schlussfolgernd bemerken, dass Sprachspiele in vielen Fällen ein Unterpfand des Werbeerfolgs sind.

Literatur

- Budvytyte, A. (2004) Besonderheiten der Werbesprache: Kontrastive Analyse der deutschen und litauischen Hochwertwörter und Schlüsselwörter. In: *Valoda, 2004*, Daugavpils : Saule, 407– 413 lpp.
- Bußmann, H. (2002) *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Fleischer, W., Hartung, W., Schildt, J., Suchsland, P. (1983) *Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache*. Leipzig : VEB Bibliographisches Institut.
- Götze, L., Hess-Lüttig, Ernest, W. B. (1989) *Knaurs Grammatik der deutschen Sprache. Sprachsystem und Sprachgebrauch*. München : Droemer Knaur.
- Guseynova I., Tomskaya M. (2002) Genderspezifische Besonderheiten der medialen deskriptiven Werbetexte. In: *Valoda, 2002*, Daugavpils : Saule. 96–103 lpp.
- Janich, N. (2005) *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.
- Ochmann, N. (2001) *Werbung in Deutschland. Eine Ausstellung des Goethe-Instituts in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Werbemuseum und dem Stern*. München : Ismaning, Steiner Offsetdruck.
- Schüttpelz, E. (1996) *Figuren der Rede. Zur Theorie der rhetorischen Figur*. Berlin : Erich Schmidt Verlag.
- Sowinski, B. (1999) *Stilistik*. Zweite Auflage. Stuttgart, Weimar : Metzler Verlag.

Springmann, I. (1975) *Arbeitstexte für den Unterricht. Werbetexte. Texte zur Werbung.* Stuttgart : Philipp Reclam.
Der Spiegel. (2005) Nr. 6, Nr. 7, Nr. 10, Nr. 16, Nr. 21. Hamburg : Spiegel-Verlag.

Kopsavilkums

Reklāmas radītāji mēģina veidot reklāmas tekstus izteiksmīgus, atmiņā paliekošus un dažreiz joku vai anekdošu formā. Tā kā daudziem reklāmas tekstiem ir šādas īpatnības, tos var raksturot kā valodas spēles.

Pamatojoties uz N. Janihu, valodas spēles var definēt kā novirzi no valodas normām un valodas noteikumiem, un to mērķis ir radīt komiskus vai persuatīvus efektus. Novirze no valodas normām ir nevis spontāna, bet gan apzināta parādība. Valodas spēles bieži pamatojas uz retorisko figūru izmantošanu, bet atšķirībā no tām valodas spēlēm piemīt komiskais komponents. Šajā rakstā tiek apskatītas valodas spēļu formas un funkcijas, balstoties uz piemēriem no Vācijas rūpnieciskās reklāmas (no žurnāla "Der Spiegel").

Atslēgvārdi: reklāma, reklāmas teksti, valodas spēles, persuatīvie efekti, komiskie komponenti.

Summary

Producers of advertisements try to make advertising texts impressive, remarkable, often in the form of a joke or an anecdote. To achieve these qualities, the so-called language games can be applied.

According to N. Janich, language games are defined as a deviation from the norms and the rules of the language that is aimed at producing comic and persuasive effects. The deviation from the language norms is deliberate. Language games are often based on the use of stylistic devices, but they differ from linguistic means by containing the comic component. In the present paper, different kinds of language games and their functions are explored on the basis of German industrial advertisements from the magazine "Der Spiegel".

Keywords: advertising, advertising texts, language games, persuasive effects, comic components.

Metaphertheorien des 20. Jahrhunderts

20. gadsimta metaforas teorijas

The Theories of Metaphor in the 20th Century

Inta Vingre

Daugavpils Universitāte
Vienības iela 13, Daugavpils, LV-5401
E-mail: intav@inbox.lv

Im Artikel werden zwei Metaphertheorien des 20. Jh. betrachtet, die Interaktionstheorie der Metapher und Weinrichs Bildfeldtheorie. Es werden die Unterschiede der Theorien im Vergleich mit der antiken Metaphertheorie gezeigt und die Gemeinsamkeiten mit der modernen konzeptuellen Metaphertheorie von Lakoff und Johnson ausgegliedert. Die Interaktionstheorie der Metapher setzt sich bewusst von der klassischen Substitutions- und Vergleichstheorie ab und weist viele kognitive Züge auf. Die Bildfeldtheorie von Weinrich wird als einer der Vorläufer der kognitiven Metaphertheorie angesehen.

Schlagwortkette: Interaktionstheorie der Metapher, Bildfeldtheorie von Weinrich, kognitive Metaphertheorie.

Im 20. Jahrhundert kann man schon den Bruch in der Metaphertheorie beobachten; es ist interessant zu verfolgen, welche Unterschiede im Vergleich mit der antiken Metaphertheorie entstehen.

Eine einflussreiche Metaphertheorie, die sich bewusst von der klassischen Substitutions- und Vergleichstheorien absetzt, ist die sogenannte Interaktionstheorie der Metapher. Titel und Ausarbeitung verdankt sie Max Black. Er entwickelt in seinen Aufsätzen (1954 und 1977) den von I. A. Richards (1936) begründeten metaphertheoretischen Ansatz weiter. Eine ganze Reihe zeitgenössischer Metaphertheoretiker vertritt die Interaktionstheorie, z. B. Ricoeur (1978), Verbrugge (1980), Mac Cormac (1985), Kittay (1987), Hausman (1989), Keil (1991) u. a.

Seine Ausführung zur Metapher, die unter dem Titel "The Philosophy of Rhetoric" (1936) publiziert wurde, beginnt Richards mit einer Kritik an der aristotelischen Behauptung, dass es ein Zeichen außerordentlichen Begabung sei, Ähnlichkeiten zu entdecken und daraufhin gute Metaphern bilden zu können.

Richards schreibt in "The Philosophy of Rhetoric": "[...] Die erste Hypothese (von Aristotelis) sagt, dass "ein Auge für Ähnlichkeiten" eine Gabe sei, die die einen haben, die anderen aber nicht. Doch wir alle leben und reden nur aufgrund ebendieses Vermögens, Ähnlichkeiten wahrzunehmen, ohne das wir bald zugrunde gehen würden. Zwar mögen manche bessere Fähigkeiten verfügen als die andere, doch die Differenzen sind nur graduell und können natürlich wie andere Unterschiede auch zum Teil durch geeigneten Unterricht und durch Übung korrigiert werden.

(...) Denken ist metaphorisch und verfährt vergleichend; daraus leiten sich die Metaphern der Sprache her. Daran müssen wir denken, wenn wir die Theorie der Metapher verbessern wollen. Dazu sollten wir dem Denkvermögen, das wir besitzen und dessen wir uns hin und wieder schon Bewusst sind, mehr Beachtung schenken” (Haverkamp 1996, 31ff).

Richards betont, dass die Fähigkeit Metaphern zu bilden und zu verwenden allen Menschen zukommt, dass diese Fähigkeit ein Spezifikum des Mensch-Seins sei.

Ein wichtiger Einwand seitens Richards betrifft die Behauptung von Aristoteles, die Metapher als Abweichung vom normalen Sprachgebrauch zu begreifen, d. h. als Abnormität der Alltagssprache, wenn sie dort überhaupt vorkommt. Aus der Sicht Aristoteles erscheint die Metapher in ihrer Funktionalität aus die ornamentale und die suggestive Funktion limitiert. Richards hingegen verbannt diese beiden Funktionsweisen in den Hintergrund und stellt die Betrachtung der Metapher als eine “konstitutive Form der Sprache” und als ein Werkzeug der Strukturierung der Welt in den Mittelpunkt.

Den Aufbau einer Metapher beschreibt Richards als eine Interaktion, eine gegenseitige Einwirkung von zwei “co-present thoughts” aufeinander, die durch die Verwendung eines Wortes oder einer sprachlichen Verwendung evoziert werden. Aus der gegenseitigen Beeinflussung der beiden Vorstellungen entwickelt sich eine neue Bedeutung für das Gesprochene: Die Metapher umfasst als übergeordnete Einheit dies alles: *“In the simplest formulation, when we use a metaphor we have two thoughts of different things active together and supported by a single word, or phrase, whose meaning is a resultant of their interaction”* (Haverkamp 1996, 31ff). Diese Definition, im Gegensatz zur traditionell-aristotelischen, kündigt ein kognitives Verständnis der Metapher an. Wir sehen die Metapher nicht als rein sprachliches Phänomen beschrieben, sondern unter Rekurs auf die Kognition. In Absetzung zur traditionellen Theorie heißt es bei ihm weiter: *“fundamentally it is a borrowing between and intercourse of thoughts, a transaction between contexts. Thought is metaphoric, and proceeds by comparison, and the metaphors of language derive therefrom”* (Haverkamp 1996, 31ff). Das hiermit festgestellte Abhängigkeitsverhältnis der sprachlichen Metaphern von kognitiven Prozessen entspricht genau der Sichtweise der modernen Metaphertheorie.

Nach Richards ist jede sprachliche Metapher im Rahmen eines ganzen Satzes zu betrachten, und zwar als “Doppel-Einheit”. Zur Bezeichnung der “beiden Hälfte der Metapher” führt er die technischen Termini “Tenor” und “Vehikel” ein. Die beiden interaktionstheoretischen Termini kann man mit den in kognitiven Ansatz verwendeten Begriffen Zielbereich und Ursprungsbereich parallelisieren. Unter “Tenor” wird der nicht-metaphorische ‘Hauptgegenstand’ des Diskurses und unter “Vehikel” die aus dem metaphorischen Kontext gelöste Bedeutung der metaphorischen Form verstanden. Die Bedeutung einer Metapher ergibt sich folglich nicht aus der Ausschmückung des “Tenors“, sondern einer kontextuellen Kooperation von “Tenor” und “Vehikel”. Für diese Art der im Kontext wirksamen Kooperation prägt Richards den Begriff Interaktion.

In Anknüpfung an Richards führt Black, ohne dies überzeugend zu begründen, für genau dieselben Teile der Metapher zwei weitere Begriffspaare ein, und zwar in

jedem Aufsatz ein eigenes: principal subject versus subsidiary subject (1954) bzw. primary subject versus secondary subject (1977).

Nach Black verbindet also eine metaphorische Aussage zwei verschiedene Gegenstände miteinander, die am besten als Systeme zu betrachten sind, “as *systems of things, rather than things*” (Black 1954, 44). Dabei werden auf den Erstgegenstand bzw. Tenor bestimmte allgemeine Wissensbestände projiziert, welche die Sprachgemeinschaft mit dem Zweitgegenstand bzw. Vehikel assoziiert.

Auch in Blacks Aufsätzen kommt das Thema der modernen konzeptuellen Metapher vor, indem er feststellt: “*Every metaphor is the tip of a submerged model*” (Black 1977, 31).

Da die Interaktionstheorie in Absetzung zur Substitutions- und Vergleichstheorie formuliert wurde, sind noch zwei weitere Punkte in Max Blacks Darstellung besonders erwähnenswert. Erstens sind viele Metaphern nicht wörtlich paraphrasierbar, denn jeder Versuch ihrer “*Übersetzung*” ins *Wörtliche* bedeutet einen *inhaltlichen Verlust*, “*a loss of cognitive content*” (Black 1954, 46).

Zweitens schreibt Black der Metapher eine viel größere Kreativität und konstruktive Potenz zu als darin bestünde, einfach objektiv existierende Ähnlichkeiten zu artikulieren. Indem sie Ähnlichkeiten zwischen Erst- und Zweitgegenstand durch deren “interaktive” Verbindung erst konstituieren, bringen zumindest einige Metapher ganz neue Einsichten hervor, “*metaphorical thought and utterance sometimes embody insight expressible in no other fashion*” (Black 1977, 34).

Nach all diesen positiven Aspekten der Interaktionstheorie könnte man sich fragen, warum der Ansatz nicht unter die Vorläufer der kognitiven Metapherntheorie gezählt wird, sondern als eine konkurrierende Alternative gilt.

Die Hauptkritik betrifft in erster Linie den für diese Theorie zentralen Terminus der Interaktion. Stellvertretend für viele Kritiker äußert Searle (1979) den grundsätzlichen Zweifel an der inhaltlichen Füllung dieses Begriffs: “*However, I have not seen any convincing examples, nor any even halfway clear account, of what ‘interaction’ is supposed to mean*” (Jäkel 1997, 98). Was mit der “Interaktion”, die laut Richards und Black zwischen Tenor/Erstgegenstand und Vehikel/Zweitgegenstand einer Metapher stattfinden soll, gemeint ist, bleibt in den Ausführungen beider Autoren tatsächlich vage und unklar.

Die Interaktionstheorie beinhaltet den Prinzip der “Bidirektionalität” der Metapher. Das mit dem Begriff der Interaktion gekennzeichnete Funktionieren der Metapher kann unterschiedliche Gestalt annehmen. So verwies schon Richards auf die Vielfalt möglicher metaphorischer Interaktionsschemata: “*Im einen Extremfall kann das Vehikel fast zur bloßen Dekoration oder Kolorierung des Tenors werden, im anderen Extremfall kann der Tenor fast noch eine Ausrede für die Einführung des Vehikel darstellen und folglich nicht länger ‘Hauptgegenstand’ sein*” (Haverkamp 1996, 31ff). Diese Vielfalt verlangt infolgedessen eine präzise, je nach Metaphernverwendung unterschiedliche Analyse der jeweiligen in der Metapher wirksamen Interaktion. Dieses Prinzip wird von manchen zeitgenössischen Interaktionisten noch verstärkt. So hält Schöffel es für “zwingend klar, dass die Übertragungsrichtung innerhalb einer Metapher mehrfach wechseln kann.” Keil wiederholt Schöffels Behauptung wortwörtlich als eigene Erkenntnis, spricht von

“Rollenspiel” sowie “*mehrfachen Rückprojektionen und feedback-Effekten*” uns stellt klar: “*Wichtig ist.... Das symmetrische Verhältnis der interagierten Begriffe*” (Jäkel 1997, 98f). Diese postulierte Bidirektionalität der Metapher ist auch das wesentlichste Abgrenzungskriterium, nach welchem sich Interaktionstheorie und kognitive Metapherntheorie bei allen sonstigen Gemeinsamkeiten doch diametral voneinander unterscheiden. Die kognitive Metapherntheorie vertritt die Erkenntnis: Derivation (Unidirektionalitätsthese) statt Interaktion. Wo Blacks und Richards` Ansatz eine unbestimmte Interaktion zu sehen meint, geht die kognitive Metapherntheorie von einer eindeutigen Derivation aus: Ihre erfahrungsmäßige Verankerung leitet die Zieldomäne einer Metapher aus der Ursprungsdomäne her.

Über dieses zentrale Unterscheidungsmerkmal hinaus gibt es eine weitere Differenz zwischen beiden Metapherntheorien. Sie betrifft mehr die Frage der Sprachbeispiele. Die Texte der Interaktionstheorie sind enorm theoretisch und leiden unter einer extremen Beispiellarmut.

Doch bleibt die Interaktionstheorie als eine der wesentlichen theoretischen Innovationen der Metaphorologie zu würdigen. Im Gegensatz zur klassischen Rhetorik akzentuiert sie die auf ihrer eigenständigen semantischen Leistung beruhende Unentbehrlichkeit der Metapher, womit sie das Verständnis sprachlicher Tropen als uneigentliche Rede überwindet. Die vor allem von Richards und Black formulierten Einsichten zur Metapher trugen in erheblichem Maße dazu bei, eine Neubewertung der Metapher sowohl in der angloamerikanischen, als auch, mit etwas Zeitverzug, in der europäischen Semantikdebatte einzuläuten.

Als ein zu den Vorläufern der kognitiven Metapherntheorie gehörender Ansatz ist die Bildfeldtheorie von Weinrich anzusehen, die eine wichtige Wende in der Forschung der Metapher bezeichnet.

Weinrichs Bildfeldtheorie stellt einen Ansatz dar, der bereits in den 50er Jahren sprachliche Metaphern zu übergeordneten Einheiten zusammenfasste, die sowohl den Herkunfts- als auch den Zielbereich der lexikalischen Einzelmetaphern erfasste. So wurde es möglich, die große Zahl konventionalisierter, lexikalisierter Metaphern in den Einzelsprachen zu systematisieren, ihre Verstehbarkeit zu erklären und die Produktion neuer Metaphern vorherzusagen. Weinrich entwickelte also bereits Jahrzehnte vor der Kognitiven Linguistik eine “kognitive” Metapherntheorie. Allerdings war auch Weinrichs Ansatz nicht grundlegend neu, sondern erfolgte in Anlehnung an die deutsche Sprachinhaltsforschung bzw. die Wortfeldtheorie der 30er Jahre.

Die entscheidende Perspektive definiert sich durch die Beobachtung, “*dass es immer ganze Gruppen, sinnmäßig zusammenhängende Gruppen von Wörtern sind, die sich in metaphorischer Expansion auf andere Seinsbereiche ausdehnen*” (Trier 1934, 195).

Dieses Zitat stammt nicht aus der neuesten Lakoff/ Johnson-Übersetzung, sondern von deren unbekanntem, europäischen Wurzeln, von einem Begründer der Lehre vom sprachlichen Feld: Jost Trier.

Trier prägte in den 30er Jahren den Begriff des “bildspendenden Feldes” und erklärte die Dominanz bestimmter metaphorisch übertragener Felder damit, dass “[...] jene Bereiche als beherrschende Sinnzentren der Sprache vordringlich das

Denken der einzelnen lenken und sich als Mittel anbieten, auch andere Bereiche analogisch zu klären” (Drewer 2003, 20).

Es breitet sich also vorrangig diejenigen Felder aus, die bereits zum Verständnis anderer Bereiche beigetragen haben. Für die Definition der Metapher heißt das: Sie ist bereits in der Lehre vom sprachlichen Feld als nicht nur sprachlich, sondern auch kognitiv wirksam erkannt. An der lebhaften Debatte um den neuen Sprachforschungsinhalt waren außer Trier vor allem Porzig und Ipsen beteiligt.

Weinrich greift 1958 diesen Gedanken der Metaphernfelder der 30er Jahre erstmals wieder auf, ohne allerdings auf die damalige Diskussion weiter einzugehen. Er betitelt den metaphorisch strukturierten Teil des Zielbereichs mit “Bildfeld”, übernimmt von Trier (1934) den Ausdruck “bildspendendes Feld”, kreiert den analogen Ausdruck “bildempfangendes Feld” und erreicht mit dieser in relativ einfacher Form übernommen feldtheoretischen Begrifflichkeit eine Wirkung, dass Weinrich als permanenter Hintergrund der deutschen Metapherndiskussion präsent ist.

Weinrichs Arbeit stellt das Fundament der bildfeldtheoretischen Metapherdefinition dar, da bei ihm die relevanten Aspekte am deutlichsten entwickelt und im Zusammenhang dargestellt werden. Weinrich betrachtet die Metapher nicht länger als statisches Phänomen der Bedeutungsübertragung, sondern als einen dynamischen Prozess der Bedeutungskonstituierung und entwickelt auf der Basis dieser Überlegung das Konzept des Bildfeldes. Bildfelder sind eine Erscheinung der langue, die im konkreten Sprechakt in Form von individuellen Einzelmetaphern auf der parole-Ebene realisiert wird. Weinrich beweist sein konzeptuelles Metaphernverständnis, indem er die einzelne sprachliche Metapher nicht in Isolation betrachtet, sondern feldartige Zusammenhänge feststellt. Weinrich schreibt: *“Im Maße, wie das Einzelwort in der Sprache keine isolierte Existenz hat, gehört auch die Einzelmetapher in den Zusammenhang ihres Bildfeldes. Sie ist eine Stelle im Bildfeld”* (Liebert 1992, 86).

Daraus ergibt sich für die Untersuchung konkreter Lexemmetaphern folgende Konsequenz: Nicht jede einzelne Metapher muss individuell interpretiert und erklärt werden, sondern Metaphern, die bestimmten Bildfeldern angehören, erklären und stützen sich gegenseitig.

Der Terminus “Bildfeld” ist Weinrichs Entsprechung zu der konzeptuellen Metapher. Auch eine explizite Domänenthese formuliert Weinrich: *“In der aktuellen und scheinbar punktuellen Metapher vollzieht sich in Wirklichkeit die Koppelung zweier sprachlicher Sinnbezirke.”* (in Jäkel, 2003, 123) Die metaphorischen Domänen, hier als “Sinnbezirke” bezeichnet, werden später in feldtheoretischer Tradition als Bedeutungsfelder identifiziert: *“Die Bildfelder ... lassen sich auffassen als Verbindung jeweils zweier Bedeutungsfelder”* (Jäkel 2003, 124). Dabei gibt es jeweils ein bildspendendes Feld sowie ein bildempfangendes Feld, Weinrichs terminologische Entsprechungen zum Ursprungsbereich und Zielbereich des kognitiven Ansatzes.

In der Metapher werden ein bildspendender und ein bildempfangender Sinnbezirk durch einen geistigen, analogiestiftenden Akt gekoppelt. Eine Rückübertragung von Merkmalen des Bildempfängers auf den Bildspender im Sinne der Interaktionstheorie der Metapher wird von Weinrich ausgeschlossen. Er beschreibt den Prozess der metaphorischen Projektion als einseitige, gerichtete Beziehung, bei der allein der

Bildempfänger durch den Bildspender geprägt wird. Eine ähnliche Betrachtungsweise findet sich auch bei Lakoff und Johnson (Unidirektionalität der Metapher).

Dieses Aufleuchten eines Ansatzes kognitiver Modelle wird von Weinrich in seinen folgenden Publikationen aber nicht mehr aufgegriffen. Weinrich wendet sich während der aufkommenden pragmatischen Welle textlinguistischen Aspekten und einem immer eingeschränkteren Phänomenbereich, dem Sprachgebrauch einiger Dichter, also poetischen Einzelmetaphern, zu.

Es ist sehr interessant zu verfolgen, dass die Gedanken von der neueren us-amerikanischen Diskussion schon früher von großer Bedeutung waren. Aus den metaphortheoretischen Schriften Lakoffs und Johnsons könnte ein unbedarfter Leser den Eindruck gewinnen, die kognitive Metaphertheorie sei den Autoren Anfang der achtziger Jahre eingefallen, ohne dass es dafür irgendwelche Vorläufer gäbe, an die es anzuknüpfen lohnte. Aber dem ist keineswegs so. In der europäischen Philosophie und Sprachwissenschaft gibt es seit Jahrzehnten diverse Ansätze, die wesentliche Thesen und Erkenntnisse der kognitiven Metaphertheorie vorwegnehmen.

Literatur

- Baldauf, Chr. (1997) *Metapher und Kognition. Grundlagen einer neuen Theorie der Alltagsmetapher*. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Black, M. ([1954]/1983) *Die Metapher*. In: Haverkamp, A. (1996) *Theorie der Metapher*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Black, M. ([1977]/1983) *Mehr über die Metapher*. In: Haverkamp, A. (1996). *Theorie der Metapher*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Drewer, P. (2003) *Die kognitive Metapher als Werkzeug des Denkens*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.
- Rolf, E. (2005) *Metaphertheorien. Typologie. Darstellung. Bibliographie*. Berlin/ New York : Walter de Gruyter.
- Haverkamp, A. (1996) *Theorie der Metapher*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jäkel, O. (2003) *Wie Metaphern Wissen schaffen*. Hamburg : Dr. Kovač.

Kopsavilkums

Rakstā aplūkotas divas 20. gadsimta metaforas teorijas: interakcijas teorija un Veinriha lauka teorija. Interakcijas teorijas autors M. Bleks pretstata savu teoriju tradicionālajām metaforas teorijām: substitūcijas un salīdzināšanas teorijai. M. Bleka teorijā ir saskatāmas arī daudzas modernās kognitīvās metaforas teorijas iezīmes. Rakstā attēlota arī kritika, kas vērsta pret M. Bleka interakcijas teoriju. Veinriha Lauka teorija iezīmē ļoti svarīgu pagrieziena punktu metaforas izpētē. Tā tiek uzskatīta par Lakofa un Džonsona kognitīvās metaforas teorijas priekšteci.

Atslēgvārdi: metaforas teorijas, interakcijas teorija, Veinriha lauka teorija, substitūcijas teorija, salīdzināšanas teorija.

Summary

The paper deals with well-known metaphor theories of the 20th century, namely Max Black's Interaction Theory of Metaphor and Weinrich's linguistic theory of metaphorical image fields. Max Black's metaphor theory is an elaboration and progression of Ivor Richard's view of metaphor as an interaction of two thoughts. Unlike the traditional comparative view of metaphor, such as is presented in Aristotle's "Rhetoric", or the so-called Substitution Theory, which states that any metaphor can be substituted by a literal utterance, the interaction view sees metaphor as a cognitive rather than a purely rhetorical device. According to Black's theory, each metaphorical statement consists of two different subjects to be identified as the "primary" or "principal" and the "secondary" or "subsidiary" subject. These two subjects involve two different realities that coalesce to generate a new meaning. Weinrich's theory of metaphor can be rediscovered as conceptual metaphors in Lakoff's and Johnson's work. Weinrich says that metaphor is the linkage of two conceptual domains or semantic fields. One of these conceptual domains is the image donor and the other is the image recipient, Weinrich's terminological equivalents to the source domain and target domain of the cognitive approach.

Keywords: *the theories of metaphor; Interaction Theory, Substitution Theory, comparative view of metaphor.*

Событие – случайность или закономерность?

Notikums – nejaušība vai likumsakarība?

Event – Fortuitousness or Regularity?

Эмма Архангельска

Baltijas Starptautiskā akadēmija

E-mail: emmi@balticom.lv

В статье прослеживается история слова “событие”, развитие его значения в русском языке. Значение этого слова в современных толковых словарях представляется через синонимы “происшествие”, “явление”, “случай” и “факт”. В 19 веке “событие” словообразовательно соотносилось с глаголом “сбываться”, т.е. содержало в себе сему “закономерности” и противостояло “случаю”: событие – это происшествие закономерное, а случай – происшествие неожиданное. В современном русском языке оба слова вышли из отношений противопоставленности, вошли в отношения синонимии и присоединились к слову “происшествие”. Однако “событие” занимает при этом свою нишу: это важное происшествие. Причину такой эволюции следует искать внутри языка и вне языка

Ключевые слова: этимология, событие, случай, судьба, происшествие.

Введение

Вопрос, вынесенный в заголовок, на первый взгляд, представляется бессмысленным, поскольку в современном русском языке оба слова *событие* и *случай* семантически близки и стоят в одном синонимическом ряду, нередко объясняются одно через другое. Однако абсурдность вопроса с синхронной точки зрения не столь абсурдна с позиции диахронии.

1. “Случай” в истории русского языка

В толковых словарях *случай* объясняется через такие слова, как *происшествие*, *приключение* (неожиданное, непредвиденное). В его синонимический ряд входят следующие слова: *быль*, *приключение*, *происшествие*, *дело*, *история*, *обстоятельство*, *событие*, *встреча*, *инцидент*, *прецедент*, *казус*, *карамболь*, *оказия*, *пассаж*, *факт*, *эпизод*, *авантюра*, *похождение*, *драма*, *сцена*, *трагедия*. При этом возможен еще и неожиданный случай – *случайность*; а также неприятный случай – *неприятность*.

Словообразовательное гнездо включает такие слова, как: *(не)случайный*, *(не)случайность* и *случиться*.

Исторически, по мнению М. Фасмера, *случай* ведет свое происхождение от глагола *лучить*, в словообразовательное гнездо которого входили *получить*,

прилучиться, случиться, улучшить. Этот глагол сохраняется во всех славянских языках, например, в украинском языке (*лучити* – метить, попадать), болгарском (*лучиць* – случиться, попасть), словенском (*lučiti, lučim* – бросать, кидать), польском (*luczyć* – метить, попадать), в чешском и других. Первоначальное значение – “*смотреть за чем-либо, выжидать*”, отсюда – “*метить, попадать, бросать, получать*” (Фасмер 1986, 2). По другим предположениям – ‘получать назначенное судьбой’.

Подобное высказывает и В. Даль, по мнению которого, *случай* как производное от *со-лучать* – это все неожиданное, непредвиденное, внезапное, нечаянное. “*У нас был неслыханный случай: мужик в ведре утонул; стал пить в наклон, а перевакло закинулось на затылок, и захлебнулся!*”

Обратимся к этимологии и исторически сложившемуся словообразовательному гнезду слова *случай*.

Случай – исконно русское слово, суффиксальное образование от *слука* (*сьлука*) ‘случай’, известного до сих пор в диалекте и ведущего свое происхождение от глагола *лучить*.

В историческое словообразовательное гнездо входит и *лучший*, заимствованный из старославянского языка, где является суффиксальной формой сравнительной степени от *лукый* ‘назначенный судьбой’, родственного древнерусскому *лучаи* ‘судьба’.

Современное *благополучие* также входило в данное словообразовательное гнездо. *Благополучие* ведет свое происхождение из старославянского языка, из суффиксального сложения *благая полука* ‘хорошая судьба, хороший случай’.

Исторически однокорневым к слову *случай* будет и глагол *получать*. *Получить* (*получать*) – исконно русское слово. Оно является префиксальным образованием от уже упомянутого общеславянского глагола *лучити* ‘получать назначенное судьбой’. Оно того же корня, что литовское *láukti* – ждать, древнепрусское *laukīt* – искать, греческое *leusso* – высматриваю. Первичное значение – ‘выждать, высмотреть’ (добычу).

В это гнездо входил и глагол *улучить*, который, по мнению Фасмера, в древнерусском языке имел значение ‘встретить, найти; попасть в цель, взять, достичь’ (Фасмер 1987, 4).

Таким образом, *случай* этимологически стоит в одном ряду со словами *благополучие*, *получить*, *улучить*, *лучший*, корень которых содержал значение ‘судьба’. Следовательно, *случай* – непредвиденное происшествие, преподнесенное судьбой, полученное от судьбы, *выпавшее* по воле судьбы. И вот почему возможно такое уточнение. *Случай* – это синоним слова *оказия*, заимствованного из польского языка в 17 веке. Польское *okazja* восходит к латинскому *occasio* ← *occidere* ‘падать’ ← *cadere*. Примечательно, что у исконно польского слова *wypadek* аналогичный путь: *wypadek* (‘случай’) ← *wpadać* ← *padać* ‘падать’. Таким образом, этимологически *случай*, *оказия* – это нечто выпавшее по воле судьбы.

Подведем итог: в слове *случай* исторически содержится непредвиденность, незакономерность, воля и непредсказуемость судьбы.

2. “Событие” и “происшествие” в истории русского языка

Слово *событие* не фиксируется во многих этимологических словарях русского языка, поскольку, по-видимому, этимология его более чем ясна: *со-бытие*. Лексическое значение, предлагаемое различными толковыми словарями, не вызывает споров. Словообразовательные возможности слова крайне ограничены, есть только одно производное *событийный*, которое зафиксировано лишь в трех толковых словарях русского языка. Не нашлось ему места в отдельной словарной статье и в “Словаре эпитетов русского литературного языка”, однако в статье “случай” оно дается как объяснение *происшествию* и *случаю*. Игнорирует его и “Словарь синонимов”: нет специальной словарной статьи, нет этого слова и в статьях “случай”, “происшествие”. Все это представляется более чем удивительным, если посмотреть на жизнь вокруг нас – жизнь, полную событий. Достойно ли это слово такого лексикографического игнорирования? Обратимся к истории – к тому, как складывалась судьба этого слова в языке.

Однако прежде чем уходить в историю, определим лексическое значение по толковым словарям современного русского языка. В Малом академическом словаре русского языка значение слова *событие* толкуется через синонимы: *происшествие, явление, случай* и *факт*. При этом авторы словаря подчеркивают два момента:

1. *Событие* – это явление, которое имеет отношение только к жизни человека и общества (ср.: *явление природы*, но: **событие природы*);
2. *Событие* – это нечто значительное, выдающееся, “*выходящее за рамки обычного течения жизни*” (СлРЯ 4, 173).

Нетрудно заметить, что прозрачность структуры, внутренняя форма и этимология слова такую лексическую семантику не дают. Как сложилось такое значение, какой же путь прошло слово *событие*?

Во-первых, в 19 веке, как можно заметить по данным словаря В. Даля, значение слова *событие* было еще иным. В структуре слова проявлялись такие признаки, как *совместность* и *одновременность*, т.е. совместность со временем. Значение совместности шло от приставки *со-*, а от значения корня (ср.: *быть, сбыться, будущее* и др.) – значение времени (такое значение сейчас можно актуализировать смещением ударения на конец слова: *со-бытиЕ*). Эта семантика подтверждалась и словообразованием. От существительного *событие* образовалось *событный*, в котором явно проявляется значение *современный* (в одно время, совместно со временем). Например, у В. Даля *событные происшествия* – это “*современные, в одно время случившиеся*” (Даль 4, 253). Другое производное – *событчик*, по В. Далю, это *сосвидетель*: *со-быт-чик* (*со-* – ‘совместность’; *-быт* – ‘время’; *-чик* – ‘лицо’), т.е. бывший, оказавшийся во время происшествия (очевидец).

В современном русском языке *событный* ‘современный’ вышло из употребления. Вместо него появилось другое суффиксальное производное – *событийный* – то, что имеет отношение к событиям, т.е. образуется от слова *событие* (ср. *студийный, серийный, партийный, житейный*).

Тем самым, с одной стороны (или в соответствии с такой этимологией как *со-существование в одно время*), слово *событие* имело значение *современие* (пробраз слова *современность*).

Во-вторых, или с другой стороны, исторически *событие* – производное от глагола *сбываться*, т.е. *событие* – это “*все, что сбЫлось, стало, сделалось*” (Даль 4, 143). В. Даль включает это слово в статью *сбывать (сбываться)*. Сбывается же то, что имеет на то основание, что закономерно. У В. Даля есть и *несбытное дело* – дело, которое не удастся, не сбудется. В 17-томном словаре это прилагательное зафиксировано как устаревшее – то же, что и *несбыточный*: “*Да пусть несбытно дело, А я скажу-то смело, Теперь наедине: Просватана ты мне*” [Пасынок: Аблес.]. Ср., современное: *несбыточные мечты* (ССРЛЯ 7, 1157).

Таким образом, стоящие сейчас в одном синонимическом ряду слова *событие* и *случай* в истории языка не могли быть синонимами. *Событие* – это не *случайное*, не выпавшее по воле судьбы. *Событие* – это явление, ожидаемое, закономерное, поскольку сбывается лишь то, что предсказуемо, закономерно. Несомненно, *событие* этимологически противостоит *случаю*, однако впоследствии по каким-то причинам оно вышло из оппозиции и стало синонимом. Можно предположить, что с течением времени, с потерей осознания семантики корня – *луч-* / *-лук-* и последующим опрошением присутствие судьбы в слове *случай* перестало восприниматься, и этот семантический стержень, который противопоставлял *событие* (нечто закономерное) и *случай* (нечто выпавшее по воле судьбы), ушел из сознания. Слова потеряли противопоставление, сблизились и стали синонимами. Таким образом, у нас есть лингвистическое объяснение тому, как оба слова потеряли противопоставленность. Однако у нас нет объяснения, почему они встали в один синонимический ряд. Должно быть нечто, что могло сблизить *событие* и *случай*. Таким мостом, по-видимому, стало третье слово – *происшествие*.

Происшествие – “*событие, приключение, случай, что-нибудь, нарушающее нормальный порядок, обычный ход вещей*” (Ушаков 3, 942), т.е. неожиданное, непредвиденное событие. Слову *происшествие*, имевшему в 19 веке отношение к низкой тематике, к скандалам, безобразиям, полиции и несчастным случаям, потребовался синоним, обозначающий то же самое, но в контексте важного, высокого и существенного. Вот это место при нем и заняло слово *событие*, попутно позаимствовав от него несвойственное себе временное значение начальности и причинности. Слово *происшествие* некогда содержало в структуре приставку *ис-* (движение изнутри наружу), и следовательно – отсчет, начало как причину, т.е. что действие проявляется не по воле судьбы, не случайно, а имеет объяснение, причину, но при этом не может считаться закономерным. Тем самым *событие* по былому признаку *закономерности* имело предпосылки для сближения с *происшествием*. Оба явления имели основание: либо как причину (происшествие), либо как закономерность (событие). Однако постепенная потеря мотивированности и, как следствие, опрошение структуры как слова *событие*, так и слова *происшествие*, с одной стороны, и потеря словом *случай* семантического стержня *судьба*, с другой стороны, сближает

все три слова и выстраивает их в один синонимический ряд. Однако в любом синонимическом ряду (парадигме) каждое слово имеет свою нишу.

Именно с влиянием слова *происшествие* связана шкала степени у слова *событие*. Мы можем говорить не только о важном и большом событии, но и о мелком и незначительном событии. Судя по словарным фиксациям, это значение сформировалось в конце 20 века.

Заклучение

1. Исторически *событие* и *случай* не могли быть синонимами, более того – они противостояли друг другу;

2. Ослабление, а затем и лишение противопоставленности двух слов стало возможным с постепенной потерей словом *случай* мотивированности и производности, и, следовательно, с потерей семантической связи со словом *судьба*;

3. Сближению и, следовательно, выстраиванию синонимического ряда способствовало, по-видимому, слово *происшествие*.

Литература

Даль, В. (1978–1980) *Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т.* Москва : Русский язык.

Словарь синонимов. (1975) Справочное пособие. Под ред. А. П. Евгеньевой Ленинград : Наука.

Словарь русского языка (1981–1984) [СлРЯ]: В 4-х т. АН СССР, Ин-т рус.яз. Под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Русский язык.

Словарь современного русского литературного языка Академии наук СССР (1950–1965) [ССРЛЯ]: В 17 т. Москва; Ленинград. Т. 7.

Ушаков Д.Н. (2000) *Толковый словарь русского языка: В 4 т.* Репринтное издание. Москва.

Фасмер В. (1986–1987) *Этимологический словарь русского языка: В 4 т.* Пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. 2-е изд., стер. Москва : Прогресс.

Kopsavilkums

Vārda “событие” nozīme mūsdienu skaidrojošajās vārdnīcās tiek reprezentēta, izmantojot sinonīmus “происшествие”, “явление”, “случай” un “факт”. 19. gs. vārds “событие” tika derivatīvi saistīts ar darbības vārdu “сбытаться”, t. i., ietvēra sēmu ‘likumsakarība’. Savukārt vārds “закономерность” ir vārda “случай” antonīms. Tātad vārda “событие” pamatsēma bija ‘likumsakarīgs gadījums’, savukārt vārda “случай” nozīme – ‘negaidīts, neparedzēts’. Mūsdienu krievu valodā vārdi “событие” un “случай” atrodas vienā sinonīmu rindā, tas ir, to semantiskajā struktūrā zudusi nozīmju antonīmija un minētie vārdi kļuvuši par sinonīmiem un ieguvuši ciešu semantisko saikni ar vārdu “происшествие”. Tomēr vārdam “событие” ir arī sava vieta, proti, tas izsaka nozīmi ‘loti svarīgs notikums’. Šādas evolūcijas cēloņi saistīti gan ar valodas sistēmu, gan arī meklējami ārpus tās.

Atslēgvārdi: etimoloģija, notikums, gadījums, liktenis.

Summary

The meaning of the word 'event' can be interpreted as 'incident', 'phenomenon', 'occurrence', and 'fact'; at the same time, it is emphasized that event is an extraordinary incident, something unusual. In the 19th century, the word 'event' correlated with the verb 'to come true', i.e. it included the seme 'regularity'. At the same time, 'regularity' is an antonym of 'event'. Therefore, event is a regular incident, but incident – an unexpected event. In the contemporary Russian language both 'event' and 'incident' are regarded as synonyms, i.e., they are not opponents and join the word 'occurrence'. However, 'event' is special: it is 'an important occurrence'. The reasons for the transformations are to be found in the linguistic and extralinguistic evolution.

Keywords: *etymology, event, incident, fate, occurrence.*

Bezekvivalenta runas verbu atveide tulkojumā *Rendition of Non-Equivalent Verbs of Speech in Translation*

Svetlana Polkovņikova

Daugavpils Universitāte
Vienības iela 13, Daugavpils, LV-5401
E-pasts: sanapol@inbox.lv

Kontrastīvajos pētījumos īpašu uzmanību piesaista divu valodu leksiskās vienības, starp kurām vērojamas daļējās ekvivalences un bezekvivalenta attieksmes, un oriģinālteksta un tulkojuma sastatīšana ir viena no bezekvivalenta leksikas noteikšanas metodēm. Ekscerpēto materiālu veido krievu valodas runas verbi, kuriem latviešu valodas leksiskajā sistēmā nav atbilstoša vienvārda ekvivalenta. Divvalodu leksikogrāfijā jau ir nostiprinājusies tradīcija to atveidot aprakstoši, kas būtībā ir bezekvivalenta vārda skaidrojums citā valodā, savukārt daiļdarbu tulkošanas praksē šādas vienprātības nav, jo atbilstoša ekvivalenta atlasī lielā mērā nosaka ne tikai ekvivalenta trūkums tulkojumvalodā, bet arī tulkotāja radošās darbības īpatnības.

Atslēgvārdi: runas verbi, bezekvivalenta vārds, lakūna, aprakstošs tulkojums, transformācija.

Runas verbi ir viens no diezgan vispusīgi apzinātiem krievu, mazāk latviešu valodas leksikas slāņiem, bet tie joprojām piesaista valodnieku uzmanību, un runas verbu pētījumi dažādos aspektos turpinās arī mūsdienās. Plašs un daudzveidīgs runas verbu materiāls sastopams A. Čehova prozā, kur koncepts ‘runāt’ ieņem nozīmīgu vietu autora mākslinieciskās pasaules ainā.

Vārds, kā zināms, ir tulkošanas pamatvienība, jo tieši oriģinālteksta vārdam tulkotājs piemeklē citvalodas ekvivalentu. Latviešu valodnieks J. Sīlis uzsver: “Vārds nav tikai un vienīgi vārdnīcas šķirklis, kuru iespējams sadalīt virknē definīciju un nozīmju – vārda nozīme vispilnīgāk atklājas kontekstā, kurā tas tiek lietots” (Sīlis 2002, 369).

Daiļdarba māksliniecisko pasauli veido dažādi valodas līdzekļi, tomēr, pēc zinātnieku domām, viens no spilgtākajiem līdzekļiem blakus metaforām, konotatīviem vārdiem u. c. ir lakūnas. A. Bankavs *lakūnu* definē šādi: “*Lakūnas* (no lat. *lacuna*) ir kādas valodas leksiskās vienības, kurām nav tiešas leksiski semantiskas atbilstes citā valodā. Lakūnu kopums veido valodas lakunāro leksiku. Latviešu valodas lakunārā leksika speciāli nav pētīta. Teorētiskā ziņā lakūnas ir semantikas sastāvdaļa, kura cieši saistās ar stilistiku, leksikogrāfiju un translatoģiju” (Bankavs 2001, 9). Translatologs Menahems Daguts (1978) nosaucis šo parādību par *cultural vords* jeb kultūras “baltajiem plankumiem”, kad mērķvalodā nav vienā vārdā izteikta ekvivalenta kādam avotvalodas apzīmējumam (Sīlis 2001, 400).

Lietuviešu pētniece R. Kvašīte norāda, ka valodniecības teorijā nav vienota viedokļa par šādas nacionāli specifiskas leksikas terminoloģisko nosaukumu. Lietuviešu valodnieki šādas leksikas nosaukšanai pārsvarā lieto terminus *bezekvivalenta leksika*, arī *neekvivalenta leksika*, respektīvi, oriģinālvalodas vārdi vai vārdkopas, kas apzīmē priekšmetus, procesus, parādības vai citus dzīves faktus, kam nav ekvivalenta tulkojumvalodā. Pati pētniece dod priekšroku tieši terminam *bezekvivalenta leksika*, “ kaut arī tas ir nosacīts, jo, tulkojot vai aprakstot kādu parādību, ekvivalents (vārds, aprakstoša konstrukcija vai cita atveides iespēja) jebkuram jēdzienam ir jāatrod” (Kvašīte 2005, 291).

Kontrastīvā analīze, tajā skaitā arī oriģinālteksta un tulkojuma sastatīšana, ir viena no lakūnu noteikšanas metodēm. Tas nozīmē, ka valodā lakūnas tīrā veidā nepastāv, tās tiek konstatētas, tikai sastatot vienu valodu ar kādu citu. Tādējādi atkarībā no sastatāmajām valodām arī lakūnu skaits būs atšķirīgs. Lietuviešu valodnieks A. Gudavičs raksta: “Par kādas valodas bezekvivalenta leksiku var runāt tikai attiecībā pret kādu citu valodu vai valodām. Tas, kas valodā X ir bezekvivalenta vienība attiecībā pret valodu Y, var nebūt bezekvivalenta attiecībā pret valodu Z” (Гудавичюс 1985, 65).

Krievu translatoģi S. Vlahovs un S. Florins savas grāmatas “Непереводимое в переводе” epigrāfam izvēlējušies šādu Gētes atzinumu: “Tulkojot jānonāk līdz netulkojamībai, tikai tad var pa īstam izzināt svešu tautu, svešu valodu” (Влахов, Флорин 1980, III). Savukārt čehu tulkošanas teorētiķis Irži Levījs secina, ka no daiļdarbu tulkošanas problēmām vispirms jāmin tieši vispārīgā un atsevišķā dialektika. Translatoģijas problemātika, viņaprāt, skar tieši atsevišķo, jo ir loģiski saprotams, ka atsevišķā sfēra ir šaurāka nekā vispārīgā. Vispārīgais ir kopīgs vairākām valodām (Левый 1974, 120–121). Līdzīgu viedokli pauž arī itāļu rakstnieks un translatoģ Umberto Eko: “Ir tādi zudumi, kurus varētu saukt par absolūtiem. Tie ir gadījumi, kad tulkojums nav iespējams. Par laimi, šie gadījumi nav bieži sastopami” (Эко 2006, 110–111). Reizēm pētnieki šķir jēdzienus *bezekvivalenta vārdi* un *lakūnas*, atzīmējot, ka vienas valodas bezekvivalenta vārdi rada lakūnas citā valodā.

Viens no lingvistikas jautājumiem, kas saistīts ar bezekvivalenta leksiku, ir šī vārdu krājuma daļas semantizācija. Divvalodu leksikogrāfijā jau ir nostiprinājusies tradīcija to atveidot aprakstoši, kas būtībā ir bezekvivalenta vārda skaidrojums citā valodā, savukārt daiļdarbu tulkošanas praksē šādas vienprātības nav.

Pēc ekscerpētā materiāla redzams, ka lielākoties krievu valodas bezekvivalenta runas verbu atveide latviskajos tulkojumos sakrīt ar krievu-latviešu vārdnīcā minētajām paralēlēm, sal.: *заклинать* (умолять кого-либо, настойчиво просить о чем-либо во имя чего-либо высокого, святого) – kvēli (karstī) lūgt: – Куда же вы? – ужаснулся Старцев... – Мне необходимо поговорить с вами, я должен объясниться... Побудьте со мной хоть пять минут! *Заклинаю* вас! (Ионыч); – Kur tad jūs? – Starcevs pārbijās.. – Ļoti, ļoti gribu parunāties ar jums, man vajag pateikt... Uzkaļējieties pie manis kaut vai piecas minūtes! Es jūs *ļoti lūdu!* (Joničs, tulk. J. Ozols); *исповедоваться* (подвергнуть исповеди, выслушать покаяние в грехах на исповеди) – sūdzēt grēkus, izsūdzēt grēkus: Первой пришла к нему *исповедоваться* Варя (Учитель словесности); Pirmā pie viņa *sūdzēt grēkus* atnāca Varja (Literatūras skolotājs, tulk. L. Rūmniece); *намекать* (говорить намеками,

делать намеки) – dot mājienu, likt saprast (manīt): Он [Модест Алексеич] *намекал* на Владимира IV степени и уже воображал, как он будет всюду рассказывать об этом своем каламбуре... (Анна на шее); Ar to bija *dots mājiens* uz IV pakāpes Vladimiru, un viņš [Modests Aleksejičs] jau iztēlojās, kā visur stāstīs par šo savu asprātīgo un drošsirdīgo kalambūru.. (Anna kaklā, tulk. R. Ezera); ... говорили о грамоте с золотою печатью, о разделах, о новых землях, о кладах, *намекали* на что-то... (Мужики); .. tika mēlots par valdības rakstu ar zelta zīmogu, par zemes dalīšanu, par jaunām zemēm, par apslēptām bagātībām, tika *doti* neskaidri *mājieni*.. (Zemnieki, tulk. P. Kalva); *огрызаться* (сердито, грубо, отрывисто ответить на какой-либо вопрос, замечание) – rupji atcirst, dot pretī: Когда Андрей Ефимыч прощался с ним в оба раза и желал покойной ночи, то он *огрызаясь* и говорил... (Палата № 6); Abas reizes, kad Andrejs Jefimičs no viņa atvadījās, novēlēdams labu nakti, viņš *nikni atcirta*.. (Sestā palāta, tulk. A. Rudzroga); *одобрить* (положительно, с похвалой отозваться о действиях кого-либо, счесть правильным поступок, поведение кого-либо // принять что-либо, согласиться с чем-либо) – atzīt par labu; piekrist: Многие *одобрили* это [вместо веселого свадебного бала и ужина, вместо музыки и танцев – поездка на богомолье за двести верст], говоря, что Модест Алексеич уже в чинах и не молод... (Анна на шее); Daudzi par to [nebija nedz jautras kāzu balles un vakariņu, nedz mūzikas un deju – sākās divdesmit verstu garš svēteļojums] *izteicās atzinīgi*, sacīdami, ka Modests Aleksejičs esot augsta amatpersona un jau krietni gados.. (Anna kaklā, tulk. R. Ezera); *посоветоваться* (просить у кого-либо совета) – aprunāties (ar kādu), lūgt padomu (kādam): – Ты должна сшить себе бальное платье. Понимаешь? Только, пожалуйста, *посоветуйся* с Марьей Григорьевной и с Натальей Кузьминишной (Анна на шее); – Tev jāpašuj balles kleita. Saproti? Tikai, lūdzu, *paprasi padomu* Marijai Grigorjevnai un Natālijai Kuzmiņiņnai (Anna kaklā, tulk. R. Ezera); *представиться* (назвать себя, знакомясь с кем-либо) – stādīties priekšā: – ... Прошу тебя, *представься* супруге его сиятельства! Ради бога! Через нее я могу получить старшего докладчика! (Анна на шее); – .. Lūdzama, *stādies priekšā* viņa gaišības dzīvesbiedrei! Dieva dēļ! Ar viņas starpniecību varu dabūt vecākā referenta vietu! (Anna kaklā, tulk. R. Ezera); *противоречить* (возражать, не соглашаться с кем-либо) – runāt pretī: В присутствии Лиды она [мать] всегда робела, разговаривая, тревожно поглядывала на нее, боясь сказать что-нибудь лишнее или неуместное; и никогда она не *противоречила* ей, а всегда соглашалась: правда, Лида, правда (Дом с мезонином); Lidai klātesot, viņa [māte] vienmēr kautrējās un runājot nemierīgi skatījās uz meitu, baidīdamās izteikt ko lieku un nevietā; nekad *nerunāja* tai *pretī*, bet vienmēr piekrita: taisnība, Lida, taisnība (Māja ar mezonīnu, tulk. A. Kurcijs); *сквернословить* (употреблять в речи непристойные, неприличные слова и выражения) – perieklājīgi (rupji) izrunāties: Молодые люди, толкаясь и *сквернословя*, подходят к саням и все трое сразу лезут на сиденье (Тоска); Jaunie cilvēki, grūstīdamies un *rupji lamādamies*, pienāk pie kamanām un visi trīs reizē raušas sēdekļi (Sirds smeldz, tulk. R. Ezera); *сочувствовать* (относиться с участием, состраданием к горю, переживаниям кого-либо) – just līdzi: – Доктор, я не истукан, отлично понимаю ваше положение... *сочувствую вам!* – сказал умоляющим голосом Абогин... (Враги); – Dakter, es neesmu stulbs, es lieliski saprotu, kā jums pašlaik ap sirdi... un *jūtu* jums *līdzi!* – Aboģins lūdzošā balsī teica..

(Ienaidnieki, tulk. P. Kalva); Кто знает, выслушай его доктор, *посочувствуй* ему дружески, быть может, он, как это часто случается, примирился бы со своим горем без протеста, не делая ненужных глупостей... (Враги); Varbūt, ja ārsts viņu uzklausītu, *izrādītu līdzjūtību*, Abogins, kā dažkārt gadās, būtu bez kurnēšanas samierinājies ar savu likteni, nepastrādājis nevajadzīgas muļķības (Ienaidnieki, tulk. P. Kalva). Kā redzams, aprakstošs tulkojums, kurš atbilst krievu valodas bezekvivalenta runas verba definīcijai, arī tulkojumā nodrošina semantisku precizitāti un izteiksmību.

Krievu valodas bezekvivalenta runas verbu nozīmes analīze rāda, ka tie ir vārdi, kuri darbību apzīmē samērā diferencēti, ko latviešu valodas ekvivalents dažkārt nespēj atveidot pilnā mērā. Piemēram, krievu valodas verbam *молиться* un tā derivātam *помолиться* ir divas nozīmes nianse, pirmkārt, ‘обращаться с мольбой, просьбой, благодарностью к богу, святым, произносить слова молитвы’, otrkārt, ‘(на что) креститься, обратившись лицом к иконе, церкви и т. п.’ sal.: Приходская церковь была в шести верстах, в Косогорова...; *молиться* же ходили за реку (Мужики); Draudzes baznīca atradās sešas verstis attāļajā Kosogorovā...; *pielūgt dievu* gāja uz pārupi (Zemnieki, tulk. P. Kalva); – Не ходите по церкви и не шумите, а стойте тихо и *молитесь* (Учитель словесности); – Nestaigājiet ра базнīцу un netrokšņojiet, stāviet klusu un *skaitiet lūgšanas!* (Literatūras skolotājs, tulk. L. Rūmniece); Парень распряг лошадей и повел их на улицу прохаживать, а проезжий умылся, *помолился* на церковь, потом разостлал около повозки полость и сел с мальчиком ужинать... (Бабы); Puisis nojūdza zirgus un vadāja tos ра ielu atdzēsīnāt, ceļinieks nomazgājās, pagriezies pret базнīцу, *noskaitīja lūgsnu*, pēc tam noklāja pie ratiem seģeni, un abi ar zēnu apsēdās vakariņās ēst.. (Sievišķi, tulk. J. Ozols); Ольга в последний раз *помолилась* на церковь, думая о своем муже... (Мужики); Olga, pret базнīцу pagriezusies, pēdējo reizi *noskaitīja lūgsnu*, atcerējās vīru... (Zemnieki, tulk. P. Kalva); Матвей Саввич *помолился* на церковь и, пожелав доброй ночи, лег на земле около повозки. Кузька тоже *помолился*, лег в повозку и укрылся сюртучком ... (Бабы); Matvejs Savičs *noskaitīja lūgsnu*, argūlās zemē pie ratiem. Arī Kuzja *noskaitīja lūgsnu*, argūlās ratos un apsēdās ar svārčiņiem.. (Sievišķi, tulk. J. Ozols). Kā redzams, krievu valodas bezekvivalenta vārdiem *молиться* un *помолиться* latviskajos tulkojumos sastopami vairāki analītiski ekvivalenti: *pielūgt dievu*, *skaitīt lūgšanas*, *noskaitīt lūgsnu*, *noskaitīt lūgsanu*, tomēr nozīmes ziņā tie ir identiski, t. i., pievērsties dievam ar lūgšanu. Savukārt oriģināltekstā aktualizējas tikai viena no verba nozīmes niansēm, tādat atsevišķos latviskajos tulkojumos nozīmes nianse ‘religijsks rituāls (pārmest krustu)’ nivelējas. Tulkotājs P. Kalva krievu verbu *молиться* aizstāj ar substantīvu *pātari* (novec. lūgšana), kurš no verba atšķiras gan ar attiecīgām gramatiskajām kategorijām, gan ar stilistisko nokrāsu, sal.: Детей не учили *молиться*, ничего не говорили им о боре (Мужики); Bērniem netika mācīti *pātari*, netika pieminēts dievs.. (Zemnieki, tulk. P. Kalva).

Attieksmē pret latviešu valodu krievu valodas runas verbs *ахнуть* ir bezekvivalenta vienība. Oriģināltekstā verbs *ахнуть* vienlaikus veido mākslinieciskās pasaules akustisko fonu un stilistisko un emocionālo nokrāsu: *ахнуть* – ‘разг. произносить громко *ах* (один раз), выражая разные чувства: удивление, испуг, печаль, сожаление и т. д.’, sal.: Что-то вдали грозно *ахнуло*, ударилося о камень

и побежало по степи, издавая: «тах! тах! тах! тах!» (Счастье); Tālumā kaut kas draudīgi *nošalcās*, triecās pret akmeni un aizriņķo pa stepi ģībēdams: “Būkš, būkš, būkš!” (Laime, tulk. A. Rudzroga). A. Čehova tekstā verbam *ахнуть* ir divējāda funkcija, pirmkārt, tas kalpo par personifikācijas līdzekli, jo notiek subjekta valences maiņa un par darbības subjektu kļūst nedzīva būtne (что-то), otrkārt, verbs pēc sava skaņu apvalka saistās ar izsaukmes vārdu *мах!*, tādējādi veidojot skanošas runas efektu un pastiprinot mākslinieciskās pasaules audiālos iespaidus. A. Rudzrogas tulkojumā minētajam krievu valodas verbam atbilst verbs *nošalkties*, kurš aktualizē nozīmi ‘īsu brīdi, vienu reizi šalkt, t. i., radīt samērā augstas, ilgstošas skaņas, parasti ar lēni mainīgu augstumu, skaļumu (par kokiem, krūmiem)’. Lai gan latviešu valodas verbs *nošalkties* arī ir onomatopoētisms, tomēr salīdzinājumā ar krievu valodas verbu *ахнуть* tam ir mazāka fonētiska līdzība ar skaņu atdarinājumu “būkš!”, sal.: *ахнуло – мах* un *ношальцās – būкš*. Jāteic, ka pēc subjekta valences latviešu verbs *nošalkties* ir nevis antropomorfs verbs, bet gan priekšmetskaņu verbs, kas tulkojumā neveido personifikācijas efektu un attiecīgu emocionālu nokrāsu.

Bezēkvivalenta leksikas piemērs ir krievu valodas runas verbs *гнусавить*, kurš lietots šādā kontekstā: Он [старик] *гнусавил* от непривычки говорить много и быстро, заикался и, чувствуя такой недостаток своей речи, старался скрасить его жестикующей головой, рук и тощих плеч (Счастье); Neradis runāt daudz un ātri, viņš [vecais vīrs] *муркšķēja caur degunu*, stostījās un, apzinādamies šo savas runas trūkumu, pūlējās to padarīt mazāk manāmu, mētādamies rokām, visādi grozīdams galvu un vājos plecus (Laime, tulk. A. Rudzroga). Tulkojumā semantiskā neprecizitāte rodas latviešu valodas runas verba *муркšķēt* specifiskā lietojuma dēļ, jo tas tekstā eksplīcē ne tikai runāšanas nozīmi, bet arī precīzē to artikulācijas ziņā, proti, runa ir neskaidra un nesaprotama. Tādējādi tulkojumā aktualizējas šāda darbība: ‘runāt’, ‘neskaidri’, ‘nesaprotami’, ‘caur degunu’. Jāteic, ka runas darbība, kas tiek raksturota kā ‘caur degunu’ vai ‘degunā’, potenciāli jau ietver norādi uz neskaidru un nepareizu runu, rezultātā tulkojumā veidojas vienas un tās pašas informācijas atkārtošāns. Arī darbības subjekts [vecais vīrs] tulkojumā salīdzinājumā ar oriģināltekstu iegūst nedaudz negatīvu emocionālu nokrāsu, jo latviešu valodas leksiskajā sistēmā verbs *муркšķēt* ir stilistiski marķēta vienība (sar.). Domājams, ka tulkotājai būtiski bija atveidot personāža runas manieri, t. i., neskaidri un nesaprotami, ko kontekstā aktualizē arī runas verbs *stostīties*, kas arī noteica leksēmas *муркšķēt* lietojumu.

Tulkojumos vairāki varianti ir atrodami bezēkvivalenta runas verbam *умолять*, sal.: – Ради бога, *умоляю* вас, не мучайте меня, пойдёмте в сад! (Ионыч); – Dieva dēļ, *lūdzu* jūs, nemokiet mani, iziesim dārzā! (Joničs, tulk. J. Ozols); – Дайте мне хоть четверть часа, *умоляю* вас (Ионыч); – Ziedoiet man vismaz ceturtdaļstundu, *ļoti lūdzu* jūs (Joničs, tulk. J. Ozols); – Съедемте вниз, Надежда Петровна! – *умоляю* я (Шуточка); – Nobrauksim lejā, Надежда Петровна! – es *lūdzu* (Jociņš, tulk. R. Ezera); – *Умоляю* вас! – говорю я (Шуточка); – *Лūgšus lūdzu* jūs! – es saku (Jociņš, tulk. R. Ezera); – Егор... Ну, Егор... – начал *умолять* медик (Припадок); – Jegor... Ну, Jegor... – mediķis sāka viņu *pārrunāt* (Lēkme, tulk. A. Rudzroga); – У вас горе, я понимаю, но ведь приглашаю я вас не зубы лечить, не в эксперты, а спасать жизнь человеческую! – продолжал он [Абогин] *умолять*, как нищий (Враги); – Jums ir bēdas, es saprotu, bet es taču jūs nelūdzu

ārstēt man zobus vai piedalīties ekspertīzē, es lūdzu glābt cilvēka dzīvību! – viņš [Abogins] *diedelēja* kā pēdējais ubags (Ienaidnieki, tulk. P. Kalva). Divvalodu vārdnīcā verbam *умолять* atbilst ekvivalenti *ļoti lūgt* un *lūgties*, savukārt latviskajos tulkojumos – *lūgt*, *ļoti lūgt*, *lūgties*, *lūgšus lūgt*, *pārrunāt*, *diedelēt*. Darbības vārds *умолять* aktualizē nozīmi ‘склонить к чему-либо просьбами, мольбами’, kuru latviešu valodā adekvāti var atveidot ar analītiskām formām *ļoti lūgt*, *lūgšus lūgt* vai ar verbu *lūgties*, t. i., intensīvi, arī ilgstoši lūgt. Verbs *пārrунāt* nozīmes ziņā ir adekvāts krievu valodas verbam *умолять*, sal., ‘runājot panākt, ka (kāds) maina savas domas, nolemj rīkoties citādi’, tomēr salīdzinājumā ar vispārlietojamo *умолять* šī nozīme verbam ir novecojusi, kas vēstījumam piešķir attiecīgu nokrāsu. Latviešu valodas verba *diedelēt* atlasī, šķiet, noteica ne tikai verba semantika ‘lūgt, prasīt (ko), parasti neatlaidīgi, uzmācīgi’, bet arī konteksts, proti, salīdzinājuma konstrukcija *kā pēdējais ubags*, kas kopumā paspīlgtina gan personāža tēlu, gan pašu darbību, jo verba pamatnozīme ir ‘lūgt žēlastības dāvanu, arī ubagot’. Tādējādi maksimāli precīzi krievu leksēmas *умолять* nozīmi atveido latviskie ekvivalenti *ļoti lūgt*, *lūgšus lūgt* un *lūgties*, savukārt verba *lūgt* lietojums bez jebkādiem paskaidrojošiem vārdiem, kas norādītu uz darbības norisi ‘intensīvi’ un ‘ilgstoši’, nivelē atšķirību starp verbiem *умолять* un *просить*, jo krievu valodas leksiskajā sistēmā tie ir pretstatīti tieši pēc minētās pazīmes.

Salīdzinājumā ar latviešu valodu arī krievu valodas verbs *осприть* un tā atvasinājums *сосприть* ar nozīmi ‘говорить весело, остроумно, иронично, используя шуточные выражения’ ir bezekvivalenta vārdi. Latviskajos tulkojumos šie bezekvivalenta verbi ir atveidoti dažādi. Tulkotājs J. Ozols to atveido ar vārdkopu *bārstīt atjautas*, sal.: *bārstīt* – pārņ., iron. vienā laidā teikt: Он [Туркин] знал много анекдотов, шарад, поговорок, любил шутить и *осприть*, и всегда у него было такое выражение, что нельзя было понять, шутит он или говорит серьезно (Ионыч); Ivans Petrovičs zināja daudz anekdošu, šarāžu, parunu, viņam patika jokot, *bārstīt atjautas*, un vienmēr viņam bija tāda seja, ka nevarēja saprast, vai viņš joko vai runā nopietni (Joničs, tulk. J. Ozols); Иван Петрович не постарел, нисколько не изменился и по-прежнему все *осприт* и рассказывает анекдоты... (Ионыч); Ivans Petrovičs nav kļuvis vecāks, nepavisam nav pārvērties un joprojām *bārsta atjautas* un stāsta anekdotes.. (Joničs, tulk. J. Ozols). Tātad tulkotājam J. Ozolam krievu bezekvivalenta verba *осприть* tulkojums ir semantiski adekvāts, tomēr stilistiski atšķirīgs, jo krievu valodā tas pieder pie emocionāli neitrālas leksikas slāņa. Tomēr jāatzīmē, ka, pirmkārt, verbs *осприть* raksturo personāžu, kurš tiešām veiksmīgi prata *bārstīt asprātības* (Ivans Petrovičs Turkins), otrkārt, oriģināltekstā verbs *осприть* lietots atkārtoti, tāpēc būtiski, ka arī tulkojumā saglabājas vienveidība šīs leksēmas atveidē, un līdz ar to arī personāža tēls netiek sagrozīts. Tulkotāja L. Rūmniece verbus *осприть* un *сосприть* atveido analītiski ar vārdkopu *pateikt asprātību*, kas precīzi atbilst šī verba definīcijai, sal.: *осприть* – говорить остроты: Если же *осприт* офицер, то она делает презрительную гримасу и говорит... (Учитель словесности); Вет, ја *аспрātību pasaka* virsnieks, viņa savēlki nicīgi grimasi un teic.. (Literatūras skolotājs, tulk. L. Rūmniece); Если вы *сосприти* или сказали каламбур, тотчас же вы слышите ее [Варин] голос... (Учитель словесности); Ja kāds *pateicis asprātību* vai kalambūru, tūlīt pat dzird viņas [Varjas] balsi.. (Literatūras skolotājs, tulk. L. Rūmniece). Savukārt tulkotāja

R. Ezera krievu verbu *оспутъ* atveido ar latviešu valodas verbu *zoboties* ar nozīmi ‘ironiski, arī, parasti nedaudz, izsmējīgi jokot, izteikties (par kādu, ko)’: – Какие все подлецы! – *оспутъ* военный (Тоска); – Visi ir nelieši caur un cauri! – *zoboja*s karavīrs (Sirds smeldz, tulk. R. Ezera). Tādējādi viņas tulkojumā aktualizējas arī sēma ‘nirgāšanās’, kura oriģināltekstā ir implicīta un izriet no zemteksta, jo karavīra vārdi ir nevis asprātīgi, bet gan rupji un aizvainojoši. Kā zināms, mākslinieciskais teksts rada priekšnoteikumus dažādu sēmu eksplicēšanai, tāpēc svarīgi, ka abos sastatāmajos tekstos tiek aktualizēta potenciāla sēma ‘sāpes’, jo krievu verbs *оспутъ* un latviešu *zoboties* strukturāli un asociatīvi saistās ar kaut ko, kas var radīt sāpes, ievainot, sal.: *оспутъ* – *острый* un *zoboties* – *zobs*.

Tulkotāja A. Rudzroga kā krievu verba *оспутъ* atbilstmi lieto latviešu valodas verbu *atjokot*, sal.: – Вам сколько лет? – Восемьдесят, – *оспула* барышня... (Припадок); – Cik jums gadu? – Astoņdesmit, – jaun kundze *atjokoja*.. (Lēkme, tulk. A. Rudzroga). Salīdzinot runas verbu *оспутъ* un *atjokot* semantisko struktūru, redzams, ka tiem ir atšķirīga runas satura sēma, sal.: *оспутъ* – *аспрātīgs*, t. i., interesants, trāpīgs, bieži humoristisks vai satīrisks izteiciens, *atjokot* – *joks*, t. i., vārdi, kas uzjautrina, izklaidē, izraisa smieklus. Tātad atšķirībā no oriģinālteksta A. Rudzrogas tulkojumā neitralizējas personāža prasme būt asprātīgam, aktualizējas tikai humora izjūta.

Neprecīzi tiek atveidots arī krievu valodas bezekvivalenta runas verbs *картавить*, kuru R. Ezera tulko ar latviešu verbu *vervelēt*, sal.: Анна так же, как мать, могла из старого платья сделать новое, мыть в бензине перчатки, брать напрокат bijoux и так же, как мать, умела щурить глаза, *картавить*, принимать красивые позы, приходиться, когда нужно, в восторг, глядеть печально и загадочно (Анна на шее); Tāpat kā māte, Аņa mācēja no vecas kleitas pašūt jaunu, ar benzīnu iztīrīt cimdus, noīrēt bijoux un, tāpat kā māte, pieprata miegt acis, *franciski runāјot, mazliet vervelēt*, nostāties skaistās pozās, īstajā brīdī tēlot sajūsmu, lūkoties ar skumju un noslēpumainu skatienu (Анна kaklā, tulk. R. Ezera); Она [Анна] танцевала страстно, с увлечением и вальс, и польку, и кадрили, переходя с рук на руки, угорая от музыки и шума, мешая русский язык с французским, *картавя*, смеясь и не думая ни о муже, ни о ком и ни о чем (Анна на шее); Viņa [Анна] deјoja dedzīgi un aizrautīgi gan valsi, gan polku, gan kadriļu, iedama no rokām, apskurbusi no mūzikas un trokšņa, jaukdama krievu un franču vārdus, *vervelēdama*, smiedamās un nedomādama nedz par vīru, nedz vispār par kaut ko vai par kādu (Анна kaklā, tulk. R. Ezera). Krievu verbam *картавить* un latviešu verbam *vervelēt* ir atšķirīgs semantikas armpērs: *картавить* pozīmē ‘произносить неправильно, нечисто звуки «р» или «л»’, savukārt verbs *vervelēt* – ‘neskaidri, parasti ātri, runāt’, turklāt jāteic, ka latviešu valodas vārds salīdzinājumā ar oriģinālteksta verbu ir stilistiski marķēts kā sarunvalodas stila vienība, kas tulkojumā rada attiecīgu stilistisku efektu. Tādējādi R. Ezeras tulkojumā verba *vervelēt* lietojuma dēļ personāža (Annas) runas maniere ne tikai zaudē būtiskas asociācijas – atdarināt franču valodas izrunu –, bet arī iegūst svešas iezīmes, proti, runāt neskaidri un ātri. Būtiski, ka oriģināltekstā verbs *картавить* lietots atkārtoti, tāpēc būtu likumsakarīgi arī tulkojumā to atveidot vienveidīgi. Tomēr tulkotāja R. Ezera pirmajā kontekstā lieto ne tikai verbu *vervelēt*, bet arī paplašina to ar mēra apstākļa vārdu *mazliet* un divdabja konstrukciju *franciski runāјot*. Oriģināltekstā nozīmes ‘mazliet’ nav, savukārt informācija *franciski runāјot*

pirmajā kontekstā ir implicīta un izriet no zemteksta. Tātad R. Ezeras tulkojumā verba *vervelēt* dēļ tiek aktualizētas ne tikai personāžam svešas runas manieres nianses, bet arī pats personāžs iegūst pretrunīgu vērtējumu.

Protams, tulkojuma kvalitāte lielā mērā ir atkarīga no tā, cik pareizi tulkotājs ir izpratis oriģināltekstu. Tulkotāja iedziļināšanās oriģināltekstā var novērst neprecizitātes rašanos, piemēram, to apliecina P. Kalvas tulkojums, kurā vajadzēja atveidot krievu valodas bezekvivalenta verbu *раговать* ar nozīmi ‘бороться за что-либо или против чего-либо, говорить в защиту или против чего-либо’, sal.: Кто в земских и других собраниях первый *ратует* против мужиков? (Мужики); Kas zemstē un citās sapulcēs pirmais *paceļ balsi* pret zemnieku? (Zemnieki, tulk. P. Kalva). Krievu-latviešu vārdnīcā verbs *раговать* tulkots kā *cīnīties*, tomēr tulkotājs P. Klava izvēlējies citu ekvivalentu, proti, frazeoloģismu *pacelt balsi*, kurš arī tulkojumā aktualizē oriģinālteksta nozīmi ‘izteikt, izpaust savas domas, uzskatus atklātībā, publiski (parasti, aizstāvot ko vai vēršoties pret ko)’. Latviskā tulkojumā tikai zūd oriģinālvienības stilistikā nokrāsa, jo verbs *раговать* ir marķēts kā grāmatu stila vārds, kurš, semantiski saistoties ar vārdu *собрание*, mākslinieciskajā pasaulē pastiprina lietišķuma efektu.

Tātad oriģinālteksta un tulkojuma sastatāmā analīze liecina, ka lielākoties krievu valodas bezekvivalenta runas verbus konkrētā kontekstā iespējams adekvāti tulkot latviešu valodā, tieši tāpat kā vārdus, kuriem ir atbilstošs vienvārda ekvivalents. Šāda veida pētījumi ļauj aplūkot arī sastatāmo valodu nominācijas specifiku, proti, no vienas puses, latviešu valodai salīdzinājumā ar krievu valodu piemīt lielāks analītisms atsevišķu runas darbību nominācijā, no otras – krievu valodas vārdu semantiskā ietilpība.

Literatūra

- Bankavs, A. Lakūnas latviešu valodā. *Leksika: vēsturiskais un aktuālais. Akadēmiķa Jāņa Endzelīna 128. dzimšanas dienas atceres zinātniskās konferences tēzes. 2001. gada 23. februāris*. Rīga, 2001, 9.–11. lpp.
- Kvašīte, R. Lietuviešu tautas reālījas latviešu avotos. *Vārds un tā pētīšanas aspekti. Rakstu krājums 9*. Liepāja : LiePA, 2005, 290.–299. lpp.
- Sīlis, J. Vārds un tā atbilstības meklējumi citā kultūrā. *Vārds un tā pētīšanas aspekti. Rakstu krājums 5*. Liepāja, 2001, 398.–403. lpp.
- Sīlis, J. Vārdu spēles un parodijas piedzīvojumi ceļā no oriģinālteksta uz tulkojumu. *Vārds un tā pētīšanas aspekti. Rakstu krājums 6*. Liepāja, 2002, 369.–371. lpp.
- Влахов, С., Флорин, С. *Непереводимое в переводе*. Москва, 1980ю 352 с.
- Гудавичюс, А. *Сопоставительная семасиология литовского и русского языков*. Вильнюс, 1985. 175 с.
- Левый, И. *Искусство перевода*. Москва, 1974. 396 с.
- Эко, У. *Сказать почти то же самое. Опыты о переводе*. Санкт-Петербург, 2006. 574 с.

Summary

One of the displays of the national and cultural originality of any given language is the absence of equivalent words in other languages. The processes of speech in the Latvian and Russian languages, however, are characterized by significant similarities, although they have overall distinctive national-cultural features. With the purpose of a fuller reflection of the communication system of verbal lexicon, the research material includes verbs in both the basic and the nonbasic values. On the level of secondary values, it is understood that in the structure of lexico-semantic groups of words, centrifugal forces operate, causing dynamism, openness, and lexico-semantic paradigms. Analyzed Latvian lexemes are interesting not only because they are specific to one of the values of speech action, but also because they are specific regarding their parity with the lexicon of the Russian language. The given verbs of the Latvian language, in their direct value, are different from and do not conform to Russian language units. Thus, distinctions between the lexical systems of the two compared languages should be observed not only in terms of the quantity of semantic links but also in terms of their quality.

Preses tekstos lietotie personu okazionālie nosaukumi derivatīvi semantiskā aspektā

Occasional Personal Names Used in Press in the Derivational-Semantic Aspect

Irita Saukāne

Daugavpils Universitāte
Latviešu valodas katedra

Vienības iela 13, 308. kab., Daugavpils, LV-5401

20. gs. 90. gadi un 21. gs. sākums ir laiks, kad preses tekstos arvien aktīvāk tiek lietoti okazionālismi, tai skaitā arī okazionāli personu nosaukumi. Rakstā ir sniegts to detalizēts dalījums vairākās apakšgrupās; lielākā daļa ir apzīmējumi, kas saistīti ar cilvēku nodarbošanos ārpusdarba laikā.

Personu okazionālo nosaukumu darināšanā ir izmantoti dažādi paņēmieni – biežāk lietota sufiksācija un sintaktiskais paņēmieni, mazāk derivātu darināts, izmantojot prefiksāciju, interfiksāli sufiksālo paņēmieni, bisufiksāciju un sintaktiski afiksālo paņēmieni.

Dažādi ir personu okazionālo nosaukumu izveides iemesli: nepieciešamība rast vienā vārdā izteiktu nosaukumu, sīkāk diferencēt esošos apzīmējumus, rast sinonīmus. Okazionālismu darināšana ir arī veids, kā žurnālisti apliecina savu radošumu un oriģinalitāti.

Atslēgvārdi: okazionālisms, semantika, vārddarināšanas paņēmieni, konteksts.

Plašais preses izdevumu klāsts, vēlme piesaistīt un noturēt lasītāju auditoriju rosina žurnālistus izteikties iedarbīgi, trāpīgi, tā, lai rakstūtais paliktu atmiņā. Tāpēc jo nozīmīga kļūst valodas līdzekļu izvēle – ar vispārzināmiem vārdiem, šķiet, ne vienmēr pietiek, tiek meklēti jauni – gan metaforas, gan atsevišķi vārdi un vārdu nozīmes. Žurnālistu radošums, arī savstarpējā konkurence, izteiksmes brīvība – šie un citi faktori ir noteikuši gadsimtu mijas preses valodas spilgtu iezīmi – samērā lielo okazionālismu skaitu.

Valodnieciskajā literatūrā norādītas vairākas okazionālismiem raksturīgas iezīmes, no kurām būtiskākā, kas minēta visos pētījumos, ir to piederība runas līmenim (Лыков 1976, 11; Кузнецова 1989, 164; Русский язык (turpmāk tekstā – РЯ) 1998, 283; Шеляховская, Богданов 1983, 82 u. c.) – tāpat okazionālismi nav nostiprinājušies valodas lietotāju kolektīva apziņā kā gatavas, noteiktas vienības, sabiedrībai nav šo vārdu lietošanas pieredzes, tie nav sabiedriski akceptēti, kas nepieciešams jebkurai leksiskai vienībai, lai tā tiktu lietota zināmā (-ās), noteiktā (-ās) nozīmē (-ēs) un būtu pilnvērtīgas komunikācijas sastāvdaļa. Tāpēc pilnībā saprotama un akceptējama ir vairākkārt norādītā okazionālismu kontekstatkarība (kas gan nav pilnīgi vienādā mērā attiecināma uz visiem okazionālajiem vārdiem), to saistība ar kontekstu – okazionālisms vispār var pastāvēt tikai noteiktā kontekstā (Soida

1975, 144; Лыков 1976, 19; Bussmann 1990, 543; ПЯ 1998, 283 u. c.). Cita spilgta okazonālismu pazīme ir saistīta ar to izveidi, t. i., derivatīvo aspektu – darinot okazonālistus, vārddarināšanas sistēmas noteikumi kādā ziņā tiek pārkāpti, vai arī darinājums vispār neiekļaujas pastāvošajās derivatīvās sistēmas normās (Soida 1975, 144; Шеляховская, Богданов 1983, 82 u. c.). Okazonālisti, kā norāda A. Likovs, vienmēr ir atvasināti vārdi (Лыков 1976, 15). Visas norādītās pazīmes ir attiecināmas arī uz konkrētu okazonālo darinājumu grupu – personu okazonālajiem nosaukumiem.

Preses tekstos dažādu autoru veidotie jaundarinājumi vairākkārt ir nonākuši valodnieku redzeslokā (O. Buša, D. Liepas publikācijas), bet pārsvarā funkcionālā skatījumā. Šajā rakstā uzmanība tiks pievērsta vienai jaundarinājumu grupai – okazonālajiem personu nosaukumiem, tos analizējot derivatīvi semantiskā aspektā. Okazonālie personu nosaukumi ekscerpēti no lielākajiem laikrakstiem *Diena* un *Neatkarīgā Rīta Avīze* (turpmāk tekstā – NRA), izlases veidā arī no izdevuma *Vakara Ziņas* (turpmāk tekstā – VZ), fragmentāri ir pierakstīti arī televīzijas un radio raidījumos dzirdētie jaundarinājumi; empīriskais materiāls aptver laiku no 2002. līdz 2007. gadam. Šķiet, nu jau vai katrs Latvijas žurnālists būs radījis kādu jaundarinājumu; ražīgākie okazonālistu autori ir V. Aleksandrovš, V. Avotiņš, N. Naumanis, L. Roze, S. Vanzovičs, G. Tabore un citi. Žurnālisti bieži vien ar pašu darinātiem vārdiem cenšas piesaistīt mērķauditorijas uzmanību, tekstā tos īpaši akcentējot – tiek izmantoti grafiski līdzekļi, vārdus rakstot kursīvā, dažkārt liekot pēdīnās, vārdu sakot, darinājumu autoriem ir vēlme norādīt, ka tas ir jaunradīts vārds tieši noteiktam tekstam. Jaunradītie vārdi palīdz panākt ne tikai svaiguma, negaidītības efektu, ne mazāk svarīgs faktors ir šo vārdu spēja precīzāk, tiešāk nosaukt vai raksturot to, par ko tiek runāts. Ir jāpiekrīt atziņai, ka jaunu vārdu izveide ir apzināts, radošs akts, jaunajam apzīmējumam ir paredzēta noteikta funkcija, ko cits vārds nevarētu tik labi veikt (Шеляховская, Богданов 1983, 83; Тiсiņa 1998, 135).

Žurnālistu darinātie vārdi, tai skaitā arī personu okazonālie nosaukumi, ir sastopami rakstos par dažādām tēmām – kultūru, sportu, izklaidi, politiku, dzīvniekiem un to kopšanu, rakstos par dažādiem vaļaspriekiem, arī intervijās. Okazonālos darinājumus var iedalīt vairākās apjoma ziņā atšķirīgās grupās (dzīvnieku, dažādu procesu, tai skaitā sabiedriski politisku norišu apzīmējumi, kā arī abstraktu nojēgumu un priekšmetu nosaukumi), bet plašākā no tām ir personu nosaukumi.

Personu nosaukumi ir tā jaundarinājumu grupa, kas vairākkārt ir detalizēti pētīta krievu valodnieku darbos.

„Personu nosaukumi”, kā atzīst A. Judina, „ir viena no plašākajām okazonālās leksikas grupām, un tā nemitīgi tiek papildināta” (Юдина 1989, 3). Krievu valodniecībā ir veikti pētījumi par šīs semantiskās grupas īpatsvaru, salīdzinot ar visu noteikta laikposma okazonālistu skaitu. Piemēram, izmantojot gada izdevumu *Новое в русской лексике – 1977*, konstatēts, ka personu nosaukumi veido 16,7 % no tajā iekļautās leksikas (Юдина 1989, 3). Tajos izdevumos, kas aptver ilgāku laika posmu (1977–1983), procentuāli lielāks ir arī izmantoto personu okazonālo nosaukumu skaits – 19,2 % no visiem okazonālajiem darinājumiem (Юдина 1989, 5). Tātad šī okazonālās leksikas grupa nepārtraukti tiek papildināta, tās robežas ir izteikti variablas. Citos pētījumos, kas veikti 20. gs. 50. gados un

60. gadu sākumā, minēti arī tādi dati, ka no visu neoloģismu kopskaita apmēram 36 % veido personu nosaukumi (Мучник 1963). Šķiet, ka arī latviešu valodā tā ir plašākā individuālo darinājumu grupa – autores rīcībā esošajā kartotēkā tā veido apmēram 21 % no vienību kopskaita.

Pētījumā ir ekscerpēti personu nosaukumi pēc nodarbošanās veida – tā var būt gan pastāvīga nodarbošanās, gan arī tāda, kas tiek veikta zināmu (īsu) laiku. Latviešu valodā personu nosaukumus motivē dažādu semantisko grupu leksēmas, kas arī nosaka personu nosaukumu semantiskās īpatnības. Var nodalīt vairākas apakšgrupas.

- Tādu personu apzīmējumi, kuras ir specializējušās kādu mājdzīvnieku vai mājputnu audzēšanā, pievērsušās suņu vai kaķu kopšanai, piedalās šo dzīvnieku izstādēs – *kazisti, strausisti, vistinieki, suņeniēks, kaķeniēks, kaķiste*.
- Personas, kuras audzē un pārdod tulpes – *tulpisti*.
- Personu nosaukumi pēc profesijas, nodarbošanās, pēc veiktās darbības (dažkārt vērojama sīkāka diferenciacija) –
 - *gaismoni* ‘teātra skatuves strādnieki, gaismu meistari’,
 - *skaņu vīrs* ‘teātra skatuves strādnieks, skaņu meistars’,
 - *dzejists* ‘dzejnieks’, *dzejice* ‘dzejniece’, *lugiste* ‘dramaturģe’, *erotprozists* ‘prozaīķis, kurš rada erotiska rakstura prozas darbus’,
 - *slējisti* ‘žurnālisti, kuru raksti ir publicēti laikraksta „Diena” rubrikā „Sleja”,
 - *cūkvīrs* ‘cilvēks, kurš nesavāc atstātos atkritumus, piemēslu apkārtni’ (šo vārdu izplatītā, bet nelatviskā apzīmējuma *cūkmens* vietā savā vēstulē „Latvijas Avīzei” lieto kāda lasītāja),
 - *sportskolēns* ‘skolēns, kurš trenējas kādā sporta veidā’, *hokejskolēns* ‘skolēns, kurš apmeklē treniņnodarbības hokejā’,
 - *hokejvīri* – tā ir nodēvēti 2006. gada pasaules hokeja čempionāta organizatori Latvijā.

Ir vairāki makšķerņu apzīmējumi, kuros ietverta norāde vai nu uz veidu, kā tiek iegūts vēlamais rezultāts (*strāvists* ‘makšķerņieks, kurš zivis nogalina ar elektrisko strāvu’, *sliekotājs* ‘makšķerņieks, kurš par ēsmu izmanto sliekas’), vai arī ir norādīts darbības mērķis (*alatisti* ‘makšķerņieki, kuri specializējušies ālatu makšķerēšanā’, *forelisti* ‘makšķerņieki, kuri specializējušies foreļu makšķerēšanā’), *sīklomnieki* ‘makšķerņieki, kuri sacensībās izvelk sīku lomu’.

- Personu nosaukumi pēc kādas sabiedriskas kustības, organizācijas nosaukuma, vadītāja vārda vai uzvārda; personas, kuras ir attiecīgās kustības vai kādu cilvēku darbības, mērķu atbalstītāji. Lai izprastu, kāpēc radīts noteikts apzīmējums, lasītājam ir jābūt ar plašu redzējumu, jāpārzina laikmeta politiskās aktualitātes. Zinot, ka 21. gs. darbojas starptautisks terorists grupējums *al Qaeda*, ir saprotama darinājuma *elkaidieši* nozīme, proti, ‘starptautiska terorista grupējuma *al Qaeda* locekļi, kuru vada Osama bin Ladens’. Personvārdu motivēti okazionālisti ir *binladieni* – tā tiek dēvēti Osama bin Ladena darbības atbalstītāji. Laikrakstā lasām: „Kāds ļoti slavens Latvijas politiķis, apmeklējis Hjūstonas ostu (tā ir ļoti tuvu Bušu ģimenes rančo, kas ir kārdinošs mērķis visiem pasaules *binladieniem*), izteicās, ka viņam ir slikta sajūta, viņš nav juties droši”

(NRA 25. 05. 06., 2. lpp.), arī *fidelisti* ‘Kubas vadītāja Fidela Kastro darbības atbalstītāji’ un *sorotisti* (līdzās jau agrāk lietotajam *sorosieši*). Organizācijas nosaukums ir pamatā darinājumam *delnisti* ‘sabiedrības par atklātību *Delna* locekļi’.

- Personas, kuras iesaistījušās kādā pasākumā, apspriedē, arī paužot savu attieksmi – *dejzvaigzne* ‘TV šova „Dejo ar zvaigzni” uzvarētājs/uzvarētāja’, *eirovīzijskeptiķi* ‘Eirovīzijas dziesmu konkursa dalībnieki, kuru dziedātā dziesma, mūzikas stils neatbilst šī konkursa nolikuma prasībām’. Jāatzīst, ka šī darinājuma nozīme pilnībā ir izprotama tikai kontekstā. S. Vanzovičs raksta: „Par to, ka šis bija antieirovīzijas gads, liecina arī fakts, ka šogad bija nedabiski daudz konkursantu, kas faktiski ņirgājās par Eirovīziju. [...] Arī Latvijas nacionālajā atlasē piedalījās līdzīgi eirovīzijskeptiķi – Beitiku ģimene ar Tomasa Kleina un Guntara Rača dziesmu *We Are The Best*” (NRA 23.05.06., 9. lpp.). Citi piemēri: *leģionāristi* ‘personas, kuras piedalās leģionāru atceres gājienā 16. martā vai arī atbalsta šo gājieni, arī citus pasākumus’, *pretleģionāristi* ‘personas, kuras protestē pret leģionāru atceres gājiena organizēšanu’, *samitisti* ‘2006. gada NATO Rīgas samita dalībnieki’.
- Iedzīvotāju nosaukumi pēc to dzīves vietas – *zemieši* ‘Zemes iedzīvotāji’. Ir tādi nosaukumi, kuri ietver norādi uz personu atrašanās vietu, to nekonkretizējot, piemēram, *ārlatvieši* ‘latvieši, kuri 2. pasaules kara laikā devās bēgļu gaitās un dzīvoja ārpus Latvijas’, *iekšlatvieši* ‘latvieši, kuri padomju laikā dzīvoja Latvijā’.
- Daļa individuālo darinājumu apzīmē personas, kuras nav ar pamatvārdu nosauktās profesijas, nodarbošanās veida, amata pārstāvji – *neaktieri*, *neceltnieki*, *nedirektori*, *nedzejnieki*, *neeksperti*, *nehokejisti* u. c.
- Personu apzīmējumi pēc valodas līdzekļu lietojuma īpatnībām, piemēram, kinorežisors un rakstnieks A. Freimanis cilvēkus, kuru attieksme pret valodas kultūru ir pavisma, kuri neievēro adverbu *kad* un saikļa *ka* lietošanas nosacījumus, ir nodēvējis par *kadeniekiem*.
- Latvijas politisko partiju vai apvienību biedru nosaukumi – līdzās jau ierastajiem, vairākus gadus lietotajiem (*bitenieki*, *ceļinieki*, *jaunlaicieši*, *jaunlaicēni*, *saskaņieši* u. c.) plašsaziņas līdzekļos tiek izmantoti jauni. Ir tādi individuālie darinājumi, kas saistīti ar noteikta brīža politiskās dzīves aktualitātēm, kā partiju apvienošanās, piemēram, pēc „Latvijas Pirmās partijas” un „Latvijas ceļa” apvienošanās jaunā politiskā veidojuma LPP/LC biedri ir nosaukti par *mācītājceļiniekiem*. Lai izprastu šī okazionālisma semantiku, jāatceras, ka Latvijas Pirmās partijas biedri tiek dēvēti arī par mācītājiem, bet „Latvijas ceļa” biedri ir *ceļinieki*. Ir apzīmējumi, kas izmantoti veco, agrāk lietoto vietā, kā *oranžisti*. Lai šo jaundarinājumu uztvertu par Tautas partijas biedru apzīmējumu *tautpartijietis*, *tautpartijnieks* sinonīmu, ir jāzina, ka šīs partijas logotipā ir izmantota tieši oranžā krāsa.
- Personu nosaukumi pēc realizētā darbības veida, personas, kuras, neievērojot normatīvajos aktos noteiktās prasības, veic varas pārņemšanu privātajos uzņēmumos – *reiderētāji*, *reidisti*, *reiderieri*.

Lai atklātu šo vārdu nozīmi, to autors – žurnālists M. Krautmanis – izmanto plašāku kontekstu. „Neatkarīgās Rīta Avīzes” rakstā lasām: „Modernajā krievu valodā ir tāds anglicisms *reiderstvo*, ar ko apzīmē brutālu, prettiesisku varas pārņemšanu komercstruktūrās. Tāds kā pirātu reids ir tas, kas pašlaik norisinās Latvijas tranzītbiznesa uzņēmumos .. viens no strīdnieku grupējumiem ir pilnībā atmetis ķēpāšanos ar sarežģītajām .. jurisprudences metodēm un pārgājis uz pavisam banālu mantas sagrābšanu. Vairākas valsts struktūras .. ar šiem *reiderētājiem* darbojas roku rokā..” (NRA 22.03.07., 2. lpp.) Šie žurnālista izmantotie vārdi pauž noteiktu attieksmi, vērtējumu, skatījumu uz Latvijā notiekošo, un tālākā perspektīvā tie var ietekmēt arī lasītāja pozīciju. Jaunu vārdu izveide un lietošana noteiktā kontekstā – tā ir prasme izmantot valodu kā ietekmēšanas līdzekli.

Skatot kopumā dažādas personu okacionālo nosaukumu grupas, iezīmējas to okacionālo darinājumu īpatsvars, kas saistīti ar cilvēku nodarbošanos, ar kādām brīvā laika pavadīšanas izpausmēm. Turpretī krievu valodā no visiem personu okacionālajiem nosaukumiem dominē tieši ar profesiju, precīzāk – ar specialitāti saistītie apzīmējumi (Юдина 1989, 10). Te būtu nepieciešamas divas piebildes – pirmkārt, atšķiras pētījumā ietvertais laika posms – latviešu valodā tie ir pēdējie seši gadi, bet krievu valodā – apmēram 30 gadu posms (20. gs. 60.– 80. gadi), līdz ar to atšķiras analizējamo vienību skaits, tomēr nemainīga paliek kopējā tendence, proti, tā ir ļoti produktīva okacionālo darinājumu grupa, kas veido aptuveni piektdaļu no to kopskaita. Otrkārt, pētāmās valodas vienības ir ekscerpētas no divu dažādu valstu, bet plašākā skatījumā – no divu atšķirīgu politisko, sociālo, ekonomisko sistēmu preses izdevumiem. Padomju presē daudz rakstīja par tādām sociālistiskajam dzīves veidam raksturīgām iezīmēm kā sociālistiskā sacensība, tās uzvarētājiem, darba kolektīviem, rūpniecības attīstību – šī specifiskā tematiskā ievirze un spēcīgā sasaiste ar konkrēto laikmetu ir noteikusi atšķirības tajās jomās (darbs vai brīvais laiks), ar kurām vairāk saistīti personu okacionālie nosaukumi. Tāpat ekstralingvistiskā īstenība ir uzlūkojama kā savdabīgs katalizators, kas spēj ietekmēt personu okacionālo nosaukumu dominējošās grupas.

Personu nosaukumu darināšanā tiek izmantoti vairāki paņēmieni (tie norādīti lietošanas biežuma secībā) – morfoloģiskais (sufiksācija, prefiksācija), sintaktiskais, kombinētie paņēmieni (interfiksāli sufiksālais, bisufiksācija), sintaktiski afiksālais.

Sufiksācija ir vārdu darināšana ar piedēkli, un tas ir viens no produktīvākajiem lietvārdu darināšanas veidiem (Kalme, Smiltneiece 2001, 66), tas pats sakāms arī par personu okacionālo nosaukumu darināšanu. Darītārvārdi atvasināti ar produktīviem latviešu valodas piedēkļiem (gan pašcilmes, gan aizgūtiem) *-iet-*, *-ist-*, *-on-*.

Piedēklis *-iet-* latviešu valodā uzskatāms par tautību, iedzīvotāju nosaukumu derivatīvo līdzekli, proti, to izmanto „personu apzīmēšanai pēc to dzīves vai dzimtās vietas” (Mūsdienu latviešu literārās valodas gramatika (turpamāk tekstā – Mllvg) 1959, 138). Preses tekstos ir konstatēti okacionālistiski ar šo piedēkli, piemēram, *zemiētis*. Avīzes rakstā lasām: „Pēc sešiem gadiem pie marsiešiem viesos dosies īpašas *zemiešu* kosmiskās zondes” (VZ 24. 03. 05.). Kā jauna vārda izveides veicinātājfaktoru var minēt to, ka latviešu valodā jau ir leksiska vienība *marsietis*, tekstā veidojas savdabīga vārdu saspēle (*marsieši*, *zemieši*) izteiksmes atsvoidzināšanai.

Cits okazionālisms ar šo piedēkli norāda uz piederību pie noteiktas organizācijas – *elkaidieši*. Šo abu darinājumu motivētārvārdi ir īpašvārdi.

Par produktīvu ir atzīstams piedēklis *-ist-*. Internacionālais sufiksālais elements tiek pievienots gan pašcilmes, gan aizgūtu vārdu (pārsvārā) saknei vai celmam, piemēram, *delnisti, lugiste, strāvisti, alatisti, fidelisti, kazisti, leģionāristi, oranžisti, samitisti, sorotisti, strausisti, tulpiste*. Tie visi ir denomināli lietvārdi, kuru motivētārvārds ir vai nu substantīvs vai adjektīvs, arī īpašvārds – starptautiskā mērogā pazīstamu cilvēku vārds, uzvārds, arī sabiedrisku organizāciju nosaukumi. Mūsdienu latviešu valodā darītārvārdi ar *-ist-* galvenokārt ir aizgūti vārdi, kas ienākuši kā gatavas leksiskas vienības (notiekot fonētiskajai, morfoloģiskajai asimilācijai), turpretī daudzi personu okazionālie nosaukumi ar šo piedēkli ir latviešu valodā darināti vārdi.

Arī darinājumi ar piedēkli *-on-* lietoti personu apzīmēšanai – *gaismonis, skūpstonis*.

Darīnot personu okazionālos nosaukumus ar prefiksācijas paņēmieni, izmantots priedēklis *ne-*. Visi ekscerpti ar šo priedēkli liecina, ka derivāti lietoti tikai daudzskaitļa formā, nosaucot cilvēku kopumu, kas nav ar motivētārvārdu apzīmētās profesijas vai nodarbošanās pārstāvji, piemēram: *neaktieri, neforelisti, nehokejisti, nemūziķi, nestopētāji* u. c.

Latviešu valodā arvien aktīvāk ienāk dažādi atvasinājumi ar *ne-*, un tikai samērā neliela to daļa ir personu nosaukumi. D. Nītiņa uzskata, ka „šiem vārdiem piemīt modes vārdu pazīmes, tie ir lipīgi, ir tendence radīt aizvien jaunus okazionālus atvasinājumus” (Nītiņa 2004, 13). Šādu darinājumu izplatības pamatā (īpaši sarunvalodā, šķiet, vēl izteiktāk nekā preses tekstos) ir gan to darināšanas vienkāršums, kas neprasa intelektuālu piepūli, gan, iespējams, autoru uzskats par sabiedrībā valdošo dihomomiju, proti, ir noteiktas profesijas, nodarbošanās pārstāvji un pārējie, „citādie” cilvēki (*hokejisti – nehokejisti, stopētāji – nestopētāji* u. c.). Dažkārt abi vārdi tiek lietoti vienā teikumā, tādējādi panākot savdabīgu pretstatījumu apvienojumu, sasaisti, vārdu saspēles elementus. Avīzes tekstā lasām: „Zināmi daudzi gadījumi, kad *neforelisti* gribējuši piepulcēties forelistu augstākajām aprindām, bet nesekmīgi” (NRA, 05.07.05., 11. lpp.). „Ir pavasaris, kas uz viena viļņa nes gan hokejistus, gan *nehokejistus*” (fiksēts TV raidījumā „Sporta studija” 2006. g.).

Daži okazionālismi ir darināti, izmantojot kombinētos vārddarināšanas paņēmienus. Ar interfiksāli sufiksālo paņēmieni ir darināti tādi okazionālismi kā *vistinieki, kaķinieks, suņenieks*. Šajos derivātos sakni un piedēkli savieno primārs interfikss, to motivētārvārdi ir pirmatnīgi lietvārdi. Šajā grupā ietilpst arī apzīmējums *kadenieki*, tomēr tas nav īsti tipisks derivāts. No adverbjiem kopumā ļoti reti tiek atvasināti sekundāri lietvārdi, bet, darīnot personu nosaukumus ar sufiksu *-niek-*, šīs vārdšķiras vārdus tikpat kā neizmanto (parasti tiek norādīts piemērs *pretinieks*) (Mllvg 1959, 144; Ceplīte, Ceplītis 1991, 26), dažās gramatikās personu nosaukumu (ar *-niek-*) sakarā atvasinājumi no adverbjiem netiek minēti (Kalme, Smiltnece 2001, 72).

Bisufiksācija – atvasināšana vienlaicīgi ar diviem piedēkļiem – ir izmantota, darīnot personu apzīmējumus *sliekotājs, reiderētājs*. Latviešu valodas derivatīvajā sistēmā atvasinājumi ar *-tāj-* „iespējami gandrīz no katra ar piedēkli atvasināta

bezpriedēkļa verba un arī no daudziem ar piedēkli atvasinātiem piedēkļa vārdiem” (Mllvg 1959, 152). Tāds pats atzinums pausts arī vēlāk, proti, lietvārdus ar *-tāj-* atvasina „no 2. un 3. konjugācijas darbības vārdu nenoteiksmes celma” (Kalme, Smiltnece 2001, 73). Derivāts *sliekotājs* ir netipisks, jo latviešu valodā nav verba ar nozīmi ‘maksājerēt, par ēsmu izmantojot slieku’. Arī atvasinājumam *reiderētājs* nav iespējams uzrādīt verbu (tāds nav minēts arī avīzes tekstā). Darinājuma struktūra un derivatīvā nozīme nepārprotami norāda, ka tā motivētājsvārds var būt tikai verbs. Šajā gadījumā būtu jārunā par apsteidzošo bisufiksālo derivāciju – šāds apzīmējums latviešu valodniecībā ir lietots, raksturojot dažus substantīvus ar *-šan-*, *-um-*, jo to atvasināšanā derivatīvajā ķēdē nav pārstāvēti visi ķēdes respondenti (Vulāne 2002b, 59). Šis paņēmieni vairākkārt ir izmantots terminoloģiskās leksikas izstrādē. Raksturojot derivatīvos procesus terminoloģijas jomā, V. Skujiņa akcentē, ka „ir aktivizējies modelis *lietvārds* → *darbības vārds* → *lietvārds* ar izskaņu *-šana* (*-šanās*) .. Turklāt šis modelis darbojas kā paplašināts modelis, deverbālajam lietvārdam apsteidzot darbības vārdu .. pēc analogiskiem modeļiem tiek atvasināti rezultātu nosaukumi ar *-ums* un darītājsvārdi ar *-tājs*” (Skujiņa 1993, 83–84).

Tendences okazionālismu darināšanā norāda uz šī modeļa nostiprināšanos, aizvien plašāku izmantošanu. Par derivatīvo pamatu izmantojot lietvārdu (slieka), ir radīts cits lietvārds – personas apzīmējums. Turklāt darītājs nosaukts nevis saistībā ar darbības līdzekli, rīku, bet gan objektu, ko izmanto.

Personu okazionālie nosaukumi ir darināti, izmantojot sintaktisko paņēmieni, – tie ir salikteni. Salikteni lielākā daļa ir neatvasinātie salikteni (to pēdējais komponents nav pārveidots), piemēram, *ārlatvieši*, *cūkvīrs*, *dejzvaigzne*, *eirovīzijskeptiķi*, *hokejskolēns*, *hokejvīri*, *iekšlatvieši*, *mācītājceļinieki*. Šo vārdu pirmais komponents ir lietvārda vai apstākļa vārda celms, kas ir zaudējis galotni, bet saglabājis savu semantiku. Interesants ir darinājums *mācītājceļinieki*. Lai izprastu tā semantiku, jāatceras, ka Latvijas Pirmās partijas biedri tiek dēvēti arī par *mācītājiem*, bet „Latvijas ceļa” biedri ir *ceļinieki*. Saliktenī ietverta norāde uz abu partiju apvienošanos, šādā vārdā M. Krautmanis nosauc jaunā politiskā veidojuma locekļus.

Ir ekscerpēts tikai viens ar sintaktiski afiksālo paņēmieni darināts jeb atvasināts saliktenis (pēdējais komponents ir pārveidots) – *sīkloņnieki*. Tas ir denomināls saliktenis, kura pirmais komponents ir adjektīva bezgalotnes forma, bet otrā komponenta saknei ir pievienots piedēklis *-niek-*.

Saliktenis *erotprozists* ir darināts, izmantojot abreviāciju (abreviācija – dažāda veida saīsinājumu veidošana (Vulāne 2002a, 10)).

Darīnot okazionālismu *binladeni*, ir izmantots gan sintaktiskais paņēmieni, gan apelatīvācija (apelatīvācija – sugasvārda darināšana no īpašvārda (Vulāne 2002a, 10)).

Pēc komponentu skaita okazionālie personu nosaukumi ir divkomponentu salikteni (izņemot trīskomponentu derivātu *eirovīzijskeptiķi*).

Kopumā ir jānorāda uz personu okazionālo nosaukumu derivācijā izmantoto paņēmieni daudzveidību un dažām iezīmēm. Sufiksācijā ir palielinājusies piedēkļa *-ist-* noslodze, tas tiek pievienots ne tikai aizgūtu, bet arī latviskas cilmes vārdu saknēm, tiek biežāk izmantots vārdu darināšanā. Pieaug arī to darinājumu skaits,

kuru atvasināšanā nevar konstatēt visus derivatīvās ķēdes komponentus. Personu nosaukumu darināšanā samērā bieži izmanto prefiksāciju, dominē priedēklis *ne-*.

Jaunu vārdu – personu okazionālu nosaukumu – radīšanas iemesli ir bijuši dažādi. Pirmkārt, varētu norādīt žurnālistu vēlēšanos un nepieciešamību rast vienā vārdā izteiktu apzīmējumu, jaunu nosaukumu tam, kas līdz šim valodā ir bijis izteikts vai nu ar vārdu savienojumu, vai arī aprakstoši, piemēram, *hokejvīri, kaķiste, kaķenieks, suņenieks, neaktieri, nestopētāji* u. c. Šī grupa ir visplašākā. Tāpat spēcīgs stimuls jaunu vārdu darināšanai ir tendence, ko valodniecībā dēvē par valodas līdzekļu ekonomiju. Valodas ekonomiskums okazionālo darinājumu kontekstā ir saistīts ar derivatīvo līdzekļu, proti, prefiksu un sufiksu, lietošanu jaunu vārdu atvasināšanā, ar salikteņu un atvasinātu salikteņu veidošanu. Salikteņi ir sinonīmiski plašām, aprakstošām konstrukcijām, piem., *dejzvaigzne* ‘TV šova „Dejo ar zvaigzni!” uzvarētājs/uzvarētāja’; *sīklomnieki* ‘maksšķernieki, kuri sacensībās izvelk sīku lomu’; u. c. Tomēr par derivatīvu līdzekļu mērķtiecīgu izmantošanu, par jaunu leksisku vienību nepieciešamību un iederību valodā, varbūtēju pāreju no runas līmeņa valodas līmenī un ieplūšanu ūzusā var runāt tikai tad, ja tiek nodrošināta komunikācijas precizitāte. Vienā vārdā izteikti apzīmējumi valodisko izteiksmi gan padara īsāku, atdzīvina tekstu, taču ne vienmēr tie ir pietiekami trāpīgi, semantiski precīzi. Tā leksēmas *hokejvīri* nozīme izprotama tikai kontekstā: „*Hokejvīri* jau gatavo nākamo čempionātu.” (NRA, 20.03.2007., 5. lpp.), tas ir teikts tekstā zem fotogrāfijas, kurā ir redzami tie cilvēki, kuru vadībā Latvijā tika rīkots 2006. gada pasaules čempionāts hokejā. Ārpus konteksta šo vārdu var uztvert arī kā hokejistu apzīmējumu.

Otrkārt, okazionālo personu nosaukumu izveides pamatā ir žurnālistu vēlme sīkāk diferencēt esošos apzīmējumus, uzsvērt kādu specifisku iezīmi, jauno vārdu zināmā mērā pretstatīt jau ierastajam, kurš nav šķītis pietiekami precīzs. Tā *sliekotājs, strāvis* ir maksšķernieku nosaukumi, kas detalizētāk norāda uz to darbības (maksšķerēšanas) veidu, bet *erotprozists* ir prozaiķis, kurš rada noteikta satura prozas darbus. Šķiet, ka arī atteikšanās no leksēmām *kazkopji, vistkopji* (to vietā izmantojot individuālos darinājumus *kazisti, vistinieki*) ir notikusi, lai akcentētu, ka runa ir par zemniekiem, kuri audzē šos mājdzīvniekus vai mājputnus, un lai nerisinātu asociācijas ar agrāk – kolektīvo vai padomju saimniecību laikā – ierastajiem apzīmējumiem.

Treškārt, ir tādi derivāti, kas atzīstami par sinonīmu kādam citam vārdam, piemēram, *lugiste* ‘dramaturģe’, *dzejice* ‘dzejniece’, *oranžisti* ‘tautpartijnieki, tautpartijieši’, *sorotisti* ‘sorosieši’ u. c.

Ceturtkārt, ir okazionālismi, kuri vērtējami, kā to atzinis O. Bušs, kā īpaši sakāpinātu oriģinalitātes tieksmju realizējums (Bušs 1998, 39), piemēram, *dzejists, dzejice*. Vārdi nav labskanīgi, netiek ievērots izrunas ērtums (kā gan pedējais vārds skanētu vīriešu dzimtes formā?).

Starp personu okazionālajiem nosaukumiem ir daži darinājumi, kas būtu vērtējami kā labi ieteikumi (*sportskolēns, hokejskolēns, delnisti*, varbūt vēl kāds), kas varētu no okazionālo darinājumu kategorijas ieplūst jaunvārdos, īpaši tāpēc, ka to darināšanā ievēroti produktīvi latviešu valodas modeļi. Personu okazionālo

nosaukumu darināšanā izmantotie līdzekļi un paņēmieni arī pārlicinoši norāda uz dažām vārddarināšanas tendencēm, kas īpaši raksturīgas pēdējiem gadu desmitiem posmam (prefiksālo atvasinājumu ar *ne-*, tāpat bisufiksālo atvasinājumu pieaugums). Personu okazionālie nosaukumi kā noteikta semantiska grupa iekļaujas gadsimtu mijas plašajā un nemitīgi papildinātajā okazionālās leksikas slānī un veido tās nozīmīgu daļu.

Literatūra

1. Bussmann, H. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart, 1990.
2. Bušs, O. Okazionālie jaunvārdi mūsdienu publicistikas tekstos funkcionālā skatījumā // *Linguistica Lettica*. Latviešu valodas institūta žurnāls. 2. Rīga, 1998, 38.–42. lpp.
3. Ceplīte, B., Ceplītis, L. *Latviešu valodas praktiskā gramatika*. Rīga, 1991. 240 lpp.
4. Kalme, V., Smiltnece, G. *Latviešu literārās valodas vārddarināšana un morfoloģija. Lokāmās vārdsķiras*. Liepāja, 2001. 293 lpp.
5. Liepa, D. Okazionālismi N. Naumaņa publicistikā. Vai iedegtās zvaigznes mirdzēs ilgi? *Vārds un tā pētišanas aspekti*. Rakstu krājums. 6. Liepāja, 2002, 441.–445. lpp.
6. *Mūsdienu latviešu literārās valodas gramatika*. I. Fonētika un morfoloģija. Rīga, 1959. 830 lpp.
7. Nītiņa, D. *Moderna cilvēka valoda*. Rīga, 2004. 112 lpp.
8. Skujiņa, V. *Latviešu terminoloģijas izstrādes principi*. Rīga, 1993. 224 lpp.
9. Soida, E. Inovācijas un valodas attīstība mūsu dienās. *Inovācijas dažādas valodas līmeņos*. Rīga, 1975, 131.–161. lpp.
10. Tīsiņa, A. Okazionālie krāsu nosaukumu salikteni semantiskā un morfoloģiskā aspektā. *Vārds un tā pētišanas aspekti*. Rakstu krājums. 2. Liepāja, 1998, 131.–140. lpp.
11. Vulāne, A. *Morfēmika un vārddarināšana. Pamatjēdzieni*. Rīga, 2002^a. 11 lpp.
12. Vulāne, A. Par dažādām vārddarināšanas problēmām. *Valoda un literatūra kultūras aprītē*. LU Zinātniskie raksti. 650. sējums. Rīga, 2002^b, 58.–68. lpp.
13. Кузнецова, Е. В. *Лексикология русского языка*. Москва, 1989. 215 с.
14. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 1990. 685 с.
15. Лыков, А. Г. *Современная лексикология (русское окказиональное слово)*. Москва, 1976. 119. с.
16. Мучник, И. П. *Развитие современного русского языка*. Москва, 1963.
17. *Русский язык*. Энциклопедия. Москва, 1998. 703 с.
18. Шеляховская, Л. А., Богданов, Н. А. Словообразовательный аспект изучения некоторых групп окказионализмов. *Новые слова и словари новых слов*. Ленинград, 1983, с. 82. – 92.
19. Юдина, А. Д. *Окказиональные наименования лиц. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук*. Ленинград, 1989. 23 с.

Summary

The press texts at the turn of the century are characterized by a rather great number of occasionalisms. The present article focuses on one semantic group of occasional formations – occasional personal names that have been excerpted mainly from the newspapers “Neatkarīgā Rīta Avīze” and “Diena”. Personal names have been divided into several subgroups; they generally relate to human occupations, e.g. kazisti, suņenieki, etc.

Occasional personal names are also discussed in the derivational aspect. They have been formed by using different means of derivation, suffixation being the most common means. Other means of derivation are prefixation, syntactic means, interfixal-suffixal means, bi-suffixation, appellativation.

Occasional personal names often signify in one word something that is usually expressed descriptively or by a combination of words. However, such formations are not always semantically precise and need a context for understanding their meaning. Part of the occasional personal names have been generated in order to specify the meaning.

LATVIJAS UNIVERSITĀTES RAKSTI
741. sējums, PEDAGOĢIJA UN SKOLOTĀJU IZGLĪTĪBA

Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds
Baznīcas ielā 5, Rīgā, LV-1010
Tālrunis: 67034535

Iespiests SIA "Latgales druka"