

Latvijas Universitāte
Zinātņu daļa

**Latvijas Universitātes
80 gadu jubilejai veltītās
57. konferences materiāli**

622. sējums



Rīga 1999

22

Latvijas Universitātes 80 gadu jubilejai veltītās 57. konferences materiāli. Rīga, 1999. gada 2.–20. februāris // LU zinātniskie raksti, 622. sējums. – Rīga: LU, 1999. – 188 lpp.

Izdevumu sagatavoja LU Zinātņu daļa.

Materiālu apkopojā Dace Gertnere.

Par materiālu saturu atbild autori.

79-13823

SATURS

<i>G. Joņins, J. Sedols.</i> Programmēšanas un modelēšanas sistēma SITA un tās izmantošana mācību darbā	5
<i>A. Cimdiņa.</i> Pētījumu centri studiju procesā: <i>Feministica Lettica</i> pieredze un perspektīva	13
<i>S. Ankrava.</i> Reinkarnācijas tradīcija ķeltu leģendās	20
<i>I. Ozola.</i> The use of top-down processes in developing listening skills to the intermediate adult students	30
<i>R. Bankava, Z. Vinčela.</i> Integration of new information technologies into modern language studies	38
<i>I. Zauberga.</i> Jaunas pieejas nepieciešamība tulkotāju profesionālās sagatavošanas programmās	45
<i>I. Kramiņa.</i> Linguistic and methodological principles underlying foreign language studies	53
<i>A. Bankavs.</i> Romānistikas attīstība Latvijā	58
<i>K. Boiko.</i> Somugristikas attīstība Latvijā	67
<i>S. Ozoliņa.</i> The ways and means of conveying cross-cultural information to advanced students	81
<i>S. Sebre.</i> Identitātes attīstība Latvijas sociokulturālajā kontekstā	86
<i>M. Raščevska.</i> Psihometrisko intelekta teoriju evolūcija	95
<i>J. Anspaks.</i> Mākslas pedagoģijas attīstība Latvijas Universitātē: vēsturiskā pieredze un mūsdienu risinājumi	113
<i>A. Kopeloviča.</i> Akadēmiskās un profesionālās programmas pedagoģijā, to realizācija	127
<i>I. Ciemiņa, O. Krastiņš, S. Bāliņa.</i> Augstākā izglītība un māsaisaimniecību budžets	146

<i>V. Kluša, S. Ģērmāne, Š. Svirskis, B. Opmane, R. Muceniece, H. B. Schiöth, J. E. S. Wikberg. Melanocortins and their receptors: behaviour and neurochemistry</i>	155
<i>M. Pilmane. Neuropeptīdi un elpceļu patoloģija</i>	164

PROGRAMMĒŠANAS UN MODELĒŠANAS SISTĒMA SITA UN TĀS IZMANTOŠANA MĀCĪBU DARBĀ

1. Ievads

Pašlaik pasaulē dinamiski un strauji attīstās datortehnika, programmatūra un informācijas tehnoloģijas. Sevišķi lielu iesaisti dod Internets un tā pakalpojumi, kas radikāli maina datorlietotāju iespējas piekļūt pasaules programmu un datu krātuvēm. Notiek informācijas globalizācijas process, kurš skar praktiski visas nozares un dzīves sfēras, tai skaitā izglītību.

Latvijā sekmīgi notiek izglītības informatizācijas sistēmas izveide (1). Projekta realizācijas gaitā tiek izstrādātas mācību programmas, mācību materiāli, programmatūra, infrastruktūras komponenti, daudzas skolas tiek apgādātas ar datorklasēm un Interneta pieslēgumu. Šī projekta sastāvdaļas "Datorprogrammas algoritmu vizuālai veidošanai un to lietošana skolu informātikas un matemātikasursos" un LZS tēmas "Stohastisko sistēmu ar diskrētiem notikumiem analīze un modelēšana" ietvaros ir izstrādāta programmēšanas un modelēšanas sistēma **SITA** un tās datoru realizācija **SITA-98 Windows** vidē, kas galvenokārt domāta sistēmu ar diskrētiem notikumiem pētīšanai (2–6). **SITA** veic raksturlielumu aprēķināšanu masu apkalpošanas sistēmās ar gadījuma procesiem, kas ir nepieciešams sistēmu analīzei, tās projektējot vai uzlabojot. **SITA** ir piemērota arī izmantošanai mācību darbā, veidojot algoritmus un datorgrāmatas.

2. SITA-98 raksturojums

SITA (*Sistēmu Imitācijas Tehnika un Algoritmi*) ir Latvijas Universitātes Matemātikas un informātikas institūtā (LU MII) izveidota programmēšanas un modelēšanas līdzekļu kopa, kuras pamatuzdevums ir

nodrošināt *masu apkalpošanas sistēmu* (tādu kā veikals, frizētava, telefona centrāle u. tml.) pētīšanu. **SITA-98** ir datorprogrammu komplekts minētā uzdevuma vajadzībām. Tajā ietilpstošā apakškopa skaitlisku algoritmu programmēšanai ir izmantojama arī citiem nolūkiem, un viens no tādiem varētu būt programmēšanas pamatu mācīšana skolu informātikas kursā.

SITA-98 dod iespēju veidot un izpildīt divējādas programmas – **grafiskās un lineārās**. Pirmajā gadījumā programma ir shematiska zīmējuma jeb blokshēmas veidā, bet otrajā tā sastāv tikai no teksta. Pirmais pieraksta veids ir uzskatāmāks, otrais – vienkāršāks un kompaktāks. Atbilstoši šiem diviem pieraksta veidiem **SITA-98** satur apakškopas **SITA/B** (blokshēmu variants) un **SITA/E** (lineārais variants). Algoritmu pierakstam abos gadījumos izmanto oriģinālu programmēšanas valodu **ETA** (no vārda *Etalons*), kurai arī ir attiecīgi grafiskais (blokshēmu) un lineārais variants. Valoda **ETA**, kas izeļas ar isumu un vienkāršību, ir domāta kā pirmais praktiskais solis tāda programmu pieraksta meklējumos, kas varētu ilgstoši saglabāties nemainīgs, neskatoties uz datoru tehnikas un programmēšanas sistēmu nemitīgo progresu. Pēdējais tad varētu ietekmēt tikai programmu apstrādes līdzekļus, bet ne pieraksta veidu.

Apakškopa **SITA/B**, kuru sauc arī par **Shēmu redaktoru**, apkalpo valodas **ETA** grafisko variantu. Ar shēmu redaktoru var veidot grafiskās programmas un uzskatāmi vērot to darbību – izpildot programmu tā sauktajā *trasēšanas režīmā*, pa blokshēmu pārvietojas kursoris, kas norāda pašreiz izpildāmo darbību, bet pēc katras izpildītās darbības uzreiz redzams tās rezultāts.

Ar **SITA/E** palīdzību savukārt var iegūt rezultātu sērijas, kuras izmantojamas grafiku zīmēšanai. **SITA-98** satur grafiku zīmēšanas līdzekļus, kas katrai programmai dod iespēju attēlot grafiski rezultātu atkarību no ieejas lielumiem. Ir iespēja vienā zīmējumā savietot no vairākām programmām iegūtus grafikus.

Abas apakškopas apkalpo kopēja **vadības programma** jeb displečers, kas rāda programmu sarakstus un dod iespēju veikt dažādas darbības ar programmām – apskatīt, izpildīt, rediģēt, veidot jaunas un izmest nevajadzīgās. Ir iespēja no grafiskās programmas automātiski iegūt tai atbilstošo lineāro pierakstu.

3. Programmēšanas koncepcijas

Algoritma pieraksts jeb programma sastāv no **operatoriem**. Valodā *ETA* izšķir divas programmēšanas **koncepcijas**, kurām ir dažādi operatoru savstarpējās saistības likumi. Tās sauc par **bāzes** un **strukturālo** koncepciju, saīsināti – par **B-** un **S-koncepciju**. Minētās koncepcijas, atklāti tās nenosaucot, būtībā tiek izmantotas visās zināmajās programmēšanas valodās.

B-koncepcijā starp operatoriem pastāv **sekošanas** attieksme – viens operators var būt otra **sekotājs**, un tad savukārt pirmais ir otra **priekštecis**. Operatorus izpilda to sekošanas kārtībā. Ja operatoram ir vairāki sekotāji, tad kā nākošo izpilda vienu no tiem, bet kuru tieši, tas ir atkarīgs no operatora izpildes rezultāta. B-koncepcijā ir divi galvenie operatoru veidi – **piešķīres** operatori un **nosacītās pārejas** operatori. Piešķīres operators maina kāda mainīgā vērtību, un tam ir viens sekotājs. Nosacītās pārejas operatoram ir divi sekotāji, un operatora izpildes uzdevums ir izvēlēties vienu no tiem. Vēl B-koncepcijā ir **sākuma** un **beigu** operatori, kā arī **nenosacītās pārejas** operatori vienīgā sekotāja norādei, ja tas programmas pierakstā neatrodas tieši aiz sava priekšteča.

S-koncepcijā ir noteikta operatoru **pakļautības** attieksme – viens operators var būt otra **apakšoperators**, un tad pirmais ir otra **virsooperators**. Operators izpildes gaitā noteiktā secībā iedarbina savus apakšoperatorus (iespējams – katru no tiem vairākkārt) un gaida signālus par to izpildi, bet beigās signalizē savam virsooperatoram par izpildes pabeigšanu.

Praktiskajā programmēšanā parasti pārsvarā lieto S-koncepciju, kas pazīstama ar **struktūrprogrammēšanas** nosaukumu. B-koncepcija lielu programmu gadījumā mazina pārskatāmību, bet savas vienkāršības dēļ ir vairāk piemērota teorētiskiem un mācību mērķiem. Valodas *ETA* grafiskais variants balstās uz B-koncepciju, jo blokshēma ir operatoru sekošanas grafisks attēlojums.

4. Algoritmu un modeļu pieraksta uzbūve

Algoritma vai modeļa pierakstam jeb programmai valodā *ETA* ir šādas sastāvdaļas:

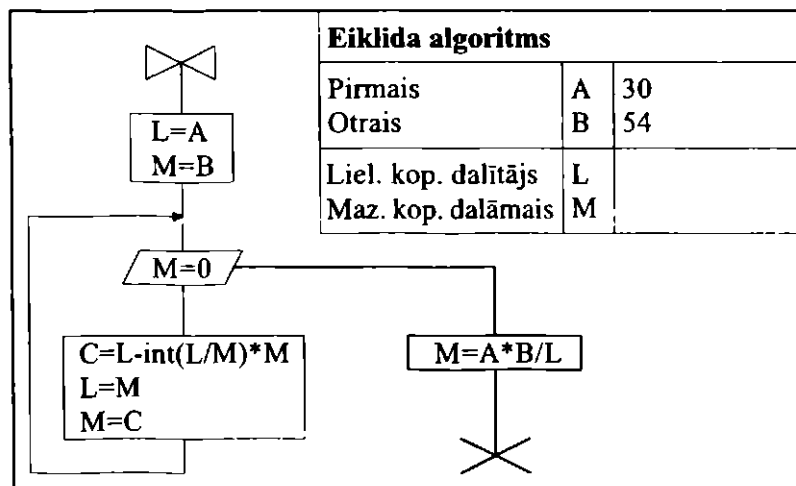
programmas nosaukums,

ieejas datu apraksts,
 algoritma pieraksts,
 rezultātu apraksts,
 ziņas.

Ziņas ir lietotājam domāta informācija par programmu, kas nav obligāta, pārējām daļām ir jābūt vienmēr. Lineārajā variantā sastāvdaļas seko cita citai minētajā secībā. Grafiskajā variantā algoritma pieraksts ir izdalīts atsevišķi kā blokshēma, bet pārējās obligātās daļas ir sakopotas vienā tabulā, kuru sauc par **rakstlauku**.

Programmu uzbūves parādīšanai apskatīsim dažus piemērus.

1. piemērs. Eiklīda algoritms grafiskajā variantā. Programma, kas redzama 1. zīm., atrod divu doto skaitļu **A** un **B** lielāko kopīgo dalītāju **L** pēc Eiklīda algoritma, kā arī izrēķina mazāko kopīgo dalāmo **M**.



1. zīm. Eiklīda algoritma grafiskā programma

2. piemērs. Tā pati Eiklīda algoritma programma lineārajā variantā. Programmas sastāvdaļas sākas katra ar savu **virsrakstrindu**, kura būtībā ir komentārs un parāda attiecīgās daļas veidošanas shēmu.

AAA_SEA

Eiklīda algoritms

\DATI nosaukums: mainīgais = vērtība

Pirmais: A = 30

Otrais: B = 54

\ALGORITMS

L = A; M = B;

whM <> 0 { C = L; L = M; M = C - int(C/M) * M; }

\REZULTĀTI nosaukums: izteiksme

Liel. kop. dalītājs: L

Maz. kop. dalāmais: A * B/L

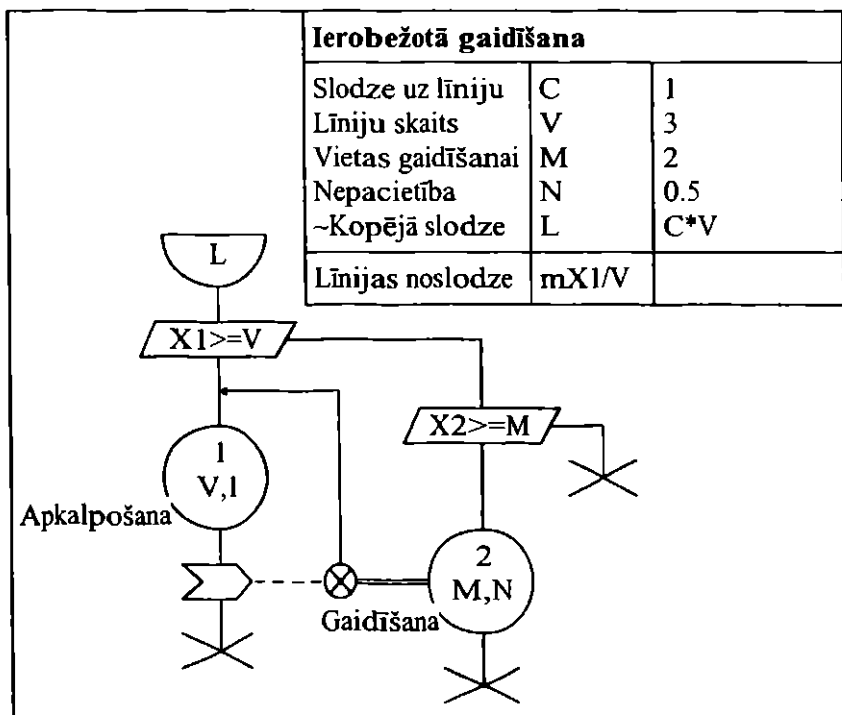
* Ziņas

Programma atrod divu doto skaitļu A un B lielāko kopīgo dalītāju L un mazāko kopīgo dalāmo M.

3. piemērs. Grafiskā modelēšanas programma sistēmai ar ierobežotu gaidīšanu (2. zīm).

Modelējamā sistēma sastāv no V ierīcēm, kuras sauksim par **linijām**, ienākošo **izsaukumu** apkalpošanai. Vidējais apkalpošanas ilgums ir I, t. i., šis ilgums kalpo par laika vienību. Laika vienībā vidēji ienākošo izsaukumu skaits jeb slodze ir $L = C * V$, kur C – dotā slodze uz vienu līniju. Ir M vietas gaidīšanai. Ja izsaukuma ienākšanas brīdī ir brīva līnija, izsaukums to aizņem un tiek apkalpots. Citādi, ja ir brīva gaidīšanas vieta, izsaukums to aizņem un gaida uz līnijas atbrīvošanos, bet, ja vietu nav, tad aiziet neapkalpots jeb **zūd**. Gaidošs izsaukums izrāda **nepacietību** ar aktivitāti N – tas nozīmē, ka izsaukums gaida vidēji I/N laika vienības, un, ja šajā laikā nav sagaidījis savu kārtu, tad zūd. Pēc apkalpošanas beigām izsaukums atbrīvo līniju un izlaiž uz apkalpošanu vienu gaidošu izsaukumu, ja tāds ir.

Modelēšanas rezultātā jāiegūst **līnijas noslodze** – skaitlis, kas rāda, kādu daļu no visā laika līnija caurmērā ir aizņemta.



2. zīm. Modelēšanas programma sistēmai ar ierobežotu gaidīšanu.

5. Hipersaites un datorizētu dokumentu izveide

Sistēmas SITA ietvaros ir izveidots par AAA nosaukts mehānisms datorizētu dokumentu veidošanai, izmantojot hipersaišu principu. **Hipersaite** ir dokumenta tekstā īpaši atzīmēts vārds vai vārdu salikums, kas dod iespēju iegūt papildus informāciju par apskatāmo tematu. Skatoties tekstu uz datora ekrāna un uzklikšķinot ar peles taustiņu uz izceltā vārda, notiek hipersaites izpilde – parādās jauns teksts, ilustratīvs attēls vai arī programma, ar kuru lietotājs var strādāt. Kad hipersaites izsauktais darbs ir pabeigts, var atgriezties atkal pie sākotnējā teksta.

AAA ir viens no paņēmieniem, kā veidot dokumentu tā saucamajā *on-line* (tukojumā – *ieslēgts, darbināms*) formā, kad ar datora palīdzību to var ne tikai lasīt, bet arī izmantot dažādas papildiespējas, kādu nav

uz papīra nodrukātam tekstam. Nosaukums **AAA** ir izvēlēts tāpēc, ka to viegli iegaumēt, un visos alfabētiskos sarakstos tas atrodas sākumā. To var atšifrēt arī kā *Absolūti Autonomā Arhitektūra*, jo paņēmienu raksturo centieni panākt dažāda veida autonomiju. Šādi veidotu dokumentu saukšim par **AAA-grāmatu**.

AAA-grāmata sastāv no grāmatas parastajā nozīmē, t. i., uz papīra, un **datorpapildinājuma**, kas ierakstīts disketē(s) vai kompaktdiskā. Abas daļas ir relatīvi patstāvīgas. Grāmatu var normāli lasīt un saprast arī bez papildinājuma, pēdējais tikai padara grāmatu pilnvērtīgāku. Papildinājumu ieteicams sākt lietot pēc grāmatas vismaz daļējas izlasīšanas, kad tā ir pamatos iepazīta.

Papildinājums ir patstāvīgs tādā nozīmē, ka tajā kā viena no sastāvdaļām ietiet grāmatas pilns teksts, kas uz datora ekrāna redzams tādā pašā izskatā kā uz papīra. Tekstā ir izcelti vārdi jeb hipersaites, caur kuriem grāmatā var it kā ielūkoties dziļāk, iegūstot uz ekrāna skatāmus kustīgus vai nekustīgus attēlus, strādājošas programmas dažādu uzdevumu risināšanai, skanošas melodijas u. tml. Piemēram, ja grāmata satur algoritmu aprakstus, tad tos var ilustrēt ar izpildāmām blokhēmām, kas veidotas ar SITA/B palīdzību [4, 5].

Papildinājumus var pielikt jau uzrakstītām grāmatām, ieskaitot tādas, kuru datorizēšana nemaz nebija paredzēta. Tos var arī samērā viegli labot un pārveidot.

Lai skatītos AAA-grāmatas datorpielikumu, nepieciešams dators ar operētājsistēmu Windows-95 (vai augstāk) un redaktoru Word-97

6. Secinājumi

Latvijas Universitātes Matemātikas un informātikas institūtā izstrādātā diskrētas darbības modeļu pētīšanas sistēma **SITA** ir teorētisku atziņu un datorprogrammu kopums, kas satur līdzekļus gan algoritmu un modeļu pierakstam, gan skaitlisku rezultātu iegūšanai, balstoties uz trīs galvenajām metodēm – statistisko modelēšanu, analītisko modelēšanu un aprēķiniem pēc formulām vai skaitliskiem algoritmiem. **SITA** atšķiras no citām zināmajām modelēšanas sistēmām un valodām, pirmkārt, ar vienkāršību, kas padara to piemērotu mācību nolūkiem, otrkārt, – ar vienotu modeļa pierakstu, kas izmantojams abiem modelēšanas veidiem.

SITA satur apakškopu skaitlisku algoritmu programmēšanai, kas kopā ar atbilstošo programmatūras SITA-98 apakškopu ir piemērota skolu informātikas kursa papildināšanai. Minētajā programmatūrā ietilpstošais **Shēmu redaktors** dod iespēju uzskatāmi parādīt algoritma uzbūvi un darbību, savukārt apakšsistēma SITA/E satur vienkāršus un ērtus līdzekļus funkciju grafiku iegūšanai. SITA-98 ir arī viens no pirmajiem mēģinājumiem izveidot algoritmu un modeļu pieraksta etalonus, kas būtu iespējami neatkarīgi no skaitļošanas tehnikas progresa radītajām izmaiņām.

Literatūra

1. Latvijas izglītības informatizācijas sistēmas izveide. Informācija par 1997. gadu. – Latvijas Universitāte, 1997.
2. Joņins G., J. Sedols. Masu apkalpošanas sistēmu analīze un modelēšana. – LU MII, 1995.
3. Shēmu redaktors (1. versija). – Latvijas Universitāte, 1998.
4. Joņins G., J. Sedols. Datorizēts kurss “Ievads informātikā” – LU MII, 1998.
5. Skaitlisku algoritmu programmēšanas sistēma SITA-98. – LU MII, 1998.
6. Jonin G., J. Sedols. The description tools for solveable models in the simulation system SITA // Modern aspects of management science. – Rīga, 1997., 1. 85–97.

PĒTĪJUMU CENTRI STUDIJU PROCESĀ: FEMINISTICA LETTICA PIEREDZE UN PERSPEKTĪVA

Vietas un laika apziņa, tāpat arī nolūka (šajā gadījumā mērķaudi- torijas) apzināšanās ir katras konferences darba un arī veiksmīga iznā- kumā pamatā. Šī konference ir veltīta Latvijas Universitātes 80 gadu jubi- lejai, un Literatūrzinātnes un valodniecības sekcijas plenārsēdei, ko vada profesore Janīna Kursīte, ir parādīts liels gods – tā notiek Mazajā aulā, Universitātei un arī latviešu filoloģijas nozarei vēsturiski nozīmīgā vietā. Un jāteic, ka arī latviešu feministikai vēsturiski nozīmīgā vietā, jo tieši pirms piecdesmit gadiem – 1938. gada 4. februārī – šeit pirmā sieviete Latvijā aizstāvēja disertāciju doktora grāda iegūšanai humanitārajās zinātnēs. Tā ir Zenta Mauriņa, kuras disertācijas aizstāvēšana par tēmu “Friča Bārdas pasaules uzskats” laika gaitā ir kļuvusi par vienu no spilgtākajām leģendām Latvijas zinātnes vēsturē. Kā savā pētījumā “Zenta Mauriņa un Latvijas Universitāte” norāda akadēmiķis Jānis Stra- diņš: “Z. Mauriņas [disertācijas] aizstāvēšanu var vērtēt kā notikumu arī Latvijas feminisma vēsturē, jo te pirmo reizi tik tieši manifestējas pat akadēmisko aprindu aizspriedumi pret sievietes izvirzīšanos augstā- kajās akadēmiskajās sfērās... Šajā nozīmē Z. Mauriņas cīņa varbūt salī- dzināma ar Aspazijas cīņu par sievietes kā individualitātes tiesībām 19. gad- simta 90. gados.”¹ Paraugoties šobrīd uz klātesošo auditoriju un kaut aptuveni zinot statistiku par sievietes un vīriešu īpatsvaru latviešu filo- loģijā un arī humanitārajās zinātnēs kopumā ņemot, jāatzīst, ka situā- cija ir krasi mainījusies. Šodien tieši pretēji – vīriešu kārtas pārstāvis šajā sfērā ir retums, un vērtēt šo situāciju par optimālu diezin vai būtu saprātīgi. Viena no šīsdienas konferences feministikas sakarā izvirzī- tajām tēmām tāda arī varētu būt – cēloņsakarību meklējumi un

¹ Stradiņš J. Zenta Mauriņa un Latvijas Universitāte // Zentai Mauriņai – 100. Eiropa, Latvija – kultūru dialogs. – Rīga: Nordik, 1998. – 55. lpp.

skaidrojumi, kāpēc pēdējos gados tik strauji izmainījies dzimumu līdzsvars fakultātes akadēmiskajā personālā un kādi ir ar šīm pārmaiņām saistītie ieguvumi vai zaudējumi. Vai līdz ar to un kādā ziņā varētu būt mainījusies filoloģisko pētījumu struktūra, akadēmiskās kultūras tradīcijas utt.? Vai šī pārtapšana notikusi pašregulācijas procesā, vai arī tas ir bijis mērķtiecīgi un mākslīgi, kaut arī netieši vadīts radīts process (kā zināms, nekādi oficiāli ierobežojumi vīriešiem, kādi agrāk universitātēs pastāvēja attiecībā uz sievietēm, izvirzīti netika). Tiktāl par vēsturiskajām asociācijām.

Manas tēmas "Pētījumu centri studiju procesā: *Feministica Lettica* pieredze perspektīva" izvēli noteica aizvadītajā gadā zīmīgākie procesi Filoloģijas fakultātē. Proti, aizvadītais gads fakultātē ir bijis centru dibināšanas gads – fakultātē (vai kā mēdz teikt – pie fakultātes) ir nodibinātas trīs jaunas akadēmiskas struktūrvienības: divi tālākizglītības un viens pētījumu centrs. Sadarbībā ar Latvijas Nacionālo bibliotēku ir nodibināts Latvijas Bibliotēku darbinieku tālākizglītības centrs (vadītāja Iveta Gudakovska), un par šī centra organizatoriskajiem principiem, darbības mērķiem un svinīgo atklāšanu ir lasāma publikācija "Universitātes Avīzē".² Saskaņā ar centra "Tālākizglītība latviešu valodā un literatūrā" izstrādāto nolikumu tas ir iecerēts kā plaša darbības spektra tālākizglītības centrs, kam ir trīs galvenās mērķauditorijas: 1) tālākizglītība skolotājiem, kuri vēlas papildināt savas zināšanas, 2) tālākizglītība skolēniem, kuri gatavojas iestāties augstskolā, 3) lietvedība un lietišķie raksti latviešu valodā katram, kam šajā jomā izglītība ir nepieciešama.

Pētījumu centrs "Feministica Lettica" ir dibināts ar LU Rektora pavēli nr. 1/44 1998. gada 12. martā. Jāatzīst, ka Centra dibināšana ir saistīta ar jaunas informācijas un pieredzes apgūšanu, jau sākot ar Nolikuma izstrādāšanu. LU Satversmē, kā zināms, nav atrodams Centra kā LU vai fakultātes struktūrvienības raksturojums, kāds ir dots LU galvenajām struktūrvienībām, atzīstot, ka "LU galvenās struktūrvienības ir fakultātes un institūti. LU akadēmiskās struktūrvienības ir arī nodaļas, katedras, profesoru grupas un laboratorijas."³ Tātad studiju process LU balstās galvenokārt uz šīm Satversmē definētajām struktūrvienībām.

² Gudakovska I. Latvijas Bibliotēku darbinieku tālākizglītības centra atklāšana // Universitātes Avīze. – 1999. – 8. janv., – 2. lpp.

³ Latvijas Universitātes Satversme. pieņemta LU Satversmes sapulces sēdē 1996. gada 29. martī

Attiecībā uz centriem LU Satversmē ir dota tikai norāde, ka "LU ir tiesības veidot arī citas ar akadēmisko darbību saistītas struktūrvienības (skolas, akadēmijas, centrus, koledžas)", un tātad, lai šīs tiesības varētu tikt izmantotas, centru iniciatoriem ir vajadzīgs kāds "attaisnojums". Pieredze rāda, ka atkarībā no akadēmiskās darbības mērķa – studijas (izglītība) vai pētniecība – LU dibinās divi centru tipi – vai nu ar zinātnisko, vai ar izglītības darbu pamatā. Iepriekšminētie Filoloģijas fakultātes tālākizglītības centri atbilst pirmajam tipam, un to darbība ir virzīta LU neimatrikulētu personu izglītības vajadzībām. Izmantojot likumu nesakārtotību par maksas izglītības pakalpojumiem valsts dibinātās augstskolās, šie centri var strādāt un sevi uzturēt pēc pašfinansēšanās principa, jo tālākizglītība plānota kā maksas pakalpojums.

Pētījuma centra "Feministica Lettica" darbība pamatā ir orientēta uz LU imatrikulēto studentu un akadēmiskā personāla pētnieciskās darbības interesēm. "Feministica Lettica" ir dibināta, izmantojot Latvijas Zinātnes padomes finansēto projektu "Latviešu literatūra un mūsdienu literatūrteorētiskās koncepcijas: Feminisma diskurss" (vadītāja Ausma Cimdiņa). Saskaņā ar Nolikumu "Centra mērķis ir nostiprināt pētniecisko bāzi nacionālās literatūras un kultūras studijās vienā no produktīvākajiem un perspektīvākajiem interdisciplinārajiem pētījumu un studiju virzieniem humanitārajās zinātnēs – feministikā." Tādējādi "Pētījumus letonikas jomā Latvijas Universitātē integrēt un tuvināt tipoloģiski tuviem pētījumiem Eiropas augstskolās" Centrs piedāvā arī izvēles kursus feministikas nozarē LU akreditētajām filoloģijas un citu humanitāro un mākslas zinātņu bakalaura, maģistra un doktora studiju programmām. Ņemot vērā, ka Latvijā tā ir vēl samērā jauna un maz pazīstama pētījumu un studiju joma (turklāt tāda, ko pavada zināmi aizspriedumi un psiholoģiska pretestība), jāatzīmē, ka Skandināvijas zemēs, Eiropā, Amerikā un arī citur pasaulē sieviešu un dzimuma studijas un pētniecība ir vispārāzīta akadēmiska disciplīna (līdzīgi kā filoloģija), kurā var iegūt augstākos zinātniskos un akadēmiskos grādus un titulus. Nenoliedzami, salīdzinot ar filoloģiju, tā ir jauna nozare, kas savu akadēmisko statusu Eiropā ir nostiprinājusi tikai pēdējos gados, un akreditētas doktora studiju programmas un līdz doktora grāda iegūšana sieviešu zinātnēs (Women's Studies) ir iespējama tikai nedaudzās Eiropas augstskolās, piemēram, Utrehtas universitātē (Nīderlandē),

Centrāleiropas universitātē Budapeštā un citur. Informācija par šo pētījumu un studiju izplatību ir pieejama neskaitāmās publikācijās angļu valodā.⁴ Piemēram, Utrehtas Universitātes izdotajā studiju ceļvedī "PhD Training in Women's Studies" ir atrodams detalizēts doktora studiju programmas feministikā apraksts, sākot ar doktorandu komplektēšanu, akadēmiskā personāla, kas iesaistīts studiju programmas nodrošināšanā, kvalifikācijas raksturojumu, kredītpunktu iegūšanas principiem utt.

Tomēr nevar viennozīmīgi apgalvot, ka feministika šodien ir pilnīgi jauna joma Latvijas un LU humanitārajās un sociālajās zinātnēs. Jau 20. gadsimta 30. gados ar šiem pētījumiem aizrāvās filozofijas profesors Teodors Celms – viņa darbā "Patiesība un šķitums" ir atrodama plaša nodaļa par dzimuma psiholoģiju, sevišķi par dzimumu īpatnībām, kā rakstīja T. Celms, "inteliģences joslā" Par estētikas un feministikas sakarībām liek domāt Mildas Palevičas pētījumi un publikācijas, kā arī citu autoru darbi.

Runājot par feministikas izplatību Eiropas augstskolās, jāatzīmē, ka tās attīstība norit galvenokārt centros, nevis katedrās (šajās visnotaļ tradicionālajās universitāšu struktūrvienībās). Kālab tā? Tā nav feministikas kaprīze vai aizspiedumi pret akadēmisko tradīciju. Kā zināms, katedras parasti tiek veidotas pēc kādas vienas zinātņu apakšnozares principa (arī saskaņā ar LU Satversmes 6.9. punktu "katedra piedalās studiju programmas izstrādāšanā un īstenošanā un veic zinātniskos pētījumus kādā no zinātnes apakšnozarēm"), bet feministika pēc savas būtības ir izteikti starpdisciplināra parādība. Tātad arī Eiropas pieredze rāda, ka starpdisciplinārie pētījumi parasti tveras centros un to mērķis ir "centrēt", konsolidēt intelektuālo potenciālu mūsdienu cilvēka un sabiedrības dzīvē aktuālu jautājumu apzināšanā, izpētē un zinātnisku zinību (scientific knowledge) vairošanā. Kā redzams Skandināvijas augstskolu sieviešu studiju un pētījumu centru katalogā, šie starpdisciplinārie centri parasti ir specializēti, izvēloties vai nu humanitāro un mākslas zinātņu, vai sociālo zinātņu dominanti. "Feministica Lettica" ir humanitārajās un mākslas zinātnēs specializēts pētījumu centrs, un tā

⁴ Skat., piemēram, *Women's studies and Research on Women in the Nordic Countries.* – Turku, 1991; *Research on Women and Gender from Finland, 1980–1995 // Women's Studies Reports 1/1996.* Helsinki, 1996; *PhD Training in Women's Studies in the Netherlands.* – Utrecht, 1998; *The Encyclopedia of Higher Education. Volume 3. Analytical Perspectives: Women's Studies.* – Oxford, 1992.

pirmās ierosmes ir nākušas no Oslo universitātes Sieviešu studiju centra jau 1993. gadā, kad šo rindu autorei pavērās iespēja, izmantojot Ziemeļu padomes piešķirto stipendiju, tur strādāt pētniecības darbu.

Kaut arī "Feministica Lettica" kā pētījumu centrs noformējās tikai pērn, pateicoties LZP Starpnozaru finansējumam (no filoloģijas un filozofijas nozarēm), šis pētījumu virziens Latvijas Universitātē pastāv jau kopš 1994. gada. Vērtējot darba rezultātus, jāatzīst, ka Centrs savu eksistenci ir attaisnojis. Neraugoties uzniecīgo finansiālo atbalstu (visiem Centra projektos iesaistītajiem pētniekiem tas ir maz atalgots papildu darbs vai pat vienīgi entuziasma izpausme), ir paveikti vērtīgi darbi. Par pirmo nozīmīgāko pētījumu rezultātu apkopojumu ir uzskatāms rakstu krājums "Feminisms un literatūra" (1997., izdevniecība "Zinātne"), kurā publicējušies ilggadīgi LU profesori Vitolds Valeinis un Arturs Mauriņš, no jaunākā gadagājuma – Maija Kūle, Ella Buceniece, Sandra Sebre un citi savā nozarē Latvijā labi zināmi speciālisti. Feministikas projekta ietvaros (kopā ar Gētes institūtu) tika organizēta plaša starptautiska Z. Mauriņas simtgadei veltīta konference, kuras materiāli ir apkopoti grāmatā ar nosaukumu "Zentai Mauriņai –100. Eiropa, Latvija – kultūru dialogs" (Rīga, 1998). Sadarbībā ar Latvijas Sieviešu pētniecības un informācijas centru ir sagatavota un izdota rakstu krājuma "Feminisms un literatūra" angļiskā versija ar nosaukumu "Feminism and Latvian Literature" (Rīga, LSPIC, 1998). Patlaban izdevniecībā "Zinātne" ir iesniegta gadagrāmata "Feministica Lettica I, 1999", kuras sagatavošanai un izdošanai finansējumu ir piešķīris Kultūrkapitāla fonds, un šajā grāmatā būs atrodamī gan iepriekšminēto feministikai uzticamo autoru darbi, gan arī šajā nozarē jaunu autoru vārdi: Ojārs Lāms, Silvija Radzobe, Agita Misāne, Ingūna Bekere un citi. Minētajos izdevumos ir publicēti darbi latviešu literatūras vēsturē un teorijā, filozofijā, psiholoģijā, dramaturģijā un bioloģijā (ekofeminismā). Izmantojot iespēju, es gribētu aicināt uz sadarbību arī valodniekus, jo šodien tieši valodniekiem feministikā paveras ārkārtīgi plašs un interesants darba lauks – valodas seksualitāte jeb dzimumdiferences izpausmes valodā un literatūrā. Terminoloģija, sociolingvistika un leksikoloģija ir tās disciplīnas, kuras varētu dot visnotaļ būtisku ieguldījumu latviešu literatūras mūsdienīgā lasījumā un

dzimumidentitātes kā nacionālās kultūras identitātes aktualizācijā un izpētē.

Centrs nodrošina arī divus izvēles kursus filoloģijas bakalaura un maģistra studiju programmu B daļai. Kopš 1994. gada LU studiju katalogā ir reģistrēts izvēles kurss "Feminisms un literatūra", un to ir noklausījušies un gala pārbaudījumus nokārtojuši apmēram 90% attiecīgajā maģistra studiju programmā reģistrējušos studentu, tai skaitā vairāki vīriešu kārtas pārstāvji. Sākot ar šo mācību gadu, tiek piedāvāts izvēles kurss bakalauriem "Sieviete vārda mākslā", un par studentu interesi sūdzēties nevar. Centrs piedāvā savu līdzdalību arī filoloģijas doktora studiju programmas izstrādē un nodrošināšanā.

"Feministica Lettica" darba pieredze ir tāda, ka, neraugoties uz zināmas sabiedrības daļas psiholoģisko pretestību, šī pētījumu un studiju joma ir saistoša gan LU studentiem un mācību spēkiem, gan arī plašākai Latvijas sabiedrībai. Centra turpmākā attīstība un arī jau aizsākto darbības virzienu sekmīga turpināšana ir atkarīga no finansiālā nodrošinājuma. Izvirzās jautājums, vai pētījumu centrs ir vai nav pilntiesīga fakultātes struktūrvienība, kas sekmīgas darbības rezultātā var cerēt uz zināmu finansiālu atbalstu? Piemēram, kaut vai minimāla līdzfinansējuma garantijas pētījumu rezultātu publicēšanai vai nepilnas štata vienības iedalījums centra organizatoriskās darbības atbalstam. Ja zinātniskais darbs tiek uzlūkots par katra mācību spēka privātu lietu, tas tiek veikts uz veselības un/vai darba kvalitātes (tai skaitā arī uz lekciju kvalitātes krituma) rēķina. Kā redzams L. Adamoviča apkopotajā izdevumā "Zinātne tēvzemei divdesmit gados. 1918.–1938.", arī pirmās brīvvalsts laikā atbilstoši likumi un lēmumi Universitātes mācību spēku zinātniskā darba atbalstam tika pieņemti labu laiku pēc Universitātes dibināšanas. Piemēram, lēmums par atvaļinājumu zinātniskām studijām un "Lēmums par Universitātes zinātniskās pētniecības fondu" kura dibināšanas mērķis bija sniegt materiālu atbalstu zinātniskās pētniecības vajadzībām.⁵ Augstskolu mācību spēku zinātniskās darbības finansējuma deficīta apstākļos vismaz divdomīgi vai lingvistiski neprecīzi skan "Zinātnieka ētikas kodeksa" 1.13. punkts: "Zinātnieka atalgojums nedrīkst noteikt viņa darba kvalitāti"⁶ Atbilstoši likumi un lēmumi, kas

⁵ Zinātne tēvzemei divdesmit gados. 1918.–1938. – Rīga: LU, 1938.

⁶ Zinātnieka ētikas kodekss, akceptēts LZA Senāta sēdē 1997. gada 4. novembrī tlēr

aizstāvētu mācību spēku zinātniskā darba iespējas (gan plānoto slodžu, gan atalgojuma izteiksmē), ir nepieciešami arī šodien. Pat tādā gadījumā, ja LU ir gatava sevi atzīt par masu augstskolu (pretstatā tām, kas sevi pasludinājušas par elitārām), jāatzīst, ka masu izglītība nav un nedrīkst būt sinonīms jēdzienam “nekvalitatīva izglītība”. Augstskolas piedāvāto zinību kvalitāte un to asimilācijas pakāpe LU imatrikulētajās “masās” nav pār vienu kārti metami lielumi. Zinot, ka starpnozaru pētījumu attīstība Latvijā šodien ir īpaši aktuāla, līdzas citām akadēmiskajām LU struktūrvienībām fakultāšu pētniecības centri varētu kļūt par vērā ņemamu atbalstu gan studiju programmu izstrādē un nodrošināšanā, gan arī radoša zinātniskā potenciāla konsolidācijā.

Izmantojot iespēju, nobeigumā es gribētu atgādināt, ka aktuāls ir kļuvis jautājums par Lituānikas centra izveidi, un Filoloģijas fakultātē zināma bāze tā dibināšanai ir jau izveidojusies. Kauņas universitātē darbojas spēcīgs Letonikas centrs, un šādi akadēmisko un kultūras sakaru veicināšanai starp Lietuvu un Latviju domāti centri darbojas arī citās Lietuvas augstskolās. Latvijas akadēmiskās sabiedrības pienākums ir atsaukties šai Lietuvas iniciatīvai.

Literatūra

1. Stradiņš J. Zenta Mauriņa un Latvijas Universitāte // Zentai Mauriņai – 100. Eiropa, Latvija – kultūru dialogs. – Rīga: Nordik, 1998. – 55. lpp.
2. Gudakovska I. Latvijas Bibliotēku darbinieku tālākizglītības centra atklāšana // Universitātes Avīze. – 1999. g. 8. janv. – 2. lpp.
3. Latvijas Universitātes Satversme, pieņemta LU Satversmes sapulces sēdē 1996. g. 29. martā.
4. Skat., piemēram, Women's studies and Research on Women in the Nordic Countries. – Turku, 1991; Research on Women and Gender from Finland, 1980–1995 // Women's Studies Reports 1/1996. – Helsinki, 1996; PhD Training in Women's Studies in the Netherlands. Utrecht, 1998; The Encyclopedia of Higher Education. Vol 3. Analytical Perspectives: Women's Studies. – Oxford, 1992.
5. Zinātne tēvzemei divdesmit gados. 1918.–1938. – Rīga: LU, 1938.
6. Zinātnieka Ētikas kodekss, akceptēts LZA Senāta sēdē 1997. g. 4. nov. (lēmums nr. 49.2).

REINKARNĀCIJAS TRADĪCIJA ĶELTU LEĢENDĀS

Salu ķeltu viduslaiku leģendas par karali Artūru un Apaļā galda bruņiniekiem izaugušas no daudz senākas kultūras sistēmas. Burvja Merlina – karaļa Artūra audzītēva un padomnieka tēls tuvina Artūra un Grāla leģendas seno ķeltu pirmskristietības kultūras tradīcijai. Tieši ar Merlina tēlu viduslaiku leģendās ienāk kāda ķeltu tradicionālajam pasaules uzskatam raksturīga iezīme – ticība reinkarnācijai jeb dvēseles atdzimšanai zemes dzīvei jaunā miesiskā veidolā. Ķeltu tradīcijā šāda atkārtota dvēseles iemiesošanās iespējama daudzas reizes, varbūt pat nepārtraukti, bet tikai retais apzinās savas iepriekšējās dzīves, kā to spēj Merlins. Iemiesojies leģendārā velsiešu barda Taliesina veidolā, viņš atsaucas uz pieredzi, uzkrātu iepriekšējās dzīvēs:

Pirmkārt es esmu Elfina galvenais bards,
Es nāku no vasaras zvaigžņu zemes.
Kādreiz mani sauca par Merlinu,
Drīz visi karaļi sauks mani par Taliesinu¹.

Esmu bijis es debesīs, esmu bijis es ellē,
Es biju ar Noasu viņa šķirstā.
Es zinu visu zvaigžņu vārdus;
Es esmu brīnums, kas nāk nezin no kurienes.

Es esmu bijis visos veidos,
Esmu bijis gan dzīvs, gan miris.
Būšu virs zemes līdz pat pastarai dienai;
Neviens nezina, vai esmu šis vai tas.

¹ Taliesins – vels. "starojošā piere".

Ragana Seridvena mani nesa
Deviņus mēnešus zem sirds.
Tad mani pazina kā mazo Gvionu,
Tagad, beidzot, esmu Taliesins.

(1:116)

Mūsdienās reinkarnācijas ideju visbiežāk saista ar tradicionālo Indijas reliģiju – hinduismu. Tomēr, dziļāk pētot šīs idejas vēsturi, jāatzīst, ka tā raksturīga indoeiropiešu kultūrai vispār un bijusi tipiska arī ķeltu, tāpat kā baltu, pasaules skatījumam. Senākās rakstiskās liecības par reinkarnācijas ideju ķeltu sabiedrībā atrodamas ķeltu mītos. Tā, piemēram, ķeltologa P. B. Elisa (P. B. Ellis) norāde uz līdzīgu pasaules skatījumu seno ķeltu un hinduistu tradīcijā ietver arī reinkarnācijas ideju, ko nepārprotami pauž Īrijas druīds Amergins, kas it kā aprakstījis mileziešu jeb ķeltu Īrijas iekarošanas vēsturi grāmatā “Iekarošanas grāmata” (“Leabhar Gabhala”), kurā raksturo sevi tradīcijā, ko mūsdienās dēvētu par tradicionāli hinduistisku:

Es esmu Vējš, kas pūš pār jūru;
Es esmu Okeāna Vilnis;
Es esmu Jūras Bangu šalkoņa:
Es esmu Septiņu Ciņu Bullis;
Es esmu Ērglis Klinšu Korē;
Es esmu Saules Stars;
Es esmu krāšņākais Augs;
Es esmu varens Mežakuilis;
Es esmu Lasis ūdeņos;
Es esmu Ezers līdzenumā;
Es esmu meistara Prasme;
Es esmu Zināšanas Vārds;
Es esmu šķēpa uzgalis, kas izcīna kauju;
Es esmu Dievs, kas cilvēka galvā iedez domas dzirksti;
Kas apgaismo tos, kas sasnieguši kalnu virsotnes, ja ne es?
Kas pasaka, cik vecs ir mēness, ja ne es?
Kas parāda to vietu, kur saule dusēt dodas, ja ne es?

(2 : 29.–30.)

Šis dzejojums, domājams, tapis ap pirmo gadu tūkstoti pirms mūsu ēras, bet pierakstīts stipri vēlāk – ap mūsu ēras sākumu. Tas bija laiks, kad ķeltu teritorijas sāka pakļaut romieši. Ziņas, ko par ķeltu pasaules uzskatu snieguši viņu laikabiedri – romieši, ir līdzvērtīgi svarīgas. Šis romiešu vēsturnieku un rakstnieku liecības hronoloģiskā kārtībā uzskatāmi apkopojis L. Spenss (3 111.), kas atzīmē, ka Jūlija Cēzara laikabiedrs grieķu vēsturnieks Diodors Sicīlietis (Diodorus Siculus) mūsu ēras pirmā gadsimta sākumā rakstījis: “Galli tic, ka cilvēku dvēseles ir nemirstīgas un pēc noteikta gadu skaita sāk dzīvi no jauna, iemiesojoties citos ķermeņos” Valērijs Maksims, kas arī dzīvojis mūsu ēras pirmā gadsimta sākumā, rakstījis, ka galli aizdevuši viens otram naudu ar noteikumu, ka tā tiks atdota nākamajā dzīvē. Viņš piebilst, ka varētu arī vienkārši pasmaidīt par šo “barbarisko pārlicību”, ja vien pie tādās nepieturētos arī pats izcilais grieķu prātnieks Pitagors, kas romiešiem bija liela autoritāte. Grieķu baznīcas tēvs Klements no Aleksandrijas, kas dzīvojis mūsu ēras otrā un trešā gadsimta mijā, savā darbā “Stromateis” (I, XV, 70, 1.) atzīmējis, ka Pitagors bijis ķeltu un Indijas brahmaņu māceklis. Arī romiešu dzejnieks Marks Annējs Lukāns (39.– 65.) savā garajā poēmā “Farsālīja” (Pharsalia) atsaucas uz druižu mācību par reinkarnāciju:

Jūs esat tie, kas teic, ka mirušo gari
Vis nemeklē Erebas klusuma zemi
Vai Plutona blāvos laukus;
Tā vietā jūs sakāt, ka citur gars iegūst jaunu ķermeni,
Un nāve, ja tas, ko jūs dziedat, ir tiesa,
Vien pieturas punkts mūžīgās dzīves ritumā.

(I, 450–8).

Pašu druižu rakstīti teksti, ja neskaita Amergina dzejas rindas, par šo tēmu nav saglabājušies. Tomēr gan Lukna rakstītās rindas, gan barda Taliesina/ Merlina dzeja pārsteidzoši atgādina Indijas senā, aptuveni 2000 gadu pirms mūsu ēras tapušā varoņeposa “Mahabhāratas” centrālās daļas “Bhagavadgātas” jeb “Dievišķās dziesmas” rindas:

Nav laika, kurā nebūtu Es bijis,
Tu arī un šie valdnieki visi,
Un arī nākamībā it nekad
Ši mūsu esamība nebeigsies.

(II, 12)

Kā cilvēks nomet drānas novalkātas
Un tērpjas jaunās – tas, kurš iemiesojies,
Tā noliek nolietoto ķermeni
Un ietērpjas tad citā, jaunā.

(II, 22)

Nav novēršama nāve tam, kurš dzimis,
Un piedzimšana vēlreiz tam, kurš nomirst...

(II, 27)

(M. Bendrupes atdzejojums)

(4 52.–55.)

Daži rakstītāji, kā, piemēram, mūsu ēras trešajā gadsimtā dzīvojušie baznīctēvi Hipolīts un Origēns, izteikuši visai apšaubāmu viedokli, ka ķeltus ar reinkarnācijas ideju iepazīstinājis Pitagora bijušais vergs, trāķietis Zamolksis (Zamolxis), kas pēc filozofa nāves devies dzīvot pie ķeltiem. Zamolksis esot viņiem arī iemācījis paredzēt nākotni, izmantojot Pitagora aprēķinu metodi. Jādomā, ka baznīctēvi savus secinājumus balstījuši uz ziņām par orfiskajām mistērijām, kas mūsu ēras sākumā piekoptas Britu salās. Tomēr ticamāk, ka orfiskais kulta izplatījās ķeltu apdzīvotajās teritorijās tāpēc, ka sastapās ar līdzīgu, jau pastāvošu uzskatu sistēmu (9 318).

Attiecībā uz reinkarnācijas ideju, šķiet, jāpiekrit L. Spensam, ka Pitagors ticējis tam, ka "cilvēku dvēseles pēc nāves iemiesojušās jaunos ķermeņos – cilvēku vai dzīvnieku – atkarībā no tā, kāds ir izciešamais sods par viņu trūkumiem" (3 111). Šajā ziņā Pitagora un ķeltu reinkarnācijas ideja būtiski atšķiras – cik noprotams no ķeltu mitoloģijas, cilvēka dvēsele neiemiesojās dzīvniekā, lai izciestu sodu par agrāk izdarītajiem pārkāpumiem, bet gan no brīvas gribas kāda augstāka mērķa vārdā. Tā, piemēram, legendārais Tuans Makkarels, viens no Partolona (Īrijas veidotāja) laika ķeltu sentēviem, Lielo plūdu laikā mitis jūrā laša

izskatā, bet vēlāk kā ērglis, briedis un mežakuilis, lai izdzīvotu un savas zināšanas nodotu tālāk nākamām cilvēku paaudzēm. Tādā pašā nolūkā Merlins, zēna Gviona veidolā bēgdams no raganas Seridvenas (patiesībā – Lielās Mātes), pārtop gan par lasi, gan kviešu graudu, bet viņa, kā jau sievišķa un varenāka dievība, – pārtop par ūdru un vistu, kas pārspēj vīrišķo. Vīrišķais var turpināt attīstību, tikai pateicoties viņas labvēlībai – viņa to dzemdē no jauna (1 115).

Ķeltu uzskati par reinkarnāciju ir senāki par Pitagora uzskatiem tieši tāpēc, ka tajos reinkarnācija nav saistīta ar soda vai grēka izpiršanas jēdzienu. Tā tuvāka dabas pirmatnējai filozofijai, kas cilvēku skata kā nedalāmu dabas sastāvdaļu, ne labāku, ne sliktāku par citām dzīvām radībām. Tomēr ikdienišķi sadzīviskā jomā valdījusi pārlicība, ka cilvēks atdzimst atkal par cilvēku. Par to liecina jau pieminētā ķeltu tradīcija aizdot naudu, lai to atgūtu “citā dzīvē”, kā arī paradums mirušajam dot kapā līdzīgu viņam svarīgākās mantas. Atdzimšana citā, ne cilvēka veidolā, drīzāk attiecināma uz dievišķām vai Citpasaulei piederīgām būtnēm. Senie ķelti, kas, tāpat kā citi viņu laikabiedri, vēl nebija atklājuši vīrieša lomu paaudžu turpināšanas jautājumā, uzskatīja, ka dievišķas būtnes pašas pēc savas gribas var iemānot sievietes ķermeni, lai piedzimtu cilvēciskā veidolā – kā to izdara seno ģū saules dievs Lugs, ieiedams Dehtires ķermeni, viņai nezinot, sīka kukainiņa veidā, ko viņa norij, dzerot ūdeni no avota, un tad atdzimstot Dehtires dēlā Kuhulinā (5 26.). Tā Kuhulins piedzimst jaunavai. Šāda “nevainīga ieņemšana” bieži aprakstīta ķeltu mītos – arī gadījumā ar Gvionu/Merlinu un Seridvenu, kaut gan tā notiek ar pašas Seridvenas ziņu.

Ķeltologs Dž. Raiss uzskata, ka zināmas nodevas reinkarnācijas idejai saskatāmas arī mūsdienu Velsā un Skotijas kalnienēs pastāvošajai tradīcijai, kad bērnam tiek dots kāda miruša senča vai vecvecāka vārds. Skotijā šo tradīciju saucot “togail an ainim” (vārda pacelšana). Tādā veidā mirušā senča vārds atkal tiek darīts “dzīvs” Šāda tradīcija bijusi arī latviešiem, un vēl tagad tā visai populāra. Līdzīgas tradīcijas raksturīgas daudzām pasaules tautām, ne tikai tām, kam tuva reinkarnācijas ideja un kas pieder pie indoeiropiešu grupas – piemēram, ebrejiem. Reinkarnācijas ideja jūdaismam ir sveša. Tāpēc te drīzāk ir runa par senču kultu, nevis ar reinkarnāciju saistītām tradīcijām.

Attiecībā uz reinkarnācijas ideju ķeltu mitoloģijā, visdrīzāk nav jāmeklē kādas ietekmes vai aizguvumi no citām kultūrām, bet jāpieņem par faktu, ka šī ideja veido vienu no ķeltu garīgās kultūras stūrakmeņiem, raksturīgu visai indoeiropiešu kultūras tradīcijai kopumā. Reinkarnācijas ideja baltu mitoloģijā izpaužas stipri līdzīgi ķeltu tradīcijai. Toties romiešu kultūrai, kas daudz jaunāka par senajām indoeiropiešu kultūrām un savā būtībā sinkrēta, reinkarnācijas ideja sveša.

Tomēr būtu kļūdaini uzskatīt, ka reinkarnācijas ideja raksturīga tikai indoeiropiešu kultūrai. Arī senās Ēģiptes kultūrā pazīstama reinkarnācijas ideja, tomēr tā būtiski atšķirīga no indoeiropiešu tradīcijas. Pamatatšķirība ir tāda, ka senēģiptiešu uzskatā reinkarnācija attiecas tikai uz "augstākajām" dvēselēm, kas pēc kāda laika par jaunu iemiesosies vecajā ķermenī – tāpēc šis ķermenis jā saglabā. Indoeiropieiskajā tradīcijā reinkarnācija attiecas uz visām dvēselēm. Turklāt jaunais miesiskais veidols nebūt ne vienmēr ir karmiski noteikts, kā tas postulēts hinduismā, bet gan drīzāk pašas dvēseles izvēlēts, lai pildītu noteiktu uzdevumu. Folkloras avotos visbiežāk minēta situācija, kad nepieciešams palīdzēt kādam tuvam cilvēkam. Tā, piemēram, plaši pazīstamas pasakas (arī latviešu), kur mirušās mātes gars iemiesojies govī, kas palīdz bārenītei veikt pamātes uzliktos darbus. Pamāte liek govī nokaut, bet tajā vietā, kur aprakta govys galva vai iekšas, izaug rožu krūms vai lazda, kas atkal turpina palīdzēt. Dažkārt pasakās šis senākais posms par atdzimšanu govī, kas saistīts ar svētas govys kultu, atmests un mātes gars tūlīt iemiesojas rožu krūmā vai lazdā, kas izaug pie viņas kapa un palīdz viņas bērniem. Šajā gadījumā var runāt arī par savdabīgu dvēseles savienošanos ar "pasaules koku" Iespējams, tieši šādu, tautas zemapziņā apslēptu motīvu vadīti, latvieši pie kapa bieži stāda koku – "lai dvēselei būtu, kur atpūsties" Iespējams, tā ir tapusi "dvēseļu meža" ideja.

Tomēr te nav jāsaļauc divas dažādas parādības – reinkarnācija un dvēseļu transmigrācija. Latviešu mitoloģijā, tāpat kā ķeltu, grieķu un daudzu citu tautu mitoloģijās, katram kokam jau ir sava dvēsele, jo tas ir dzīvs. Tikai tiem kokiem (vai krūmiem), kuros iemitusi cilvēka dvēsele, piemīt sevišķas spējas palīdzēt cilvēkam. "Dvēseļu meža" ideja ir ārkārtīgi tipiska ķeltu viduslaiku mitoloģijai – Artūra un Grāla leģendās aprakstīti daudzi gadījumi, kad bruņinieki, iemaldījušies šāda maģiska

meža robežās, pārtop par kokiem. Tikai ar savu lapu šalkoņu vai parādies sapnī, viņi spēj brīdināt jaunpienācēju par gaidāmo likteni.

Atgriežoties pie tēmas par reinkarnāciju dzīvniekā, kas ņeltu mitoloģijai ir tipiska, jāsecina, ka senākie mītiskās reinkarnācijas gadījumi saistīti ar svētās govys vai vēlāk buļļa kultu – Ūlādu ciklā pieminētie Brūnais un Baltais bullis patiesībā ir divi mītiskie gani, divi pasaules pamatprincipi – gaišais un tumšais – austrumos pazīstamie *iņ* un *jaņ*, kuru mūžsenā ciņa vada pasaules attīstību, izslēdzot līdzsvara un harmonijas uzvaru, kas nozīmētu pasaules attīstības beigas.

Artūra leģendās reinkarnācijas ideja ir cieši saistīta arī ar paša Artūra tēlu, kas velsiešu folklorā visbiežāk tiek attēlots, pēc nāves iemiesojies krauklī vai mežakuilī.

Daži britu ņeltologi, piemēram, L. Spenss, saskatot zināmas līdzības valdnieku izraudzīšanas praksē senajā Ēģiptē un Īrijā, uzskata, ka senēģiptiešu tradīcijas ietekme uz ņeltu sabiedrību valdnieka dvēseles reinkarnācijas jautājumā ir nenoliedzama un nonākusi Britu salās ar Pitagora orfiskā kulta piekritējiem: “Ticība reinkarnācijai saistījās ar ideju, ka mirušo gari iemiesojās kokos, akmeņos vai citos dabas objektos. Gluži tāpat šīs vietas tika uzskatītas par dievu mitekļiem. Tā tas bija senajā Ēģiptē, kur atrodam koku kā saules dieva mājvietu Heliopolē, kur “Lielajā Zālē” slējās svētais koks, uz kura lapām dievi Tots un Sufekhta uzrakstīja valdnieka vārdu, tādējādi piešķirot viņam nemirstību.” (3 120). Tomēr, runājot par reinkarnācijas ideju ņeltu pasaules uzskatā plašākā nozīmē, pētnieks spiests konstatēt, ka tā būtiski atšķiras gan no senēģiptiešu, gan orfiķu pieņemtās:

“Te sākas grūtības. Pilnīgi pamatoti jājaudā, kāpēc, ja jau ēģiptiešu dievišķā valdnieka kults rada ceļu uz Britāniju un Īriju, reinkarnācijas ideja, kas ar to saistīta, to nerada.” (3 121)

Domājams, ka ņeltu sabiedrībā valdījuši savi, indoeiropiešiem raksturīgi, ar ēģiptiešu kultūru nesaistīti, bet iespējams, tikpat seni uzskati par pēcnāves dzīvi, ko apliecina ņeltu mīta evolūcija viduslaikos. Īsumā šo evolūciju varētu raksturot kā pāreju no reinkarnācijas uz dvēseļu transmigrācijas ideju – dvēsele nevis par jaunu piedzimst kādā jaunā miesiskā veidolā, pilnībā aizmirsusi savu iepriekšējo dzīvi, bet gan tā pati dvēsele turpina dzīvot citā fiziskā objektā. Reinkarnācijas ideja

senajos ķeltu mītos bieži saistīta ar totēmismu – uzskatu par kādu svēto dzīvnieku kā cilts vai klana sencī (6 208)¹, kura izskatu pēc nāves pieņem vai kurā “atgriežas” attiecīgais varonis. Te iederas senās velsiešu leģendas, kur karalis Artūrs pēc nāves pārvēršas par kraukli. Viduslaiku tradīcijai tuvākas ir tās leģendas, kur varoņi nevis paši pēc savas vēlēšanās, bet gan pret savu gribu, ļauno spēku pārvērsti kokos vai akmeņos, saglabā savu “vecu” dvēseli.

Franču ķeltologs Darbuā de Žubenvils (D'Arbois de Jubainville) uzskata, ka salu ķeltu mītos atspoguļoti divi reinkarnāciju paveidi (3 41). Pirmais atrodams mītā par Etaini, kuru greizsirdīga sāncense pārvērš vispirms par ūdens peļķi, tad kāpuru, tad mušu, ko vējš divreiz septiņus gadus dzenā pa pasauli; tad muša iekrīt pa skursteni traukā, no kura dzer nama saimnieka sieva, un sieva top grūta, bet Etaine pēc noteiktā laika piedzīvo otrreizēju piedzimšanu. Otrs paveids, ko D. de Žubenvils nosauc par dvēseles transmigrācijas piemēru, atrodams jau minētajās teiksmās par Tuanu, kas pārtop par lasi, ērgli, briedi utt., lai izdzīvotu un nākamām paaudzēm pavēstītu Īrijas tapšanas vēsturi. Abi šie reinkarnācijas paveidi sastopami arī latviešu mitoloģijā – pasākā par Kurbažu. Pirmkārt, Kurbažs piedzimst ķēvei, kas apēdusi mītiskās brīnumainās zivs zviņas un ķidas, tad Kurbažs pārtop par mušu, lai noklausītos, ko runā velna sabiedrotie – siki, mazi kukaiņi. Taču nedz latviešiem, nedz ķeltiem nav pastāvējis sabiedrībā plaši pieņemts uzskats, ka mirušie piedzimst par jaunu. Tomēr “transmigrācijas” mīti šādu iespēju pieļauj ar nosacījumu, ka “atdzimušie” nav vis parasti ļaudis, bet gan dievi vai dievišķas izcelsmes varoņi. Tomēr pilnīgi iespējams, ka, ķeltu sabiedrībai attīstoties, vēl pirms mūsu ēras reinkarnācijas ideja, gluži tāpat kā daudzi ar mītiem saistīti jēdzieni, piedzīvoja zināmu “vienkāršošanos” Tā, piemēram, dievišķie danieši jeb daniešu tauta (Tuatha De Danann) britu viduslaiku mitoloģijā pamazām kļūst par burvju pakalnu – sidu – iemītniekiem elfiem, kas neizceļas nedz ar skaistumu, nedz labsirdību un bieži zog cilvēku bērnus, apmainot tos šūpulī pret saviem. Daniešu varenā ķēniņiene Medba kļuvusi par elfu pavēlnieci un sapņu valdnieci Mebu, kas pēc Romeo drauga Merkucio vārdiem:

¹ Sīkāk skat. Īrijas ķelti un viņu kultūras mantojums.

Ā, tev bij viesos karaliene Meba!
Tā elfu vecmāte, parādās
Tik maziņa kā ahāts gredzenā...

(7, I, 4)

Pēc ķeltu leģendām, sidu iemītņiekus, kādreizējos dievus un dievišķos valdņiekus, pamazām sāka uzskatīt arī par mirušo senču gariem, kas gaida atkalliemiesošanos cilvēciskos ķermeņos (iespējams, tādēļ arī viņi dažkārt zog cilvēku bērņus). Tādējādi jāsecina, ka reinkarnācijas ideja ķeltu indoeiropeskajai sabiedrībai ir bijusi pazīstama jau izsenis. Britu salu un Īrijas kultūras tradīcijā tā kļuvusi īpaši populāra, domājams, ap pirmā gadu tūkstoša pirms mūsu ēras vidu, kad ķeltu ciltis iekaroja Britu salas un apmetās tur uz dzīvi. Iespējams, tieši reinkarnācijas idejas, kas bija svarīga arī Senās Eiropas iedzīvotāju pasaules uzskata sastāvdaļa, kā to pierādījusi mitoarheoloģe Marija Gimbutas vairākās savās grāmatās (8, 9), palīdzēja tuvināt divu dažādu rasu kultūras tradīcijas.

Uzvarēto agrāko salu iedzīvotāju, mītisko daniešu jeb Senās Eiropas iedzīvotāju dievu tēli leģendās cieši savijušies ar mileziešu jeb ķeltu varoņiem. Bieži tas izpaužas tieši ar reinkarnācijas tēmas palīdzību – tā Īrijas ķeltu diženākā varoņa Kuhulina tēvs ir daniešu saules dievs Lugs, bet ķeltu karalis Artūrs, atpūšoties brīnumainajā Avalonas valstībā, gatavojas jaunai atnākšanai kā “bijušais un nākošais karalis” Īpaši atzīmējams, ka ķeltu un salu agrāko iedzīvotāju kultūru elementu īpašā sintēze ir viens no retajiem gadījumiem pasaules kultūras vēsturē, kad uzvarētāji ar zināmu cieņu izturējušies pret sakautās tautas kultūru, pārvēršot viņu dievus nevis par ļaunajiem gariem vai dēmoniņiem, bet gan par zemākām sava panteona dievībām.

Literatūra

1. Neils F. Pasaules tautu mīti. – R.: Zvaigzne ABC, 1998.
2. Ellis P. B. A Dictionary of Irish Mythology. – Oxford University press, 1987.
3. Spence L. The Magic Arts in Celtic Britain. – Constable-London, 1995.

4. Bhagavadgīta. – R.: Jāņa sēta, 1996.
5. Ankrava S. Druīdu svētbiržu ugunis. – R.: Preses nams, 1995.
6. Ankrava S. Īrijas ķelti un viņu kultūras mantojums // Īru sāgas un pasakas. – R.: Zinātne, 1985.
7. Šekspīrs. Romeo un Džuljeta // Kopotie raksti – 2. – R.: LVI, 1963.
8. Gimbutas Marija. The Goddesses and Gods of Old Europe. University of California Press, 1982.
9. Gimbutas Marija. The Language of Goddess. – London, 1989.

THE USE OF TOP-DOWN PROCESSES IN DEVELOPING LISTENING SKILLS TO THE INTERMEDIATE ADULT STUDENTS

Introduction

Developing listening skills as a part of teaching a foreign language only recently has become usual in the educational institutions of Latvia. Not so long ago it was assumed that students would simply acquire the ability to understand the spoken language automatically while studying the vocabulary, listening to the teacher's speech or occasionally to a tape with some short dialogues. Many students whose command of English is fairly good complain about difficulties in following native and non-native speakers of English. Thus, the teacher's aim should be to provide students with sufficient listening practice. In recent years, researchers (1, 5, 6, 7, 9, 11) contrast two approaches in teaching listening comprehension, namely bottom-up and top-down processing of the listening text. The goal of this study has been to determine the problems students face in learning to listen to spoken English, to apply several new techniques of the top-down approach in developing listening skills for intermediate students at the Academy of Culture, and to evaluate their effectiveness. As the method of research was used ethnography as it is an appropriate methodology for classroom research on teaching English.

A Brief Review of the Theory on the Problem

In recent years, analysing listening comprehension, researchers (1, 2, 5, 6, 7, 9, 10, 11) mention two models of comprehension processes: bottom-up and top-down. The bottom-up approach suggests that teaching begins with the individual elements that constitute the language – sounds then words and phrases, then sentences and finally whole texts. The top-

down approach in listening comprehension, on the other hand, suggests that teachers begin with the whole texts and encourage learners to use their previous knowledge of the text structure and subject matter in understanding the meaning of the whole message. Guy Cook contrasts the two approaches in the following way: "A top-down approach to language regards all levels of language as a whole working together, while bottom-up approach divides communication into discrete levels which can be dealt with separately." (2 80)

Obviously, listeners are not passive participants of the conversation. Much of the listening comprehension is the process of reasoning combining the new information with previous knowledge and experience. Top-down processing refers to the use of previous knowledge – sometimes called background knowledge in understanding the meaning of the message. Richards suggests that knowledge may take several forms: it may be previous knowledge about the topic of discourse, it may be situational or contextual knowledge, or it may knowledge stored in long-term memory in the form of schemata and scripts. (9 51)

According to Rost (10 59) a schema is an organisational system for the topical knowledge that is needed in order to make inferences. For example, schemata referring to a job, family, burglary. Anderson and Lynch (1 13) defines a schema 'as a mental structure, consisting of relevant individual knowledge, memory, and experience, which allows us to incorporate what we learn into what we know.' People have countless schemata accessible to them in memory. For each schema they have stereotypical knowledge, based on their experience and imagination which helps to fill the missing parts of the story. Cook (2 69) in his study about discourse analysis explains that 'schemata are mental representations of typical situations and they are used in discourse processing to predict the contents of the particular situation which the discourse describes. The idea is that the mind, stimulated by key words or phrases in the text, or by the context, activates a knowledge schema, and uses it to make sense of the discourse.'

For example, in a restaurant if you see a waiter and a couple talking at the table, you will assume that the waiter is taking an order for lunch – rather than listening to the latest rumours about some celebrities. These

expectations are generated from our knowledge about procedure taking place in public catering places and typical conversations between waiters and customers.

Researchers (1, 9, 10, 11) investigating the process of listening comprehension speak about the notion of the script. Anderson and Lynch (1-13) define script as the term meant 'to describe a set of knowledge of probable sequences of events in familiar situations'. The mental script can be compared to a film script. Similarly to a film or theatre script, a mental script specifies the roles played by certain actors and the expected procedure of their actions. The difference is that mental script does not specify the exact words that each actor is going to use. In applying this prior knowledge about people and events to a particular situation comprehension proceeds from top down. When listening we confirm our expectations and fill out the specific details. Richards (9-50) suggests that examples of top-down processing in listening include:

- assigning an interaction to a part of a particular event, such as story telling, joking, praying, complaining;
- assigning places, persons, or things to categories;
- inferring cause-and-effect relationships;
- anticipating outcomes;
- inferring the topic of a discourse;
- inferring the sequence between events;
- inferring missing details.

However, with top-down processing alone working out the meaning of an utterance is not always possible. Fluent listening depends on the use of both top-down and bottom-up processing.

Listening requires the development of certain sub-skills. Anderson and Lynch (1-42) consider that three main skills are necessary for successful listening:

- the ability to recognize the topic of the conversation from the native speaker's initial remarks;
- the ability to make predictions about likely developments of the topic to which he will have to respond;
- the ability to recognize and signal he has not understood enough of the input to make a prediction or a response.

The technique of prediction is especially useful when applying top-down approach in developing listening skills. Teachers should be helping listeners by encouraging them to activate their background knowledge and guess what he or she is going to hear.

Problems in Learning to Listen to Spoken English

In order to succeed in developing listening skills it is important to identify the problems that causes difficulties for language learners. In this chapter the focus is on the problems learners face when listening.

Many adult intermediate students are unable to understand spoken English, in spite of the fact that in reading, writing and speaking they succeed fairly well. They often complain that they cannot follow news programmes on TV and over the radio. In my opinion, it is due to the fact that not so long ago in many schools listening practice was neglected. It happened because of many reasons. The major reasons were the shortage of authentic listening materials and insufficient number of language lessons.

From the interviews with my students I have concluded that when listening to authentic speech learners encounter the following difficulties:

- 1) their limited vocabulary,
 - 2) the speech is too fast,
 - 3) when listening learners feel a strong urge to have the listening passage in front of them in writing,
 - 4) differences in culture and educational background,
- learners are discouraged when they cannot grasp the meaning the first time they listen to the text.

Further the above mentioned problems are described in detail.

1. For many adult students the fact that they do not understand every word of the listening text becomes the obstacle that they cannot overcome for a long time period.

For years in our schools English was taught in bottom-up approach or in Grammar-Translation method. The attention was paid basically to grammar structures and the pronunciation of separate words. Accuracy of the speech was more important than fluency. This style of teaching has lead students to focus on language word by word and then to decide

the meaning. Therefore when listening to the text in a foreign language, an unknown word makes people stop in the listening process and think about its meaning in Latvian, thus missing the next part of speech. There is no doubt that the vocabulary plays an important part but an unknown word could be guessed from the context. It happens so in mother-tongue when the word is not heard clearly. Consequently, it is very significant to develop the skill of listening to the whole passage working out the meaning of it, and that is what top-down strategies entail.

2. The second major difficulty for learners is their feeling that they cannot control the speed at which speakers speak. The majority of learners complain that the speakers in authentic dialogues speak too fast. In the stream of words they cannot manage to distinguish separate words. A lot of regular training is necessary to deal with this problem.

3. This difficulty is connected with the pronunciation of the English language. Spoken words do not stay on the paper to be examined, as do written words. The pronunciation of English differs greatly from its written form. Besides, developing reading and writing skills in schools prevail over developing listening skills, thus learners have got used to referring to written text. This habit of seeing the written text in front of them prevents students from improving their listening skills rapidly.

4. Problems of interpretation occur when the listener and the speaker are from different cultural and educational background. Different nations have different customs, traditions and history.

5. Not so few students hold the view that if they fail to understand the spoken text the first time they hear it, they have no talent for languages and they will never achieve good results. This is a psychological problem. It is quite hard to convince these students that listening is the skill and this skill should be trained regularly. The teacher's task is to encourage such students and to prepare them for frustration they will feel in the study process.

Techniques Involving top-down Approach

Part of the teacher's role is to ensure that the lesson proceeds in an orderly and productive way. A proper procedure for a listening session should include (Harmer, Rixon, Underwood et al):

1. Pre-listening stage or warm-up, when context of the listening text is established, expectations aroused, exercise discussed first if necessary. This stage is particularly important in top-down approach. As an example could be mentioned such activities as mind-maps, looking at pictures before listening, predicting, reading another text before listening, doing a questionnaire.

2. While-listening stage, when the students listen to the passage (in some instances one section at a time) and attempt while-listening activities, for example, Identifying items in pictures, chart completion, seeking specific items of information, predicting, jigsaw listening.

3. A period when students discuss their responses, in pairs/groups, and help each other with the task.

4. If necessary, a repeated listening, for students to continue/complete the activity or to check/clarify information they have missed or think they may have got wrong.

5. Some assistance from the teacher if necessary, leading to listening again to all or parts of the text.

6. Post-listening stage when the teacher elicits acceptable answers from the whole class in such activities as class discussions, writing tasks etc.

Consideration of the areas where students failed to understand or missed something and discussion why this happened. If necessary playing through the text again.

There could be variations of the procedure.

How does one implement the top-down approach in the listening lesson? Within the thematic unit being taught the teacher should present activities that activates students background knowledge about the theme. For example, in a lesson dealing with people's characters the teacher can ask students to brainstorm their ideas regarding features of character and the teacher can write them on the blackboard in the form of a mind-map. The students are involved in listening, their expectations and interest are aroused and they have definite purpose for listening.

In follow-up activities students are given tasks for demonstrating understanding of main ideas and/or particular details, such as selecting the main ideas from the list of alternatives, creating a possible title for

the text, responding to true/false statements, doing problem-solving and decision-making tasks. A lot of post-listening activities could be done in writing. Thus students indirectly learn vocabulary and improve listening skills.

As it was mentioned above in pre-listening stage the teacher should use techniques activating sub-skills and the background knowledge about the topic that students are going to listen to. While-listening activities have to be chosen carefully. They should be interesting and the level of difficulty should be relevant. It would not be advisable to discourage students with complicated tasks which they are not be able to fulfil. Students should feel that they want to listen, that they not only learn the language but also find out new interesting information and even sometimes have fun. Good while-listening activities should be designed to help students to find answers to the expectations raised in pre-listening activities. The objective of post-listening activities is not only to check if the students have done while-listening tasks properly but also to show the teacher why some students have failed to understand the meaning of listening passage. In the discussion after while-listening tasks the teacher usually analyses and explains the certain parts of the texts focusing on the attitude and manner of the speakers as well.

All these activities were applied in the classroom in the listening lessons. The effectiveness of the above mentioned techniques in developing listening skills was determined with the help of the test at the end of the term, questionnaires and individual talks with the students. The questionnaires showed that techniques used by the teacher the students evaluated as effective (84% of the students considered that their listening skills had been improved), that students prefer interesting, updated themes and that students are interested in the results, not in the process of achieving these results.

Conclusion

Top-down approach in the listening lesson is implemented with the help of activities that activates students sub-skills and background knowledge about the theme. The students are involved in listening, their expectations and interest are aroused and they have definite purpose for

listening. The techniques of top-down approach can involve students in listening process, activate sub-skills and help to cause interest and concentration thus improving listening skills.

Bibliography

1. Anderson A., Lynch T. (1991). *Listening*. – OUP.
2. Cook G. (1990). *Discourse*. – OUP.
3. Harmer J. (1987). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
4. Nunan D. (1991). *Designing Tasks For The Communicative Classroom*. – CUP.
5. Nunan D. (1993). *Introducing Discourse Analysis*. – Penguin English.
6. Nunan D. (1995). *Language Teaching Methodology*. – Phoenix ELT.
7. Nunan D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. – CUP.
8. Rixon S. (1991). *Developing Listening Skills*. – MacMillan.
9. Richards J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. – CUP.
10. Rost M. (1994). *Introducing Listening*. – Penguin.
11. Rost M. (1990). *Listening in Language Learning*. – Longman.
12. Underwood M. (1990). *Teaching Listening*. – Longman.

INTEGRATION OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES INTO MODERN LANGUAGE STUDIES

INTRODUCTION

In recent years new and new technological possibilities have sprung up. They bring people from around the world closer together, provide access to get acquainted with other cultures thus adding international dimension

Information technologies (IT) inevitably influence teaching/learning environment, moreover the students learning a modern foreign language have an entitlement to use IT, and in the light of this to remember that technology has moved on, it is more reliable and supports language learning more comprehensively. New IT help modern language teachers to keep their practice up to date in the rapidly changing world of learning technology and communications media. Using IT appropriately teachers can vary learning process, meanwhile:

- develop further all four language skills in their students;
- enable their students to become more effective and confident learners;
- raise the standards of students' achievements;
- communicate in the target language;
- develop or enhance independent learning skills;
- access a range of resources in the target language and identify with the people of target language communities and countries;
- meet their special needs for access to language learning;
- make effective use of and extend existing IT capability.

The ubiquity of IT in educational environment at the Faculty of Foreign Languages is far from being utopia; it is reality, moreover IT capability should be a core skill to which all students and teaching staff alike are entitled.

Teachers should become increasingly familiar with the new Orders, and make necessary changes to their methods of working in their subject area. The authors of this article will deal with possibilities and entitlement to IT in the foreign language classroom within the curriculum of teaching writing skills to the first and the second year students at the Faculty of Foreign Languages.

In the subsequent exposition of the subject the authors will focus on three core issues:

- 1) key principles of the integration of IT in the curriculum;
- 2) types of IT experienced by the authors in the language classroom teaching writing skills;
- 3) survey of the activities based on IT, classroom-tested by the authors, a few of which are envisaged to perform during the second term of the 1998/99 academic year when teaching writing skills to the students

KEY PRINCIPLES

The authors' approach to the integration of IT within the study program is reasoned on the following key principles:

1. The application of IT envisages an active role of the teacher and is learnercentered;
 2. The application of IT is preceded by elaborate preliminary work of the teacher and consists of the sequential steps:
 - 2.1. Investigation of the learner's needs and their computer skills. It is advisable to find out how many students of the group are familiar with IT, besides it is essential to select the appropriate IT for a specified task, e.g. performing home assignment, doing a research work or simply for entertainment.
 - 2.2. Investigation of the entire aims of the language course.
 - 2.3. Selection of the right activity which might support the aim of the language course developing the activity step by step;
 - 2.4.1. Preparation lesson. The teacher instructs the students about the specified activity they are going to do during the writing class, namely, the time allotted for this activity, its aim, vocabulary, procedure, follow-up, and instant feedback.
 - 2.4.2. The tasks which should be carried out based on the said activity.
3. Information technologies should not determine teaching/learning process but facilitate it.

4. Adapt one or two well-elaborated activities for a specified audience and purpose thus avoiding abundant and chaotic application of IT.

5. The students have an entitlement to teachers with good IT skills.

6. The feedback provided by the teacher should correspond with the task(s) set for the selected activity, e. g. the feedback for the word-processed essay should be accessible on the word processor as well.

7. The teacher is confident with both machine and program, in addition to that he/she inevitably coordinates the applied IT for the task to be done.

INFORMATION TECHNOLOGY EXPERIENCES

The further exposition of this article will dwell upon both older and recent IT applications to support, improve and extend the learning of the target foreign language, and develop students' IT capability. The authors have endeavoured to adapt a certain IT not for its own sake but to support better modern foreign language teaching and learning.

VIDEO TECHNOLOGY

The advantage of video is an additional dimension of information about people's body language, facial expression, emotions, their reactions, and responses.

Video is a valuable and easy to use resource well liked by students and teachers alike.

The authors have mainly used the following video materials:

- video films and courses as well as ready-made interactive exercises;
- video materials worked out by the authors themselves.

COMPUTER

Computers differ from other media in three main aspects. They allow the user to:

1) perform tasks which are impossible to do with other media, e. g. providing instant feedback, select any portion of text that you want to cut, paste, edit delete, move, insert etc.

2) type and print any kind of document – letters, memos, or legal documents;

3) interact with other computers and with people around the world.

The authors have applied the following software program categories, such as:

- word processor;
- text manipulation;
- language tutorial software (CHOICEMASTER, MATCHMASTER, GAPMASTER, STORYBOARD)
- disk-based database;
- CD-ROMs;
- multimedia.

THE INTERNET AND WORLD WIDE WEB (WWW)

The Internet is a global, permanently linked network of thousands of computers with interlinking computer networks, allowing the user to communicate with the electronic mail (e-mail), participate in Mailgroups and consult limitless information. It is an international network, highly interactive and democratic.

The World Wide Web pages on the Internet provide opportunity to use authentic resources to explore and extract relevant information. A distributed information service stored on computers all over the world is accessible via hypertext links (hypertext is a logical but non-linear way of linking text).

The authors of the article see certain ways how the Internet-based activities could be integrated into the language classroom. However it should be admitted that wide application of the Internet in the target language studies turns out to be hardly possible for the following reasons:

- the Internet is open, alive and ever-changing;
- time zones do not correspond all over the Globe.

The Internet has opened a new venue for survey research, promising efficiency and expanded opportunities to reach large numbers of subjects.

It cannot teach students to speak English or other language, but in the hands of a skilled teacher the Internet can provide a wealth of authentic materials, with which the teacher can build motivating and productive activities. As a result of intensive work on the Internet, students will be able to do the following activities:

- research and locate authentic materials, texts and programs;
- develop searching skills as a group problem-solving activity;

- develop reading skills in reporting on their own;
- develop reading skills and vocabulary via extensive reading of Internet materials;
- develop academic skills of research and selection, and formalizing of writing.

In the language classroom more applicable are “bits” from the Internet or print-outs prepared by the teacher. The WWW is such a rich source of authentic language, it may be useful from time to time to “mine” or “quarry” it for helpful vocabulary or grammatical constructions by copying out a section for inclusion into a document of your own. It is very simple to copy the contents of a Web page, or part of it, from the WWW into a word-processed document.

THE SURVEY OF THE ACTIVITIES

All of the aforementioned activities have been experienced by the authors, moreover the results were promising and fully encouraging.

Here is some guidance on a minimum range of IT opportunities which should be included in language work with students. They are possible at the Faculty of Foreign Languages using inexpensive software or the software tool kit (word processor, database, and possibly multimedia authorware).

IT which might support the opposite activities Activities which might benefit

VIDEO

Write: letters, summaries, dictations (visual, audio-visual dictations, dictoglos); produce a variety of types of writing).

COMPUTERS

Word processing software and database:
skim, scan or create text (paragraph linking, sentence linking within paragraphs) and using reference sources redraft for accuracy, redesign accordingly to audience and purpose. Summarize and report main points of spoken or written texts.

Multimedia – used for similar purposes, but also including sound to practice listening and writing skills according to individual needs.

CD-ROMs: use a CD-ROM of authentic texts to seek information to support written presentation; writing messages and taking notes (Telephone Talk 1–2; Business Talk).

Language tutorial software: use a text manipulation package (British Meals, Rip Winkle) to write or design text by disclosure or prediction using aural or visual similes.

THE INTERNET AND THE WORLD WIDE WEB

use to summarize The Internet resources on a certain theme; for doing research or project works as well as print out pertinent information for their research.

CONCLUSION

Even the humblest initial steps of the integration of older and newer application of IT in teaching academic writing have proved to possess a number of advantages:

- variety of classes by innovative methods used in the classroom thus avoiding dullness;
- students are disposed to a wide range of authentic materials/ language.
- students are encouraged to use the target language for different purposes (independent work, research, collaborative work, enjoyment); provides motivation for learning the target language. Students see IT applications as trendy and want to be a part of it, they are drawn by the practical aspects of job skills acquisition, and on learning skills that may be useful in their future careers;
- IT applications as a rule creates favourable psychological atmosphere in the classroom;

– all the students are equally involved in the activities and in the most cases can work at their own pace; application of IT involves mixed-skill work.

There are many other ways that IT activities can be integrated into the overall design of the study program. The teacher will have to find his/her own way, based on the entire goals of the curriculum, aspects of good practice the teacher plans to lay stress on as well as IT available.

However, IT itself is not a miracle tool, it is a teaching tool in the hands of a skillful, creative, daring and hard-working teacher who thus can create miracles in the language classroom.

References

1. Esteras S. R. (1996). Infotech. English for computer users. Cambridge University Press.
2. Syllabus Magazine. – (1998), Nov/Dec, 12, (4).
3. Good Practise When Using The Internet With Students // Internet materials. – 1998.
4. About CTI Modern Languages. – <http://www.hull.ac.uk./cti/aboutcti.htm>
5. Lingu Net. The Internet For Language Teaching & Learning // Language Learning & Technology. – 1998., 1(2), January.
6. CiLT Information Sheets. – November, 1998.
7. CiLT Home Page: <http://www.cilt.org.uk>
8. Mansfield C., McNeill T. (1998). WEB Skills For Language Learning. – University of Sunderland.

JAUNAS PIEEJAS NEPIECIEŠAMĪBA TULKOTĀJU PROFESIONĀLĀS SAGATAVOŠANAS PROGRAMMĀS

Līdzīgi citām zinātnēm arī tulkošanas studijās pēdējā desmitgadē notikusi tradicionālo vērtību pārskatīšana. Krasi mainījušies tulkojumu kvalitātes izvērtēšanas kritēriji. Tie pielāgoti mūsdienu patērētāju sabiedrības pragmatiskajām vajadzībām. Par labu tiek atzīts nevis oriģinālam maksimāli tuvs tulkojums, bet gan tāds tulkojums, ko var lietderīgi izmantot attiecīgajā situācijā. Informatīvu tekstu gadījumā tas ir tulkojums, kas kompakti un skaidri sniedz nepieciešamo informāciju, reklāmas jomā – tulkojums, kas mudina reklāmas lietotāju iegādāties attiecīgo preci vai izmantot pakalpojumus, daiļliteratūras tulkojumos – teksts, kas pieņemams plašam lasītāju lokam un ko var labi pārdot. Ja tradicionāli par tulkošanas procesa ķēdes *oriģināls – tulkojums – lasītājs* galveno elementu tika uzskatīts oriģināls, kas par tulkošanas procesa galveno uzdevumu izvirza pēc iespējas precīzāk atveidot oriģināltekstu, tad šodien šajā ķēdē vislielākā uzmanība tiek vērsta uz lasītāju. Par galveno tulkošanas procesa uzdevumu kļūst adresāta jeb tulkojuma lietotāja vajadzību apmierināšana. Tas savukārt prasa no tulkotāja ne tikai valodas zināšanas, bet arī uzdrīkstēšanos un lietošanas situācijas analīzes kompetenci, lai saprātīgi pielāgotu tulkojumu jaunajai situācijai. Šajā referātā gribētu aicināt pārskatīt iesīkstējušo uzskatu par tulkojumiem kā otršķirīgiem tekstiem salīdzinājumā ar oriģinālu un tulkotājiem kā mehāniskiem tekstu reproducētājiem. Šāda pārorientācija izvirza arī jaunas prasības tulkotāju profesionālās sagatavošanas programmām, kuru mērķis ir sagatavot mūsdienu vietējā un starptautiskā darba tirgus prasībām atbilstošu tulkotāju un veidot jaunu profesionālo imidžu.

Mūsdienu sabiedrībai ir stipri virspusējs priekšstats par tulkotāja profesiju. Plaši ir izplatīts uzskats, ka ikviens, kas zina svešvalodu un ir

pietiekami labi informēts attiecīgajā nozarē, var radīt profesionālu tulkojumu. Pats tulkošanas process nereti tiek uzskatīts par diezgan mehānisku teksta pārvešanu no vienas valodas otrā. Tulkotājam vienkārši ir nepieciešama laba vārdnīca un pacietība. Tomēr biežā saskarsme ar sliktiem, nelietojamiem tulkojumiem liek pārdomāt, vai tiešām tulkošanas process ir tik vienkāršs.

Kā jebkurā profesijā, arī tulkotāja darbā ir nepieciešamas īpašas profesionālas iemaņas jeb procesuālā kompetence. Tulkošana nav tikai vienas valodas vārdu aizstāšana ar citas valodas vārdiem, bet gan komunikācijas process, kurā tulkotājam jāsaprot oriģināla autora, tulkojuma pasūtītāja un lasītāja intereses. Tā kā tulkošana ir pakalpojuma sniegšana pasūtītājam jeb cilvēkam, kas apmaksā tulkotāja darbu, tad vispirms jāizpilda pasūtītāja prasības, kas ne vienmēr nozīmē radīt oriģinālam formāli atbilstošu tulkojumu.

Lai nerastos maldīgs priekšstats, ka vērsos pret precizitāti tulkošanas procesā un mudīnu tulkotājus uz patvaļīgu un nemotivētu "iejaukšanos" oriģināltekstā, gribētu piedāvāt kādu raksturīgu piemēru. Jātceras, ka šodien daiļliteratūras tulkojumi ieņem tikai nelielu daļu no tulkojumu kopapjoma. Visvairāk tiek tulkoti informatīvie, juridiskie un reklāmas teksti, kas arī ir noteicis pārmaiņas labam tulkojumam izvirzītajās prasībās. Izanalizēsim kādu tekstu, ko pasūtītājs vēlas angļiski publicēt reklāmas brošūrā par Jūrmalu. Oriģinālteksts pēc sava rakstura ir informatīvs bez reklāmas tekstam raksturīgām iezīmēm – tam trūkst vienkāršības, pievilcīgo aspektu izcēluma, reklāmām raksturīgās solījuma intonācijas un, pats galvenais, konkrēta adresāta un mērķa. Teksta stilistiskā struktūra vairāk ir atbilstoša zinātniska rakstura tekstiem, kur atrodamas sarežģītas teikuma konstrukcijas, skaitļi, paskaidrojumi.

Rīgas jūras līcī ietilpst aptuveni viena desmitā daļa Baltijas jūras ūdens, liča vidējais dziļums – 26 metri. Bet apstākļi, ka tā gultni klāj un liedagus veido lieliskas kvarca smiltis, kas jau izsenis ir atzītas par visas Eiropas vērtību, izceļ Rīgas jūras līci pārējo Baltijas bagātību klāstā. Tiesa gan, pat karstākajās vasaras dienās šīs smiltis apskalojošais ūdens sasilst tikai līdz 22–24°C, bet vasarā – vidēji līdz 18–19°C. Taču, ja otrā svaru kausā liek to, ka līdz pat otrajam sēklim var aizbrist,

nopietni nesamērcējoties (protams, izņemot vētru laiku rudenī un ziemā, kad līci brāžas pat 7–9 metrus augsti viļņi), tad arī vēso ūdeni var uzskatīt par pozitīvu faktoru. Rīgas jūras līča bagātību veido dzintars, gliemežvāki, zivis, gaiss un, protams, Jūrmala, kūrortpilsēta, kas izvietojusies uz vairāku desmitu kilometru garas, bet vietām tikai dažu simtu metru platas zemes strēles starp Rīgas jūras līci un Lielupi, kur saulaino dienu ir vairāk nekā citur Latvijā.

Ja tulkotājam trūkst profesionalitātes, viņš tekstu automātiski pārceļ angļu valodā, bet tas neveiks reklāmas funkciju un nesasnies izvirzīto mērķi – pārliecināt svešzemju tūristus apmeklēt Jūrmalu. Profesionāls tulkotājs pārveidos jeb pārrakstīs oriģinālu tā, lai tas atbilstu anglofonās kultūras reklāmas tradīcijām, attiecīgi pielāgojot arī tulkojuma lasītājam svešās reālijas. Citiem vārdiem runājot, viņš uzlabos tekstu. Vācu translatoģis Pols Kusmāls (Paul Kussmaul) raksta: “Neprofesionāļu un iesācēju vidū valda uzskats, ka tulkotājs nav atbildīgs par oriģinālteksta trūkumiem un ka tam jāpieturas pie principa “muļķības vienā tekstā, muļķības otrā” (garbage in, garbage out). Ja vēlamies radīt funkcionālu tekstu, kas sasniedz iecerēto mērķi, mums jācenšas novērst oriģināla nepilnības. Padomāsim par lasītāja reakciju. Lasot tulkojumu, kas precīzi atveido oriģināla trūkumus – nepareizu vārdu izvēli, maldinošas teikuma struktūras, neloģisku argumentāciju – lasītājs secinās, ka ir saskāries ar sliktu tulkojumu. Ja lasītājs neapzinās, ka lasa tulkojumu, viņš nodomās, ka teksta autors nestrādā profesionāli. Abos gadījumos rezultāts nav apmierinošs. Vai nu tulkotājs, vai autors tiks kvalificēts kā nekompetents. Loģiski, autora interesēs ir atrast tulkotāju, kas gatavs uzņemties atbildību par tekstu un izlabot tekstā sastopamās kļūdas.” (3 146)

Tomēr, apspriežot šāda rakstura problēmas ar studentiem un arī profesionāliem tulkotājiem, bieži dzirdam uzskatu, ka tulkotāja uzdevums ir tikai un vienīgi precīzi atveidot oriģinālu. Atbildot uz jautājumu, kas atbild par to, ka teksts neveic iecerēto funkciju, nereti dzirdama atbilde: “Nezinu, es esmu tikai tulkotājs” Redzam, ka viens no profesionāla snieguma kavēkļiem ir pašapziņas trūkums. Pastāv uzskats, ka tulkošana ir “apkalpojošās sfēras profesija”, un pakalpojumu sniegšana parasti netiek saistīta ar spilgti izteiktām personībām (3 32). Tomēr nevēlēšanos vai nespēju pieņemt netradicionālus lēmumus nereti

veicina arī nepārdomāts tulkotāju sagatavošanas process dažādās mācību iestādēs, kur pasniedzēju kritika un mācīšanas metodes var stipri ierobežot topošo tulkotāju profesionālo pašapziņu.

Pēdējo gadu laikā tiek izvērstā enerģiska cīņa par pārmaiņām tulkošanas mācīšanas metodikā (2, 3). Ierasts tulkošanas nodarbības modelis, tā sauktais konservatīvais jeb “mans tulkojums skan šādi” modelis, kad pasniedzējs, bez īpašiem komentāriem noklausījies pāris studentu nolasītos tulkojuma variantus, kā galīgo variantu nolasa savējo. Tiek radīts iespaids, ka pastāv kāds viens, galīgs, ideāls tulkojums, kas vairs tālāk nav apspriežams. Pasniedzējs piedāvā zināšanas, un students tās “uzglabā” savā atmiņā līdz brīdim, kad tās var noderēt. Brazīliešu zinātnieks Paulo Freire (Paulo Freire) sauc šo mācību metodi par “bankas metodi”: studenta prāts tiek pielīdzināts bankas rēķinam, kurā pasniedzējs nogulda faktu “depozītus” Tādējādi mācīšanās kļūst par pasīvu informācijas uzkrāšanu. Šis ir uz pasniedzēju orientēts nodarbības modelis, kas šodien tiek atzīts par autoritatīvu. Tas neveicina aktīvu diskusiju, radošu pieeju tulkošanas procesam un nemudina studentus uzņemties atbildību par radīto tekstu.

Tā vietā tiek piedāvāts modelis tā sauktais progresīvais jeb uz studentu orientēts tulkošanas modelis, kas balstās uz grupu darbu, dzīvām diskusijām un atziņas, ka nav viena, ideāla tulkojuma. Katrs cenšas atrast optimālo risinājumu, notiek mācīšanās darot, nevis mācīšanās klausoties. Douglass Robinsons (Douglas Robinson) šo metodi sauc par “prakses pedagoģiju” (hands-on pedagogy). Pasniedzēja uzdevums ir palīdzēt studentam atrast alternatīvos variantus. Vispār nepastāv viens ideāls tulkojums, ir iespējami dažādi teksta tulkošanas varianti, tikai studentam jāspēj argumentēt savu izvēli. Šeit nonākam pie vēl vienas profesionālam tulkotājam izvirzītas prasības – spējas objektīvi analizēt savu tulkojumu un profesionāli argumentēt izdarīto izvēli. Šim nolūkam nepieciešamas teorētiskās zināšanas. Bieži tulkošanas apmācība tiek balstīta tikai uz praktiskām nodarbībām, pielīdzinot tulkošanu tīri amatnieciskai prasmei. Tādā veidā tiek aizkavēta tulkotāju profesionālā izaugsme. Tulkošanas teorijas nodrošina tulkotājus ar “darba instrumentiem” un izvēles iespējām, iepazīstinot ar dažādām pieejām tulkošanai, definējot tulkošanas problēmas, norādot faktorus, kas ņemami vērā problēmu

risināšanā, piedāvājot dažādas tulkošanas metodes, kā arī palīdzot izvēlēties attiecīgajai situācijai vispiemērotāko alternatīvu. Tāda veida zināšanas ievērojami ceļ tulkotāju profesionālo kompetenci un pašapziņu. Vairāki mūsdienu tulkošanas teorijas virzieni tieši pievēršas tulkošanas procesa psiholoģiskajiem aspektiem un jauna tulkotāja tēla veidošanai.

Lai gan tulkojumi tiek atzīti par mūsdienu civilizācijas neatņemamu sastāvdaļu, tie vienlaicīgi tiek uzskatīti par sekundāriem tekstiem. Cik gan bieži mēs dzirdam apgalvojumus, ka oriģināls ir mūžīgs, tulkojumi noveco; oriģināls ir pašizpaušmes veids, tulkojums tikai kopija. Tulkošanas teorijā pēdējā desmitgadē ir izdarīti vērā ņemami mēģinājumi no jauna izvērtēt tulkojumu lomu mūsdienu kultūrvidē. Vienkāršoti var teikt, ka oriģināls ir gāzts no troņa. Lielu ieguldījumu šeit ir devuši gan poststrukturālisti, gan funkcionālisti.

Poststrukturālisti, piemēram, apšaubā pretstatu starp oriģinālu un tulkojumu, kā arī paša oriģināla viengabalainību. Neviens teksts nav "stabilis" Tas taču mainās ar katru jaunu lasīšanas reizi. Ne tikai katrs lasītājs interpretē vienu un to pašu tekstu atšķirīgi, bet pat viens un tas pats lasītājs, atkārtoti lasot tekstu, katru reizi atrod tajā jaunas iezīmes. Poststrukturālisti uzsver, ka tulkojums uzskatāms par oriģināla tālākattīstību. Ar tulkojuma palīdzību oriģināls tiek pilnveidots, pabeigts. Ja oriģinālam ir nepieciešama pabeigšana, tas nozīmē, ka tas nav nevainojams, pilnīgs, absolūts. Poststrukturālisma diskurss pakāpeniski rada autora/oriģināla absolūto pozīciju eroziju un "autora nāvi". Šis nu jau labi zināmais postulāts ir radījis koncepciju – "lasītāja dzimšana", ko tulkošanas teorija interpretē kā tulkotāja lomas nostiprināšanos, aktīvi radoši iesaistoties un reizēm arī iejaucoties oriģinālteksta "pārrakstīšanas" procesā atbilstoši jaunās kultūras situācijas izvirzītajiem noteikumiem. Vairāki tulkošanas teorētiķi uzstāj, ka pienācis laiks tulkotājiem iznākt no aizkulisēm un skaļi teikt savu vārdu (5).

Arī funkcionālisti, īpaši tā sauktā "skopos" jeb mērķa teorija (1) sankcionē tulkotāja radošu pieeju oriģinālam. Funkcionālisti apgalvo, ka tulkošanas metodi nosaka tulkojumam izvirzītais mērķis, nevis oriģinālteksta funkcija, tādēļ oriģinālam tuvs tulkojums kļūst tikai par vienu no iespējamajiem variantiem. Tā kā tulkojuma funkciju nosaka

starpkulturālās saziņas mērķis, nevis tikai oriģināla analīze, tulkojuma funkcija var arī atšķirties no oriģināla funkcijas. Piemēram, varam izmantot kādu brāļu Grimmu pasaku. Ja tulkojums paredzēts publicēšanai krāsainā bērnu bilžu grāmatā, profesionāls tulkotājs radīs lietotājiem, t. i., šajā konkrētajā gadījumā latviešu bērniem, pieņemamu tekstu, kas oriģināla un tulkojuma lasītāju kultūras atšķirību dēļ būs krietni adaptēts un diezgan ievērojami atšķirsies no oriģināla. Savukārt, ja tulkojums paredzēts iekļaušanai vācu literatūras antoloģijā, piemēram, augstskolas studentu vajadzībām, tas būs maksimāli tuvs oriģinālam, pat ar iespējamiem paskaidrojumiem un zemteksta piezīmēm, jo šī tulkojuma mērķis ir nevis nodrošināt patikamu lasāmvielu bērniem pirms iemigšanas, bet gan maksimāli pietuvināt lasītāju vācu kultūras īpatnībām un domāšanas veidam. Mērķa teorija var tikt attiecināta pat uz juridiskiem tekstiem, kas parasti tulkojami ļoti tuvu oriģinālam. Var gadīties, ka kāds klients vēlas iepazīties ar kāda līguma saturu, bet šis tulkojums netiks izmantots kā juridiski saistošs teksts jaunajā situācijā. Tādā gadījumā klienta vajadzības vislabāk apmierinās rezumējošs tulkojums.

Tulkošana vairāk attiecas uz cilvēkiem kā vārdiem, saka Duglass Robinsons (4), iedibinot jaunu domāšanas veidu mūsdienu tulkošanas studijās. Savā grāmatā "Pienācis tulkotāja laiks" (Translator's Turn, 1997) viņš piedāvā uz lietotāju orientētu tulkošanas teoriju. Tā atzīst, ka tādiem faktoriem kā izmaksas un termiņu ievērošana ir tikpat liela nozīme kā teksta kvalitātei. Bieži par labāku atzīs viduvēju tulkojumu, kas iesniegts savlaicīgi, nevis rūpīgi izstrādātu tulkojumu, kas iesniegts divas nedēļas par vēlu. Atcerēsimies, ka šodien, runājot par tulkošanu, pārsvarā tiek domāts par neliterāriem tekstiem, kas aizpilda darba tirgus lielāko daļu. Kvalitatīvs tulkojums nebūt nav obligāti oriģinālam tuvs tulkojums – kvalitatīvs ir tāds tulkojums, kas apmierina lietotāja vajadzības. Ja iepriekšminētais pasūtītājs, kurš vēlas izdot bilžu grāmatā Grimmu pasaku, saņem detalizētu tulkojumu, viņš nekādā gadījumā neuzskatīs to par labu tulkojumu. Pasūtītājam arī ir svarīgi, lai tulkojums būtu iesniegts laikā, elektroniskā formātā, ja tāda noruna ir bijusi, viņš vēlas, lai ar tulkotāju būtu patīkami runāt pa telefonu, lai tas uzdotu kompetentus jautājumus, pieņemtu patstāvīgus lēmumus un lai tulkojums tiktu veikts par saprātīgu cenu.

Profesionālu tulkotāju varētu pielīdzināt arhitektam vai juristam. Tam vajadzētu aizsargāt klientu no sliktiem tulkojumiem. Ja klientam ir nerealizējami vai nepārdomāti plāni attiecībā uz būvējamo māju, labs arhitekts aicinās klientu pārdomāt savas idejas. Tāpat arī jurists brīdinās klientu neparakstīt līgumu, kurš var negatīvi ietekmēt viņa finansu stāvokli. Atgriežoties pie iepriekšminētā piemēra, labam tulkotājam vajadzētu atņūnāt izdevēju publicēt detalizētu Grimmu pasakas tulkojumu krāsainā bilžu grāmatā un piedāvāt brīvu, radošu tulkošanas stratēģiju, paturot prātā mazo lasītāju.

Tulkotāja atbildība var izpausties arī citādi. Var būt gadījumi, kad tulkotājam jāaizstāv oriģināla autora intereses. Lielākoties tas ir saistīts ar daiļliterāras tulkošanu, kad pirmteksta stilistikas saglabāšana parasti izvirzās tulkošanas priekšplānā. Dažreiz izdevēji mēģina manipulēt ar iesniegtajiem tulkojumiem ekonomisku vai arī politisku apsvērumu dēļ. Piemēram, kad 1993. gadā ASV tika publicēts Andersena pasaku angļu tulkojums, tulkotājam Viljamam Glinam Džonsam (William Glyn Jones) nācās izvērst plašu sarakstu ar izdevējiem, kas bija "izlabojuši" viņa tulkojumu politiskās pareizības vārdā. Visgrūtāk klājās mazajai nāriņai. Amerikāņu variantā viņa nepacēla vis savu balto roku, bet tikai roku, jo rokas baltuma izcelšana varētu tikt tulkota kā rasisma izpausme. Princis nedrīkstēja nolikt savu galvu uz nāriņas krūtīm, bet gan tikai uz pleca, jo tas varētu šķist divdomīgi un rosināt nevēlamas asociācijas. Izdevēji nepiekāpās, un tulkojums tika publicēts bez tulkotāja vārda. Tulkotāja uzdevums ir saskaņot pasūtītāja, pirmteksta autora un lasītāja intereses, izvērtējot, kurai pusei konkrētajā situācijā būtu jāpiekāpjas interešu konflikta gadījumā. Jāatceras tikai, ka lielākajai daļai šodien tulkoto tekstu autors vispār nav zināms, piemēram, kafijas automāta lietošanas pamācībai, reklāmas brošūriņai, tekstiem par krājbankas sniegtajiem pakalpojumiem utt.

Tulkotāji var tulkot, kā viņi vēlas, bet viņu profesionālā un finansiālā dzīvošana ir atkarīga no pakāpes, kādā viņu sniegtie pakalpojumi ir pieņemami tulkojumu pasūtītājiem un lasītājiem. Darba stils tāpat ir arī atkarīgs no katra konkrētā tulkotāja profesionālā statusa (ko var atļauties viens, nevar atļauties otrs) un no tulkotāja profesijas statusa attiecīgajā kultūrvidē. Latvijā tulkotāja statuss šobrīd ir nenoteikts. Neatkarības

pirmajos gados, kad tulkotāju un īpaši tulku bija maz, šai profesijai izvirzītās prasības nebija tik augstas. Šobrīd pieaudzis gan tulkotāju, gan svešvalodās runājošo ekspertu skaits. Līdz ar to arī prasības ir augstākas un attieksme ir kritiskāka. Manuprāt, lielu ieguldījumu tulkotāju statusa nostiprināšanā varētu sniegt mācību iestādes. Piedāvājot saviem studentiem mūsdienīgas mācību programmas, kas vērstas uz profesionālās kompetences, pašapziņas un atbildības limeņa paaugstināšanu, veicinām kvalitatīvu profesionālo sniegumu mūsu darba tirgū, un ieguvēji ir ne tikai lasītāju, bet arī tulkotāju profesijas prestižs.

Literatūra

1. Gentzler E. (1978). *Contemporary translation Theories*. – Routledge.
2. Kiraly D. (1995). *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. The Kent State University Press.
3. Kussmaul P. (1995). *Training the Translator*. – Benjamins.
4. Robinson D. (1997). *Becoming a Translator*. – Routledge.
5. Venuti L. (1995). *The Translator's Invisibility*. – Routledge.

LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES UNDERLYING FOREIGN LANGUAGE STUDIES

Introduction

The current demand for the knowledge of foreign languages brings to language classrooms learners with different interests and different purposes of language learning. This is true not only to language courses and academic language learning at secondary schools, even university students studying the target language in academic and professional programmes intend to use the target language for different purposes.

Thus, students qualifying for BA degree in English Philology might have varied purposes of language studies: some students might be interested in the grammatical structure of the language, still others might choose the whole language approach to linguistic studies.

The list of different interests in language studies could be continued endlessly regarding also the professional purposes of the target language application, such as

- language teaching to young learners;
- language teaching to adolescents;
- language teaching at different levels to adult learners specialised in different fields of science, law, medicine, art, economy, etc.
- language teaching to learners with specific needs (visually impaired) etc.;
- application of the target language for translation of technical texts (different specialities);
- application of the target language for translation of fiction (verse and prose);
- application of the target language for interpreting, etc.

However, all these students with various language application purposes are studying in the same academic programme. Hence the problem of designing academic course programmes applicable for multiple-purpose language studies.

Successful multiple-purpose language studies are impossible unless the relevant linguistic and methodologically-pedagogic principles are observed.

The aim of the current presentation is to sum up the results of the research providing theoretical basis for multiple-purpose language studies.

Linguistic Principles Governing Language Learning

1.1. When designing foreign language academic studies programmes the following 'linguistic universals' should be made use of:

- **Wherever man exists, language exists.**
- **Any normal child born anywhere in the world, of any racial, geographical, social, or economic heritage, is capable of learning any language to which he/she is exposed. The differences we find among languages cannot be due to biological reasons.**
 - **There are no primitive languages – all languages are equally complex and equally capable of expressing any idea in the universe. The vocabulary of any language can be expanded to include new words for new concepts.**
 - **All languages change through times.**
 - **All human languages utilise a fine set of discrete sounds which are combined to form 'meaningful' elements (morphemes), which themselves are combined to form 'whole thoughts' (sentences).**
 - **Similar grammatical categories (for example, noun, verb) are found in all languages.**
 - **There are universal semantic concepts found in every language in the world. Every language has a system of tense, the ability to negate, the ability to form questions, and so on.**

1.2. Any language should be studied in relation to the situations in which it is used (3). Thus, the multiple-purpose computer assisted

language programmes should present relevant speech situations in order to promote learners' 'speech acts'

1.3. Multiple-purpose language programmes should be aimed at the development of learners' communicative as well as linguistic competence.

1.4. Multiple-purpose language programmes should expose learners to discourse or language in use, according to Schiffirin (7 32), to 'a socially and culturally organised way of speaking through which particular functions are realised'

1.5. Searle's (6) principle of expressibility 'what can be meant can be said' should underlie multiple-purpose language programmes.

1.6. As multiple-purpose language programmes are aimed at learning language for communication then the language programmes should embody Paul Grice's (2) co-operative conversational principle. According to this principle, we interpret language on the assumption that its sender is obeying four maxims:

- be true (the maxim of quality);
- be brief (the maxim of quantity);
- be relevant (the maxim of relevance);
- be clear (the maxim of manner).

1.7. Multiple-purpose language programmes should adequately reflect the dialectical features and register of the target language.

1.8. The design of language programmes should use the target language also as the medium of communication between the learner and the programme itself (phrases of encouragement, evaluation, etc.)

1.9. The similar as well as the different features of the source and the target language should be taken into account when designing language programmes.

Methodological principles underlying language studies

2.1. Academic language programmes should develop all four language programmes in accordance with learners' needs and wants.

2.2. Developing listening comprehension the following principles should be taken into consideration:

- relevance – both the listening lesson content and the outcome need to be as relevant as possible to the learner's life and life-style. This is essential for getting and holding learner attention – and provides genuine motivational elements;

- transferability – at either the content level or the outcome level or both, listening lessons need to have transferability/applicability value, either internally (i. e., to other classes) or externally (i. e., to out – of-classroom situations) (or both);

- task orientation: 1) language use tasks;
2) language analysis activities.

Notions of 'task' have developed out of communicative teaching and materials production. Task oriented teaching can be defined as teaching which provides 'actual meaning' by focusing on tasks to be mediated through language, and where success or failure is seen to be judged in terms of whether or not the tasks are performed.

2.3. Developing speaking skills interaction is practised. Students are involved in joint tasks and purposeful activities. Cross-cultural interaction is important in language use in the real world. Students share their values and viewpoints, ways of acting and reacting, and their speech styles.

2.4. If reading is the activity, there should be lively interaction of reader and text – interpretation, expansion, discussing alternative possibilities or other conclusions. Often reading leads to creative production in speech or writing.

2.5. When teaching writing the following principle should be observed – what is written should be something that will be read by somebody.

2.6. Language programmes should be designed so as to contribute to the intellectual development of the learner. The programmes should be constructed so as to help the learner to think in the target language.

2.7. Cognitive development obeys two rules (5):

- Education of relations between objects as wholes, occurs more easily than education of relations between details within each object. Progress goes from broad to increasingly finer discrimination of details, an important factor in determining choice of subject-matter and materials

for practical activity.

- Education of relations takes place at different orders of subtlety at the same time, and improvement takes place at all levels simultaneously.

2.8. Students can be involved in running a class. Sharing responsibilities can have an unburdening effect for the teacher. If the teacher always 'rescues' a classroom discussion, because he/she is afraid of silence, students will 'know that if they wait long enough they will be rescued eventually (1 56).

2.9. Independent learning derives its force from a need to develop long-term learner strategies which will be of use in current or future learning situations where a teacher may not be available (4 167)

2.10. All language learners are already to a lesser or greater degree autonomous in that they are able to accept, partially reject or circumvent an imposed learning style. A characteristic of good practice is where 'learners become increasingly independent in their work' (4 172). Such learners use language in unrehearsed situations and they are able also to make use of a range of sources to get linguistic and factual information.

References

1. Appel J. (1995). *Diary of a Language Teacher*. – Heinemann.
2. Grice H. P. (1975). *Logic and Conversation*. – London, Arnold.
3. Haliday M. A. K., McIntosh A. and Stevens P. D. (1970). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. – London, Longman.
4. Macaro E. (1997). *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. – Multilingual Matters Ltd.
5. Pinset A. (1958). *The Principles of Teaching-Method*. – London, Toronto, Wellington, Sydney, George G. Harrap & Co. Ltd.
6. Searle J. R. (1969). *Speech Acts*. – Cambridge, Cambridge University Press.
7. Schiffrin D. (1995). *Approaches to Discourse*. – Blackwell Publishers Ltd.

ROMĀNISTIKAS ATTĪSTĪBA LATVIJĀ

Ar jēdzienu *romānistika* latviešu valodā apzīmē trīs atšķirīgus jēdzienus, resp.:

- a) romānu kopumu;
- b) zinātnes nozari, kas pētī seno romiešu tiesības un literatūru;
- c) zinātnes nozari, kas pētī romāņu valodas un literatūru (LLVV, 62,688).

Rakstā analizēta romānistikas kā filoloģijas zinātņu nozares attīstība XX gadsimtā.

Katrai zinātnes nozarei vai tās apakšnozarei ir sava priekšvēsture. Romānistikas priekšvēsture Latvijā iesniedzas gadsimtu dziļēs. Zināms, ka franču valoda mācīta Rīgas Domskolā, Jelgavas Academia Petrina, to zinājuši jau pirmās Atmodas laika redzamākie pārstāvji (piem. Ed. Veidenbaums, kurš lokalizējis latviešu valodā Francijas nacionālo himnu **Marseljēzu** (*Uz priekšu, tautas dēli, Mums atspīdējis slavas rīts!*)). Rīgā pirms Pirmā pasaules kara izdotas arī vairākas franču valodas mācību grāmatas (1). Atsevišķām grāmatām pielikumā dotas arī nelielas vārdnīciņas, kas radīja priekšnoteikumus vēlāko divvalodu tulkojošo vārdnīcu sagatavošanai. Romānistikas priekšvēsture beidzas mūsu gadsimta divdesmitajos gados, kad no praktiskas franču valodas apmācības skolās pakāpeniski pāriet arī uz franču valodas akadēmisku apmācību augstskolā, kad jau bija sagatavots pietiekams skaits kvalificētu mācību spēku.

Kad 1919. gada septembrī atklāja Latvijas Augstskolu (no 1922. g. Latvijas Universitāte), bija nepieciešami speciālisti dažādās nozarēs, to skaitā arī filologu kadri. Romānistu skaits, kuri būtu profesionāli apguvuši franču valodu un literatūru, nebija liels, tomēr pietiekams, lai varētu sākt organizēt romānistikas studijas Universitātē. No Krievijas atgriezās Ernests Blese (1892–1964), kurš romānistiku un ģermānistiku

bija apguvis Pēterburgā. Latvijā ieradās Arnolds Spekke (1987 – 1972), kurš bija specializējies romāņu un ģermāņu filoloģijā Maskavas universitātē. Šie docētāji, vēlākie profesori, arī lika pamatus romāņu filoloģijai Latvijas Universitātē un Latvijā vispār. Sākumā bija nepieciešamas gan oriģinālas mācību grāmatas, gan vārdnīcas, gan ārzemju speciālistu pieredze. Samērā īsā laikā tika sagatavoti vairāki izvērsti lekciju konspekti, mācību grāmatas un grāmatas valodniecībā, ko izdeva Latvijas Universitātes grāmatu apgāds un ko plaši izmantoja mācību procesā Filoloģijas fakultātes studenti (piem., doc. E. Bleses *levads valodniecībā*, dekāna J. Endzelīna *Lettische Grammatik* u. c., kā arī doc. Arnolda Spekkes plašie pētījumi par spāņu, provansiešu, itāliešu literatūru). Tika izdots Jāņa Kūlmana *Teorētisks un praktisks Vadonis franču valodā* (2) (1926), Universitātes lektora, vēlāk diplomāta un Latvijas Ārlietu ministra Ludviga Sējas (1885–1962) franču valodas mācību grāmatas (1921, 1924), izvērsts Franču institūta pasniedzējas Marselas Tupiņas *Franču valodas kurss pašmācībai* 20 burtņīcās (1931–1932).

Tika likti arī pamati starptautiskai sadarbībai. Jau 1922. gada oktobrī Rīgā pēc dekāna prof. J. Endzelīna uzaicinājuma ieradās un nolasīja četras lekcijas pasaulslavenais indoeiropieists Antuāns Meijē (*A. Meillet*) (1866–1936). A. Meijē kļuva arī par vienu no pirmajiem LU Goda biedriem no Francijas.

1931. gadā iznāca Rūd. Švarcbacha *Franču–latviešu vārdnīca*, kura bija pirmā divvalodu tulkojošā franču vārdnīca latviešu leksikogrāfijā. Tajā bija iekļauti ap 23 000 vārdus, kuri atspoguļoja 20. gadu leksiku, un kurā, no mūsdienu viedokļa raugoties, ir virkne historismu un ģermānismu, kuri šobrīd ir pilnībā zuduši no valodas aprites. 30. gadu sākumā romāņu filoloģijas maģistre J. Baltgalve iesāka darbu pie pirmās *Latviešu–franču vārdnīcas*, kurā bija apm. 26 000 vārdus (3). Darbs pie vārdnīcas tika pabeigts 1937. gada pavasarī un nodots rediģēšanai un papildināšanai prof. E. Blesem, kurš aizņemtības dēļ līdz 1940. gadam bija izrediģējis apmēram trešo daļu vārdnīcas.

Trīsdesmitajos gados tika noslēgti sadarbības līgumi ar vairākām mācību iestādēm Francijā (ar Turkuēnas liceju, ar Lilles universitāti utt.), kas ļāva pilnvērtīgi sagatavoties vairākiem universitātes mācību spēkiem

romāņu filoloģijas specialitātē, piemēram, Jānim Ratermanim, pirmajam latvietim, kurš profesionālo filoloģisko izglītību ieguvis Francijā, kļūdams par G. Flobēra daiļrades pētnieku. Praktisku palīdzību sniedza arī Francijas sūtniecības darbinieki, kuri palīdzēja universitātes mācību spēkiem vadīt nodarbības franču valodā un literatūrā, izstrādāt jaunas mācību grāmatas (šeit īpaši minams Franču institūta direktors Marsels Segrests (*Marcel Segreste*). Intensīvu darbību 30. gadu otrajā pusē iesāka arī franču vieslektori, no kuriem visdziļāko iespaidu atstājis Mišels Žonvāls (*Michel Jonval*) (1902–1935) ar saviem pirmajiem latviešu mitoloģisko dainu tulkojumiem franču valodā (4). Šajā laikā LU saņēma arī lielu skaitu vērtīgu valodniecisku izdevumu, kas veicināja filoloģiskās domas attīstību it īpaši vēsturiskā aspektā (lielākā daļa šo grāmatu atrodas LU bibliotēkas filiālē, Valdemāra ielā 69).

Tādējādi var uzskatīt, ka romānistika kā zinātnes nozare Latvijā sākusi veidoties tieši mūsu gadsimta 20.–30. gados, kad tai bija radīti nepieciešamie apstākļi, resp.:

- bija nodrošināta augstākā izglītība topošajiem romānistiem;
- strādāja kvalificēti mācību spēki un ārzemju vieslektori;
- bija iesākta speciālās mācību literatūras sagatavošana un izdošana;
- tika radīta labvēlīga augsne starptautiskās sadarbības aspektā;
- bija jūtama labvēlīga valdības un LU vadības attieksme pret romānistiku un citām filoloģijas apakšnozarēm kopumā, utt.

Četrdesmitie, kā arī piecdesmitie gadi Universitātes romānistiem bija visdrūmākie. Neskatoties uz to, ka 1941. gada sākumā iznāca pirmā *Latviešu–franču vārdnīca* (3), kura daudzējādā ziņā atgādināja plašo Milēnbaha–Endzelīna vārdnīcu, vairākas franču valodas mācību grāmatas skolām, kuras pārstrādāja L. Sēja, Romāņu filoloģijas katedras vecākās lektores N. Bastēnes *Franču valodas mācības grāmata* (5) neklātienē studentiem (1948), uz ilgāku laiku faktiski tika pārtrauktas gan mācības, gan zinātniski pētnieciskais darbs romānistikā. LU strādājošie titulētie un profesionālie romānisti (E. Blese, A. Spekke, J. Ratermanis u. c.) palika dzīvot ārzemēs un Latvijā neatgriezās. Romānistikas studenti, kuri pēc kara atsāka uz neilgu laiku romānistikas studijas (nodaļas vadītājs prof. Staņislavs Kolbuševskis), bija spiesti vai nu strauji pārorientēties un strādāt pēc padomju programmām un mācību

grāmatām, vai arī mainīt savu specialitāti. Jaunie mācību spēki, tāpat kā tas bija 1919. gadā, ieradās darbā no citurienes. Te vispirms jāmin Ilga Zandreitere (1919–1968), kura 1942. gadā beidza Maskavas Valsts svešvalodu pedagoģiskā institūta Franču valodas fakultāti. 1945. gada martā viņa uzsāka vecākā lektora darbu LVU un 1947.–1949. gadā bija Romāņu filoloģijas katedras vadītāja. Pēc aspirantūras Ļeņingradas Valsts universitātes Romāņu valodu katedrā, kur viņa izstrādāja un 1956. gadā sekmīgi aizstāvēja kandidāta disertāciju par tematu *Attieksmes vietniekvārdu sistēmas attīstība franču valodā*, I. Zandreitere turpināja darba gaitas Rīgas Medicīnas institūtā, jo Romāņu filoloģijas katedra Universitātē jau bija likvidēta. Safabricētā t. s. franču lieta atsvieda romānistiku Latvijā vēl tālāk atpakaļ. Līdz 1962. gadam universitātē franču valodai bija sekundāra loma, un kopš 1956. gada to mācīja no Sibīrijas trimdas atgriezušies Francijas pilsonē M. Nukša, bijušā Latvijas vēstnieka Francijā, Latvijas Ārlietu ministrijas ģenerālsekretāra, arhitekta Mārtiņa Nukšas dzīvesbiedre.

Jauns pavērsiens franču valodas apmācībā sākās ar 1961. gadu, ar Hruščova laika atkusni, kad PSRS Ministru padome pieņēma lēmumu uzlabot svešvalodu mācīšanu valstī. Arī Latvijā tas radīja samērā plašas izmaiņas. Tika nodibināta LVU Svešvalodu katedra (1961), LVU Svešvalodu fakultāte (1965), atjaunota uzņemšana franču valodas un literatūras nodaļā (1962, 1963), tika atļauta svešvalodu mācīšana nelielās grupās un veikti citi pasākumi. Administratīvi Romāņu valodu katedra tika izveidota tikai 1995. gada beigās, jo vienmēr atradās iegansts, lai kavētu katedras atjaunošanu. Kad dienas nodaļas studenti bija pakļauti valsts sadalei, un, tā kā franču valodu praktiski ārpus Rīgas skolās nemācīja, tad LVU administrācija un partijas komiteja nereti vien grasījās atkal slēgt franču nodaļu, motivējot ar to, ka nodaļas absolventiem nevar atrast darbu skolās. Arī iesākumā zinātnisko kadru gatavošana bija jāatsāk faktiski no nulles. 1962. un 1963. gadā uzņemtajiem studentiem praktisko franču valodu pasniedza toreizējās Rīgas A. Barbisa 11. vidusskolas labākās franču valodas skolotājas (Zigrīda Zvaigzne, Adgara Miķelsone), pieaicinātie skolotāji A. Mīrskā u. c., kā arī no toreizējā RPI pārnākusī vec. pasniedzēja Fanija Pizova, angļu filoloģijas asistents Jānis Cērps u. c. Būdami labi praktiskās valodas prātēji, pasniedzēji daļu

teorētisko priekšmetu pasniegšanas uzticēja vieslektoriem, piem. asistente M. Pereskokova (Maskava) lasīja Ievadu valodniecībā. Franču valodas vēsturi pasniedza RMI Svešvalodu katedras vadītāja docente I. Zandreitere, franču valodas stilistiku – Latvijas valsts konservatorijas Teātra fakultātes pasniedzēja Ivonna Niss, franču valodas leksikoloģiju – Minskas Valsts Svešvalodu pedagoģiskā institūta Franču valodas fakultātes Leksikoloģijas un stilistikas katedras vadītājs Zigfrīds Levits utt.

Īpaša vieta romānistu sagatavošanas tālākajā gaitā izrādījās tieši Z. Levitam, kurš vairākas reizes ieradās nolasīt lekciju ciklus (franču valodas leksikoloģija, stilistika, vispārējā valodniecība), kā arī sagatavoja pirmos romānistus (doc. I. Zandreitere, kura aizstāvēja disertāciju 1956. gadā, mira 1968. gadā). Vispār jāatzīmē Minskas Valsts Svešvalodu pedagoģiskā institūta loma Svešvalodu fakultātes mācību spēku zinātniskās kvalifikācijas veidošanā. Šeit kandidāta disertācijas aizstāvējuši gan ģermānisti (B. Pernica, M. Leitāne (tagad strādā Ventpils Augstskolā), gan pirmie 70. gadu beigu romānisti A. Bankavs un O. Ozoliņa. Olga Ozoliņa (dz. Jekeļčika) 1967. gadā ar izcilību beidza Minskas Valsts Svešvalodu pedagoģiskā institūta (tagadējās Lingvistikas universitātes) Franču valodas fakultāti, aizstāvot Z. Levita vadībā diplomdarbu par tematu *Analītisko vārdu īpatsvars franču valodā*. 1969. gadā viņa pārnāca pastāvīgā darbā uz Latvijas Valsts universitāti, jo kopš 1968. gada atsākās franču valodas un literatūras sekcijas regulārs darbs un bija nepieciešami jauni papildspēki gan no A. Barbisa 11. vidusskolas franču valodas skolotāju vidus (R. Griķīte), gan no citām augstskolām un iestādēm (literāte un Stendāla daiļrades pētniece T. Kočetskova–Millere no toreizējās Valsts bibliotēkas), gan no franču nodaļas absolventu puses (A. Laicena, H. Kalve, A. Dorna, I. Pētersone, A. Bankavs). Šajā laikā tapa divvalodu tulkojošās *Franču–latviešu vārdnīcas* otrais izdevums, kuru papildināja doc. A. Bojāte ar apt. 2 000 vārdiem (pirmais izdevums ar apt. 30 000 vārdiem iznāca 1957. gadā, autores I. Zandreitere un J. Ābrama, kā arī *Latviešu–franču vārdnīcas* pirmais izdevums (sastādītājas A. Bojāte, F. Pizova, I. Zandreitere) ar apm. 26 000 leksiskajām vienībām.

70. gadu otrajā pusē prof. Z. Levita vadībā tika uzrakstītas un 1978. gadā Minskā aizstāvētas kandidāta disertācijas valodniecībā

(A. Bankavs. *Franču un latviešu valodas analītisko verbālo vienību sastatījuma analīze* un O. Ozoliņa *Relatīvie īpašības vārdi un to funkcionālie ekvivalenti senfranču un mūsdienu franču valodā*). Disertācijās aprakstītā tematika vēlāk tika izvēsta un papildināta daudzos problēmrakstos, kas publicēti Latvijas un ārzemju zinātnisko rakstu krājumos, kā arī aprobēta referātos dažāda ranga zinātniskajās konferencēs Eiropā un Ziemeļamerikā.

80. gadi iesākās ar jaunas zinātniskās tēmas pieteikumu, kas izpaudās kā sava veida reakcija pret pastāvīgiem mājieniem slēgt Franču valodas un literatūras nodaļu. Lai pierādītu, vai franču filoloģijai (valodai un literatūrai) ir bijusi sava loma latviešu filoloģijas attīstībā, tika nodibināta pētnieku grupa, kuras uzdevums bija kompleksi analizēt romāņu valodu (franču, itāliešu, spāņu u. c.), franču literatūras un Francijas vēstures ietekmes sfēras. Pētījumu rezultātā tika aizstāvētas kandidāta disertācijas par franču un latviešu literatūras literārajiem sakariem (L. Makare un A. Skrābane), publicēta virkne rakstu par Francijas un Latvijas vēsturiskajiem sakariem (I. Pētersone, A. Bankavs). Īpaši intensīvi tika pētīti tieši valodnieciskie sakari ar nolūku pirmo reizi latviešu valodniecībā pētīt gan sinhroniskā, gan diahroniskā aspektā romāņu valodu lomu latviešu valodas leksikas bagātināšanā. Par 13 gadus ilga pētījuma rezultātiem 1993. gada novembrī LU Habilitācijas un promocijas padome valodniecībā piešķīra A. Bankavam filoloģijas habilitētā doktora zinātnisko grādu. Savukārt doc. O. Ozoliņa aizvien biežāk pievērsās latinismu izpētei vēsturiskā aspektā, par ko ar referātiem viņa uzstājās Francijā, Šveicē, Itālijā u. c. Romānistikas jautājumiem bija veltītas arī R. Beldavas (Bogdānovas) disertācija par rosinošo runu un S. Meinertes disertācija par sociolingvistiku, abas tika aizstāvētas Maskavā.

90. gadi iesākās ar pietiekami lielām izmaiņām gan mācību procesā, to satura izmaiņā, gan zinātnē (pāreja pie grantu sistēmas). Finansējuma izmaiņas īpaši neveicināja un neveicina arī tagad nedz ģermānistikas, nedz romānistikas attīstību, jo priekšroka tiek dota tieši nacionālajām zinātnēm un pirmām kārtām latviešu valodas un literatūras izpētei. Tādējādi fakultātes romānisti LZP grantu finansējumā iekļāvās vēlāk, piedāvājot vairākas tēmas, kuras tieši attiecas uz reģionālo valodniecību.

Tie ir jautājumi, kuri saistīti ar oriģinālu enciklopēdisku uzziņu krājumu izveidi par latviešu valodniekiem un valodniecības aktivitātēm gadsimtu gaitā, bet kopš 1997. gada Romāņu valodu katedras kolektīvs (A. Skrābane, R. Beldava, V. Zelča, A. Bankavs) kopā ar citu augstskolu pārstāvjiem (piem., H. Kalve) strādā pie tēmas *Sastatāmā valodniecība*, kur galvenais uzdevums ir izstrādāt jaunus oriģinālus leksikogrāfiskos izdevumus, veikt teorētiskus pētījumus par divvalodu leksikogrāfiju. Grupas tiešais uzdevums ir izveidot plašāko *Franču–latviešu vārdnīcu*, kurai jāiznāk 1999. gadā izdevniecībā “Zvaigzne ABC” un kurai jāatbilst jaunākajiem leksikogrāfisko materiālu izstrādes kritērijiem. Tās tapšanā lielu ieguldījumu sniegusi izdevniecība *Hachette* un Francijas vēstniecība Latvijā. Sākot ar 1999. gadu paredzēts uzsākt darbu pie oriģinālas *Franču ipašvārdu pareizrakstības un pareizrūnas latviešu valodā* vārdnīcas, bet tālākā nākotnē pie franču valodas mācību grāmatas pieaugušajiem un citiem pētījumiem, kurus veiks arī romāņu filoloģijas maģistri (maģistratūra šajā nozarē pastāv kopš 1997. gada).

Analizējot pārējo romāņu valodu izpēti, jāsecina, ka tā Latvijā nav bijusi tik intensīva. Tas izskaidrojams gan ar nelielo šo valodu (itāliešu un spāņu) lietošanu universitātē, nelielo studentu (un tādējādi arī pasniedzēju) skaitu, ar ne sevišķi intensīviem starpvalstu sakariem utt. Pēckara periodā Latvijā hispanistikas attīstība faktiski saistās ar doc. Māras Rozenbergas vārdu, kura spāņu valodu apguva Ļeņingradas Valsts universitātes Filoloģijas fakultātes spāņu valodas nodaļā (1971–1978) un pēc tam turpat izstrādāja zinātnisko darbu par spāņu valodas vēsturiskās gramatikas jautājumiem, kas tika aizstāvēta 1992. gadā. Ņemot vērā, ka Latvijā līdz šim aktuālākais bija jaunu spāņu valodas mācību grāmatu izstrāde, doc. M. Rozenberga neilgā laikā izdevusi Spāņu valodas mācību grāmatu divās daļās.

Atsevišķi minama itāliešu valodas apmācība. 1963.–1965. gadā fakultatīvi itāliešu valodu varēja apgūt Universitātē pie doc. Apolonijas Bojātes, bet pēc viņas aiziešanas pensijā itāliešu valodu faktiski varēja apgūt tikai toreizējā Latvijas Valsts konservatorijā (doc. L. Kahāns, vēlāk – doc. v. i. H. Kalve). 1995. gadā Itālijas valdība nolēma palīdzēt atjaunot itāliešu valodas studijas Svešvalodu fakultātē un par lektoru atsūtīja Džovanni Fantonu, kurš divarpus gadu laikā apmācīja apm. 150

studentus itāliešu valodā, kā arī sagatavoja *Itāliešu valodas gramatiku latviešiem un Itāļu–latviešu sarunvārdnīcu*, kuras Rīgā gaida savu izdošanu. Tad itāliešu valodas apmācību pārņēma Dace Meiere, bet, studentu interesei pieaugot, no Itālijas palīgā ieradās vieslektore Anna Rita Gardieri. 1998. gadā Romāņu valodu katedras maģistratūrā iestājās D. Meiere, kura pētīs itālienistikas vēsturi Latvijā un strādās pie jaunu leksikogrāfisko izdevumu izveides.

90. gadu raksturīga iezīme bija arī daudzu sabiedrisko organizāciju izveide Latvijā (6), kuru radīšanā un darbā tieši piedalījās arī Universitātes romānisti. Jau 1989. gada maijā Svešvalodu fakultātē tika nodibināta toreizējā PSRS teritorijā pirmā *Latvijas franču valodas pasniedzēju asociācija* (vad. A. Bankavs, kopš 1995. g. – O. Ozoliņa), kura pēc mēneša tika uzņemta Starptautiskajā franču valodas pasniedzēju federācijā (FIPF). 1989. gada augustā darbu uzsāka biedrība *Latvija – Francija* (prezidente – I. Pētersone), bet 1992. g. tika atjaunota *Alliance Française* darbība (pirmais priekšsēdis – Pēteris Pētersons, vietniece A. Skrābāne, vēlāk priekšsēde (līdz 1998. g.), kopš 1998. g. beigām biedrības darbu vada Latvijas Kultūras akadēmijas pasniedzēja H. Kalve). 1996. g. vasarā izveidoja arī Dantes Aligiēri biedrību, kuras dibināšanā aktīvi piedalījās itāļu vieslektors Dž. Fantons. Šīs sabiedriskās organizācijas veicina romānistikas attīstību Latvijā, veicina interesi par romāņu zemju kultūru, literatūru, valodu.

Tādējādi Latvijā romānistika kā valodniecības apakšnozare ir izveidojusies tieši pēdējos gadu desmitos, ievērojot Latvijas īpatnības kopumā. Tālāk nostiprinoties maģistratūrai un perspektīvā arī doktorantūrai, varētu prognozēt tālāku romānistikas zinātniski pētniecisko attīstību, kas atbilstu Latvijas un Eiropas vajadzībām.

Literatūra

1. Franču valodas elementārais kurss. Sast. E. E. Andersons. – 1. d., Rīga, 1903.
2. Bovy Ed. Apprenons le français. Cours systématique de français (četrās daļās). – Rīga, 1914.
3. Paegle (red.). Praktiska franču valodas mācība. – Rīga, 1914.

4. Teorētisks un praktisks vadonis franču valodā. Sast. J. Kūlmans, papild. M. Segreste – Rīga, 1926.
5. Latviski – franciska vārdnīca. Sast. J. Baltgalve. – Rīga, VAPP, 1941.
6. Žonvāls M. Latviešu mitoloģiskās daiņas = Les chansons mythologiques lettonnes. – Paris, Libraire Picard, 1929.
7. Bastēns Ž. un Bastēne N. Le français par correspondance. – Rīga, 1948.
8. Bankavs A. French speaking world, NGO, Latvia // Revue Baltique. – 1997, 8. Vilnius.

SOMUGRISTIKAS ATTĪSTĪBA LATVIJĀ (VALGDNIECISKAIS ASPEKTS)

Somugristika ir zinātnes nozare, kas dažādos aspektos pēta somugru (plašāk – urāliešu) tautas un to kultūras. Somugristika ietver dažādas zinātņu nozares – valodniecību, folkloristiku, vēsturi, arheoloģiju, etnogrāfiju, antropoloģiju. Ne mazums ir darīts baltu un somugru kontaktu izpētē Latvijā šajās nozarēs, tomēr šajā referātā es gribētu pakavēties pie somugristikas valodnieciskā aspekta.

Latvijas vēsturē somugriem, precīzāk – Baltijas jūras somiem, ir bijusi būtiska loma. Līdz ar to ir saprotams, ka dažādos pētījumos pievērsta uzmanība Baltijas jūras somu un baltu kontaktiem. Tieši šādos kontaktu pētījumos atrodami pirmie somugristikas “iedīgi” Latvijā.

1. Pētījumi valodu kontaktu laukā

1.1. Aizguvumi

Igauņu un lībiešu valodas aizguvumu pētījumi latviešu valodā ir bijis viens no galvenajiem virzieniem baltu un Baltijas jūras somu valodu kontaktu izpētes jomā Latvijā.

Par vienu no pirmajiem nopietnajiem darbiem šajā jomā ir uzskatāma K. Milēnbaha un J. Endzelīna “Latviešu valodas vārdnīca” (1) un tās divi papildsējumi (2), kas kopumā iznāca laikā no 1923. līdz 1938. gadam. Minētās vārdnīcas vārdu etimoloģijas sagatavojis valodnieks J. Endzelīns, kas uzrādījis diezgan lielu skaitu lībiešu resp. igauņu valodas aizguvumu latviešu valodā. (Te varētu piebilst, ka latviešu valodā varētu būt vairāk nekā 500 somugru valodu aizguvumu (3), bieži vien – īpaši, ja aizguvuma cilme ir sena, – nav iespējams konkrēti pateikt, vai vārds aizgūts tieši no igauņu vai lībiešu valodas).

J. Endzelīna etimoloģizētos Baltijas jūras somu aizguvumus latviešu valodā ir apkopojusi S. Raģe rakstā “Baltijas somu valodu aizguvumi latviešu valodā, ko pirmais ir etimoloģizējis J. Endzelīns” (4).

Baltijas jūras somu aizguvumi latviešu valodā ir pētīti arī emigrācijā: 1962. gadā Valdis J. Zeps publicēja plašāku pētījumu "Latvian and Finnic Linguistic Convergences" (5).

Baltijas jūras somu etimoloģijas dažādiem latviešu valodas vārdiem piedāvājuši latviešu dialektu pētnieki. Te būtu pieminami tādi valodnieki kā S. Raģe, M. Rudzīte, B. Laumane, E. Kagaine.

S. Raģes rakstā "Par dažiem aizguvumiem no igauņu valodas Vidzemē" aplūkoti vārdi *biļļāt, piļļāt, kaucis, leikāt, lepsene, lollis* (6). Valodniece pievērsusies aizguvumu problēmai vairākkārt (7).

Baltijas jūras somu aizguvumu slāni zivju nosaukumos pētījusi B. Laumane, veltot minētajam jautājumam vienu nodaļu grāmatā "Zivju nosaukumi latviešu valodā" (8).

Aizguvumu *narcaks, narcaka*, kā arī dažādu semantisko aizguvumu gadījumus analizējusi M. Rudzīte rakstā "Latviešu un lībiešu valodas kontaktu atspulgi" (9).

Jaunos aizguvumus Ziemeļrietumu Vidzemes izloksnēs analizējusi arī Elga Kagaine (vārdi *korpi, korpas, kotika, lonkāt, lonkāties, lorcāt, lorcāties, lorckāties, porķis, porģis, porķēt, porķēties, soksināt, sokšināt, sokināt, solkas*) rakstā "Zur Herkunft Einiger Wörter in Lettischen Mundarten Nordwestlivlands" (10).

Semantisko aizguvumu un paralēļu jautājumiem pievērsušies J. Endzelīns (11), E. Kagaine un O. Bušs (12, 13, 14), I. Jansone (15).

Tā kā igauņu valodniecībā pēdējos gados iznākuši daudzi interesanti leksikogrāfiski izdevumi, viens no darbiem, kas būtu izdarāms aizguvumu laukā, ir latviešu valodā aizgūto vārdu oriģinālu izplatības analīze igauņu valodas dialektos un tās salīdzinājums ar aizguvumu izplatību latviešu valodas dialektos.

1.2. Baltijas jūras somu valodu kontakti citos valodas līmeņos

1.2.1. Fonētika

Latviešu valodas pirmās zilbes uzsvāru daļēji varētu skaidrot ar lībiešu, droši vien plašāk – Baltijas jūras somu valodu ietekmi (par to rakstījuši J. Endzelīns (16), M. Rudzīte (17)).

Latviešu valodā sastopama balsīgu un nebalsīgu troksneņu maiņa, piem., *pudele ~ budele*, skat. J. Endzelīns (18), M. Rudzīte (19).

Šeit varētu pieminēt vēl vairākas parādības (piem., etimoloģiski nemotivētu līdzskaņa *s-* resp. *š-* piespraudumu vārda sākumā, galotņu īso patskaņu zudumu un līdzskaņu mikstināšanu lībiskajās izloksnēs), taču par to apkopojošu informāciju devusi M. Rudzīte (42).

Daļēji kontrastīvs (lībiešu valodas datu sastatījums ar latviešu un lietuviešu valodas datiem) ir K. Boiko pētījums “Divlīdzskaņu un trīslīdzskaņu iniciālie savienojumi lībiešu valodā”, kurā ņemti vērā gan Kurzemes lībiešu, gan Vidzemes (Salacas) lībiešu valodas dati (20).

1.2.2. Gramatika

Baltijas jūras somu, galvenokārt lībiešu valodas ietekmei latviešu valodas gramatikā ir pievērsušies vairāki pētnieki. J. Endzelīns norādījis uz priedēkļu verbu aizvietojumu ar verbu un adverbu savienojumiem (21, 746§), kas ir burtiski igauņu vai lībiešu valodas savienojuma verbu tulkojumi vai darinājumi pēc to parauga. Minētajai tēmai ir pievērsušās arī E. Kagaine (22), E. Liparte (23) un igauņu–latviešu valodas kontrastīvajā aspektā K. Boiko (24).

Vīriešu dzimtes vispārināšana latviešu valodas lībiskajā dialektā ir iezīme, kas piesaistījusi daudzu valodnieku uzmanību (par to sīkāk rakstījuši J. Endzelīns, M. Rudzīte, E. Ādamsons, E. Putniņš; skat. M. Rudzītes kopsavilkumu par šo tēmu (25)).

Latviešu valodas ietekmei lībiešu valodā galvenokārt pievērsušies igauņu un somu valodnieki, taču virkni jautājumu analizējuši arī latviešu valodnieki, piem. par izmaiņām lībiešu deklināciju sistēmā, par analītisko īpašības vārdu komparatīva formu, substantivēto divdabju lietošanu lībiešu valodā (piem., līb. *pandōb pāika*, latv. *pieliekamais (kambaris)*, līb. *ratstōb ibbi*, latv. *jājamais zirgs*), lībiešu valodas impersonāla formu rakstījuši M. Rudzīte un T. Karma (26, 27, 42).

Kontrastīva rakstura pētījums ir LU Somugru studiju programmas studentes Evas Purēnas semināra darbs “Igauņu valodas verbu rekcija un tās kontrastīva analīze ar latviešu valodu” (1998).

1.3. Onomastika

Pētot Latvijas vietvārdu cilmi, nevar paiet garām somugriskajam slānim. Tāpat kā aizguvumu gadījumā, arī vietvārdiem bieži vien nevar

noteikt konkrētu saikni ar vienu vai citu Baltijas jūras somu valodu. Bieži vien talkā ņemama informācija par vietvārda lokalizāciju (piem., Ziemeļkurzemē, Rietumvidzemē sastopami potenciālie lībiešu vietvārdi, Vidzemes ziemeļdaļā – igauņu vai leivu izcelsmes somugriskie vietvārdi, Vidzemes vidusdaļā – senāka slāņa somugriskie vietvārdi, Bauskas apkaimē – potenciālie krievīņu vietvārdi, Latgales austrumdaļā – potenciālie Ludzas igauņu vietvārdi).

Lielu vēribu Latvijas vietvārdu vākšanai pievērsa J. Endzelīns, kura publicētajos krājumos “Latvijas vietu vārdi” (28) atrodami materiāli arī no kādreizējām lībiešu teritorijām. Plašāks un precīzāks lībiešu teritoriju vietvārdu kopojs atrodams J. Plāķa sagatavotajā krājumā “Latvijas vietu vārdi un latviešu pavārdi. I. Kurzemes vārdi.” (29). Uz iepriekšminēto materiālu bāzes iznāca J. Endzelīna divdaļīgais krājums “Latvijas PSR vietvārdi” (30), kurā sniegtas etimoloģijas arī daudziem Baltijas jūras somu vietvārdiem.

Kādreizējās Leivu teritorijas vietvārdi ir aplūkoti D. Zemzares pētījumā “Valodas liecības par Lejasciema novadu.” (31)

Somugriskie vietvārdi (bieži vien blakus citas cilmes vietvārdiem) ir aplūkoti daudzos Latvijas vietvārdu pētnieku M. Rudzītes (32), V. Dambes (33), B. Laumanes (34), L. Balodes (35), O. Buša (36), Dz. Hiršas (37), A. Breidaka (38), K. Boiko (39) rakstos.

Minētajam jautājumam veltīta arī viena disertācija – K. Boiko pētījums “Baltijas jūras somu ģeogrāfiskie apelaīvi un to relikti Latvijas vietvārdos” (40).

Grūts, bet atbildīgs uzdevums būtu Latvijas somugrisko vietvārdu vārdnīcas sagatavošana, taču šāds darbs nav uzsākts.

Īsi pārskati par pētījumiem valodu kontaktu un/vai vietvārdu jomā atrodami K. Boiko (41), M. Rudzītes (42) un E. Kagaines (43) pētījumos; šajā referātā nav iespējams pieminēt visu padarīto.

2. Pētījumi par kādu konkrētu Baltijas jūras somu valodu

Lai veiktu šādus pētījumus, ir nepieciešama izglītība somugriskā (ar labu pamatu igauņu vai somu valodniecībā). Līdz ar to šajā jomā var nosaukt tikai nedaudzus pētījumus, kas saistīti ar lībiešu valodu: T. Karma pievērsies galvenokārt lībiešu literārās valodas normēšanas

problēmām rakstos “Vai libiešu valoda ir jau gatava? Isa uzziņa.”, “Lībisku priekšvārdu radišanas mēģinājums trīsdesmitajos gados”, “Lībiešu valodas normēšanas pamati” (44), K. Boiko apskatījusi vienu libiešu valodas leksikas slāni rakstā “Geographical Common Nouns in Livonian”, kā arī analizējusi libiešu valodas raksturīgākās iezīmes pārskata rakstā “Lībieši un libiešu valoda” (45). Te pieminams arī LU Somugru studiju programmas studentes Evas Purēnas semināra darbs “Minimālā morfoloģiskā informācija libiešu valodas vārdnīcās” (1998).

3. Leksikogrāfiskie izdevumi

Ar somugristiku saistāmie leksikogrāfiskie izdevumi Latvijā skar trīs Baltijas jūras somu valodas – libiešu, igauņu un somu valodu. Jāpiebilst, ka šādu izdevumu ir ļoti maz un tie pēc apjoma ir nelieli.

3.1. Lībiešu valoda

1991. gadā tika izdota V. Šuvcānes un E. Žagares sagatavotā neliela apjoma “Latviešu–libiešu sarunvārdnīca” (izdevniecība “Zvaigzne”), kas īsti neatbilst jaunākajiem libiešu literārās valodas standartiem. Patlaban tiek gatavots vārdnīcas angļiskais variants.

1995. gadā nelielā metienā tika izdota V. Ernštreita sagatavotā “Lībiešu–latviešu” un “Latviešu–libiešu” valodas vārdnīca (“Tōla–styx”, 1995), kura ietver 3599 vārdus.

Aptuveni 800 vārdu ietver “Lībiešu–latviešu valodas vārdnīca”, kas iekļauta LU Somugru studiju programmas pasniedzējas K. Boiko sagatavotajā mācību grāmatā “Lībiešu valoda” (manuskripts).

3.2. Igauņu valoda

Pirmā un līdz šim vienīgā “Igauņu–latviešu vārdnīca” iznāca 1967. gadā (izdevniecība “Liesma”). Tās autors ir K. Abens, redaktore Dž. Plakidis. Vārdnīcā ietverti aptuveni 23 000 vārdu. Lai arī vārdnīcas vārdu krājums ir pietiekams igauņu valodas apguves sākumposmā, sarežģītāku tekstu tulkošanai meklējami citi leksikogrāfiskie izdevumi. Jauns un bagātīgāks izdevums šajā jomā būtu ārkārtīgi nepieciešams. Vārdnīcā iekļauts arī “Īss pārskats par igauņu valodas gramatiku”, ko sagatavojis T. Karma.

(Vēl mazāka apjoma latviešu–igauņu vārdnīca “Lāti–eesti sõnaraamat” iznāca 1959. gadā Tallinā, tās vārdu krājums nav pietiekams pat igauņu valodas apguves sākumposmā.)

1992. gadā tika izdota neliela apjoma “Krievu–latviešu–lietuviešu–igauņu–angļu vārdnīca”, kuras sastādītājas ir D. Avotiņa un B. Petere (“Endo”, 1992). Vārdnīcā iekļauti 2080 vārdi un četras lappuses ar izteicieniem, tā ir kļuvusi par bibliogrāfisku retumu.

3.3. Somu valoda

1997. gadā tika publicēta “Latviešu–somu, somu–latviešu vārdnīca” (apgāds “Norden”), kuras autores ir bijusi LU Svešvalodu fakultātes vieslektore phil. mag. M. Pajula, kā arī Iveta Vanhanena un Jeļena Samcova. Vārdnīcā iekļauts īss latviešu valodas gramatikas pārskats (autores: D. Guļevska un M. Pajula), kā arī somu valodas gramatikas pārskats (autore M. Pajula).

Tā kā vārdnīcas apjoms ir neliels, tā lietojama galvenokārt valodas apguves sākumposmā.

4. Mācību darbs

4.1. Mācību darbs Latvijas Universitātē

Nav ziņu par to, vai kāds ar somugristiku saistīts priekšmets Latvijas Universitātē būtu mācīts Latvijas pirmās brīvvalsts laikā.

1940./41. mācību gadā Latvijas Valsts universitātē tika mācīta igauņu valoda un igauņu literatūra. Šos priekšmetus pasniedza Karls Abens (46).

Latvijas Valsts universitātē 50. gados pirmo reizi tika nolasīts īss pārskats par libiešu valodu, ko veica Tartu Valsts Universitātes profesors Pauls Ariste.

Ilggadējais libiešu valodas un kultūras materiālu vācējs Latvijas Zinātņu Akadēmijas goda loceklis T. Karma 1990. gadā sāka lasīt kursu “Ievads libiešu filoloģijā”, ar kuru iepazīstas baltu filoloģijas studenti, kā arī Somugru studiju programmas studenti.

LU Svešvalodu fakultātē 1991./92. sāka strādāt somu vieslektors (Lasse Juhani Suominens, darbu turpināja Marja Pajula, kopš 1998./99. mācību gada Eila Mustaparta), līdz ar to sākās regulāra somu valodas pasniegšana.

Tikai 1995. gadā ar Baltijas Asamblejas, Ziemeļvalstu Informācijas Biroja, Somijas un Igaunijas vēstnieku un Līvu savienības atbalstu LU Svešvalodu fakultātē tika izveidota Somugru studiju programma, kurā tika apvienotas trīs Baltijas jūras somu valodu, literatūras, kultūrvēstures, vēstures un etnogrāfijas studijas. 1995./96. mācību gadā programmas ietvaros sāka mācīt igauņu valodu (pasniedzēja doc. K. Boiko, kopš 1997./98. mācību gada arī Ērika Krautmane), 1996./97. mācību gadā pirmo reizi tika uzsākta lībiešu valodas mācīšana (pasniedzēja doc. K. Boiko). Atbilstoši programmas standartam Somugru studiju programmas ietvaros somu un igauņu valodas tiek mācītas 7–8 semestrus, lībiešu valoda – divus semestrus.

Somu valodas kursos galvenais uzsvars tiek likts uz praktisko valodas apguvi, igauņu valodas kursos līdz šim uzsvars likts uz teorētisko valodas apguvi.

4.2. Mācību darbs citās valstiskās un nevalstiskās institūcijās

4.2.1. Lībiešu valodas mācīšana

Lībiešu valodu Ziemeļkurzemes piekrastes ciemos M. Lepste sāka mācīt 1923. gadā, darbs turpinājās līdz 1938. gadam.

Padomju periodā lībiešu valoda netika mācīta līdz pat 1989. gadam.

Pēc Līvu Savienības atjaunošanas 1988. gadā viens no būtiskākajiem uzdevumiem bija noorganizēt lībiešu valodas mācīšanu, kas tika uzsākta 1989./90. mācību gadā (skolotāja K. Boiko). Vairāku gadu gaitā par lībiešu valodas skolotājiem strādājuši ZA goda loceklis T. Karma, dr. philol. K. Boiko, filoloģe Z. Sīle, vēsturniece V. Šuvcāne. Lībiešu valoda mācīta dažādām grupām ne tikai Rīgā, bet arī Ventspilī, Mazirbē un Kolkā.

Kopš 1992. gada katru vasaru Mazirbē tiek rīkotas lībiešu bērnu un jauniešu vasaras nometnes “Piški tēd”, kur 10 dienās tiek apgūta lībiešu valoda un kultūra.

4.2.2. Igaunņu valodas mācīšana

Igaunņu valodas mācīšana Rīgā tika uzsākta jau pirms Pirmā pasaules kara, kad 1908. gadā tika atvērta Igaunņu skola. Tās darbs tika pārtraukts

1940. gadā, bet atjaunots 1989. gadā. Rīgas Igaņu skolas paspārnē tiek organizēti arī igauņu valodas kursi pieaugušajiem.

4.2.3. Somu valodas mācīšana

Somu valodas kursi pieaugušajiem tika organizēti Jūrmalā, kā arī biedrības “Latvija–Somija” paspārnē 80. gadu otrajā pusē.

Somu valodu sāka mācīt Ziemeļvalstu ģimnāzijā 1991. gadā. 1993. gadā tika uzsākti daudzpakāpju somu valodas kursi Ziemeļvalstu Informācijas Birojā.

1992. gadā somu valodas grupu izveidoja Latvijas Kultūras Akadēmijā, šī grupa studijas beidza 1996. gadā.

5. Mācību literatūra

5.1. Lībiešu valoda

Par lībiešu valodas mācību līdzekļiem 20.–30. gados gādāja somu un igauņu valodnieki un izdevēji. Tā tapa piecas lībiešu valodas lasāmgrāmatas (47), 1935. gadā iznāca Pētera Damberga sastādītā lasāmgrāmata “Jemākiel lugdōbrāntōz skūol ja kuod pierāst” (48). Pēckara padomju periodā lībiešu valoda bija tikai (galvenokārt somu un igauņu) zinātnieku izpētes objekts. Uzsākot lībiešu valodas mācīšanu atjaunotajā Līvu Savienībā (1988./1989. gadā), noskaidrojās, ka situācija kopš 20.–30. gadiem ir krasi mainījusies – lībiešu valoda jāmāca kā svešvaloda, un 20.–30. gadu izdevumi līdz ar to kā mācību līdzekļi vairs neatbilst jaunās situācijas vajadzībām. 1989./90. mācību gada darba rezultātā (Līvu Savienībā) tapa 30 lappušu biezs mācību līdzeklis, kura autori ir Tartu Universitātes profesors Eduards Vēri un Dr. philol. Kersti Boiko. Minētais mācību līdzeklis tomēr netika izstrādāts līdz galam, tā metodoloģiskais līmenis bija vājš, tādēļ arī šis mācību līdzeklis netika publicēts.

1991. gadā tika publicēts tekstu krājums “Līvōd tekstōd” (49), kura autore ir vēsturniece Valda Šūvcāne. Krājums vairs īsti neatbilst mūsdienu lībiešu literārās valodas standartiem, turklāt tam nav pievienotas vārdnīcas, līdz ar to krājumu var lietot tikai neliels skaits cilvēku, kas pārvalda valodu pietiekami labā līmenī.

1996.–1998. gadā, pasniedzot lībiešu valodu LU Svešvalodu fakultātē, tapusi mācību grāmata “Lībiešu valoda” (7 a/l), autore K. Boiko, manuskripts).

5.2. Somu un igauņu valodas

Apģūstot igauņu un somu valodas, iespējams izmantot referāta leksikogrāfijas apskatā minētajās vārdnīcās iekļautos gramatikas pārskatus, kas gan ir ļoti īsi un nespēj konkurēt ar Somijā un Igaunijā izdotajām attiecīgo valodu gramatikām. Pasniedzot somu un igauņu valodas, tiek izmantoti Somijā un Igaunijā izdotie mācību līdzekļi. Mācību materiāli, kas sagatavoti LU Svešvalodu fakultātes Somugru studiju programmas mācību darba gaitā, ir nepieciešami nelielā skaitā, tādēļ to publicēšana naudas trūkuma dēļ tuvākajā laikā nav gaidāma.

6. Zinātniskā pētniecības programma

Pirmā zinātniskā pētniecības programma Latvijā, kuras ietvaros tiek pētīta arī lībiešu valoda, ir 1997. gadā “Letonicas” programmas ietvaros uzsāktā apakšprogramma “Lībiešu kultūrvēstures un valodas mantojuma apguve”

Apakšprogrammas zinātnisko darbu veic LU Svešvalodu fakultātes Somugru studiju programmas mācībspēki (Dr. philol. K. Boiko, asistente Ē. Krautmane, darbā iesaistīti arī studenti).

Programmas pētnieciskajam darbam ir vairāki virzieni:

1. Lībiešu kultūrvēstures un valodas datu bāzes veidošana LU Svešvalodu fakultātes Somugru studiju programmas ietvaros.

2. Sagatavota mācību grāmata “Lībiešu valoda” (7 a/l) (gribētos piebilst, ka lībiešu valodas mācību līdzekļa gatavošana ir zinātnisks darbs, jo jāstrādā ar jau gandrīz izmirušu valodu; baltu valodniecībā līdzīgs darbs varētu būt, piemēram, gatavojot prūšu valodas mācību grāmatu).

3. Tiek veikts pētījums “Lībiešu un igauņu valodas savienojuma verbi un to kontrastīva analīze ar latviešu valodas verbiem”

4. Tiek gatavota lībiešu valodas sinonīmu vārdnīca.

5. Uzsākts pētījums “Atstāstījuma izteiksme lībiešu, igauņu un latviešu valodā”.

Literatūra

1. Mülenbachs K. Latviešu valodas vārdnīca I–IV. Rediģējis, papildinājis, turpinājis J. Endzelīns. – Rīga, 1923.–1932.
2. Endzelīns J. un Hauzenberga E. Papildinājumi un labojumi K. Mülenbacha latviešu valodas vārdnīcai I–II. – Rīga, 1934.–1938.
3. Skat. īsu pārskatu par tēmu Rudzīte M. Latviešu un lībiešu valodas savstarpējā ietekme // *Libieši*. – Rīga, 1994. 290.–291.
4. Raģe S. Baltijas somu valodu aizgūvumi latviešu valodā, ko pirmais etimoloģizējis J. Endzelīns // *Dialektālās leksikas jautājumi I*. – Rīga, 1986. 18.–126.
5. Zeps V. J. *Latvian and Finnic Linguistic Convergences*. Indiana University Publications. Uralic and Altaic Series 9. – Bloomington, 1962.
6. Raģe S. O nekotorih zaimstvovaniyah iz estonskogo jazika v govorah Vidzeme // *Vzaimosvjazi baltov i pribaltijskih finnov*. – Rīga, 1970. 135.–155.
7. Raģe S. Pisetūmoloogiaid (Hiliseid eesti ja liivi laene läti keeles). *Fenno-Ugristica I*. – Lk 262–272.
8. Laumane B. Zivju nosaukumi latviešu valodā. – Rīga, 1973.
9. Rudzīte M. Latviešu un lībiešu valodas kontaktu atspulgi // *Baltu Filoloģija VI*. 3.–7.
10. Kagaine E. Zur Herkunft Einiger Wörter in Lettischen Mundarten Nordwestlivlands // *Linguistica Uralica XXXIII*. – Tallinn, 1997. Lk 128–132.
11. Endzelīns J. M. O latiškko-finskih jazikovih svjazjah // *Pamjati akademika Iļva Vladimiroviča Ščerbi*. – Leningrad, 1951. 299.–304.
12. Kagaine E., Bušs O. Dažas baltu un Baltijas somu valodu semantiskās paralēles // *Baltu valodas senāk un tagad*. – Rīga, 1985. 35.–44.
13. Kagaine E., Bušs O. Semantiskās paralēles (galvenokārt baltu un Baltijas somu valodās) // *Baltistica XXI (1)*. – Vilnius, 1985. 14.–2.
14. Kagaine E. Semantiskie dialektismi Ziemeļrietumvidzemes izloksnēs. – Rīga, 1992. 208.–232. lpp.
15. Jansone I. Adjektīvs *musts* un tā substantivējumi Ziemeļvidzemes izloksnēs // *Baltu Filoloģija VI*. – Rīga, 1996. : 18.–23.

16. Endzelīns J. Latviešu valodas gramatika. – Rīga, 1951., 12.§
– Par latviešu un lībiešu valodas savstarpējo ietekmi // Baltistica VI (1). – Vilnius, 1970. 7.–10.
17. Rudzīte M. Par uzsvāra vietu salikumos tāmnieku izloksnēs // Baltistica VI (1). – Vilnius, 1970. 93.–115.
18. Endzelīns J. Latviešu valodas gramatika. – Rīga, 1951., 120.§
19. Rudzīte M. Latviešu valodas vēsturiskā fonētika. – Rīga, 1993. : 368. lpp.
20. Boiko K. Divlīdzskaņu un trīslīdzskaņu iniciālie savienojumi lībiešu valodā // Baltu Filoloģija VI. 24.–29.
21. Endzelīns J. Latviešu valodas gramatika. – Rīga, 1951.
22. Kagaine E. Semantiskie dialektismi Ziemeļrietumvidzemes izloksnēs. – Rīga, 1992. 211.–218.
23. Liparte E. Par dažiem partikulverbiem un to lietojumu Engures un Mērsraga izloksnē // Baltu Filoloģija VI. – Rīga, 1996. 30.–36.
24. Boiko K. Igaņu valodas savienojuma verbi ar prefiksāladvērbiem *alla* un *alt* (I daļa). Iesniegts rakstu krājumam “Linguistica Lettica”
25. Rudzīte M. Latviešu un lībiešu valodas savstarpējā ietekme. Lībieši. – Rīga, 1994. 297.–298.
26. Rudzīte M., Karma T. Lātipārast liivi morfoloogias. (Latviskais lībiešu morfoloģijā. Igaņu val.) Congressus Quintus Internationalis Fenno-ugristarum. – Turku, 20.–27 VIII 1980. Pars VI. Turku, 1981. Lk. 231–236.
27. Rudzīte M. Recenzija par: Vääri, E. Algupārased tuletussufiksīd liivi keeles. Väitekiri filoloogiadoktori teadusliku kraadi taotlemiseks. Sowjetische Finnisch-Ugrische Sprachwissenschaft. Bd. 12 (2). Tallinn, 1976. S. 141–150.
28. Endzelīns J. Latvijas vietu vārdi. I–II. – Rīga, 1922–1925.
29. Plāķis J. Latvijas vietu vārdi un latviešu pavārdi. I. Kurzemes vārdi. Rīga, 1936.
30. Endzelīns J. Latvijas PSR vietvārdi. I. 1–2. – Rīga, 1961.
31. Zemzare D. Valodas liecības par Lejasciema novadu. – Rīga, 1940.
32. Rudzīte M. Daži Salacas baseina hidronīmi // Baltistica II (2). Vilnius, 1966. 199.–202.
– Somugriskie hidronīmi Latvijas PSR teritorijā // Latviešu leksikas attīstība. – Rīga, 1968. : 175.–197.

33. Dambe V. Valodu kontakti Latvijas PSR toponīnijā // Baltu valodas senāk un tagad. – Rīga, 1985. 85.–99.
 – Valodu saskare Ziemeļkurzemes vietvārdos // Dialektālās leksikas jautājumi. – Rīga, 1986. 13.–138.
 – Ieskats Latvijas PSR hidronīmu semantikā // Onomastikas apcerējumi. – Rīga, 1987. 32.–47.
34. Laumane B. Zvejietu nosaukumi Latvijas PSR piekrastē. – Rīga, 1987.
 – Dažas Lejaskurzemes toponīmu vārdarināšanas un semantikas īpatnības // Onomastikas apcerējumi. – Rīga, 1987. 125.–169.
 – Lejaskurzemes fiziogēogrāfiskie apelatīvi (kuršu–prūšu paralēles) // Onomastikas apcerējumi. – Rīga, 1987. 170.–214.
 – Zeme, jūra, zvejvietas. – Rīga, 1996.
35. Balode L. Vēlreiz par *zvedru* nosaukumu // Onomastikas apcerējumi. – Rīga, 1987. 3.–11.
 – Ieskats Latvijas vietvārdos // Valodas aktualitātes 1988. – Rīga, 1989. 250.–267.
36. Bušs O. Dažu Latvijas vietvārdu cilmes īpatnības (Pasiene, Pauna, Pazlauka, Pepītis) // Valodas aktualitātes 1988. – Rīga, 1989. 268.–274.
 – Hidronīma *Venta* toponīmiskais fons Somijā. Baltu Filoloģija VI. Rīga, 1996. 40.–42.
 – Ein unbemerkter Finnougrismus in der Toponymik Lettlands. / Krāj.: Oekeeta asijoo. Commentationes Fenno-Ugricae in honorem Seppo Suhonen sexagenarii 16.V.1998. – Helsinki, 1998. S.72–75.
37. Hirša Dz. Ieskats bij. Sarkanmuižas (resp. Ventas) pagasta toponīnijā. / Krāj.: Onomastikas apcerējumi. – Rīga, 1987. 48.–124.
 – Ziemeļrietumu Kurzemes vietvārdi un to paralēles senajās Balkānu valodās. / Krāj.: Valodas aktualitātes 1988. – Rīga, 1989. 284.–301.
38. Breidaks A. Vlijanije pribaltijskofinskih jazikov na latgaļskije govori Ludzenskogo rajona Latvijskoj SSR. / Krāj.: Vzaimosvjazi baltov i pribaltijskih finnov. – Rīga, 1970. 157.–164.
 – Pribaltijsko-finskije nazvanija rek v Latgaliji. Izvestija AN Latvijskoj SSR. – Rīga, 1973., 2.

- Ezera nosaukuma Sivers etimoloģija. *Baltistica* 19 (2). – Vilnius, 1983.
- Baltijas somu cilmes hidronīmi Latgalē. / *Krāj.: Valodas aktualitātes* 1988. – Rīga, 1989. 326.–335.
- 39. Boiko K. Par Ziemeļkurzemes libiešu zvejniekiem vietvārdiem // *Par libiešiem (Par libiešu vēsturi, kultūru un situāciju mūsdienās)*. – Rīga, 1989. 36.–47.
 - Fiziogēogrāfiskie termini Ziemeļkurzemes libiešu zvejniekiem mikrotoponīmijā // *Onomastica Lettica*. – Rīga, 1990. 52.–85.
 - Põhja-Kuramaa liivlaste külade nimedest. (Par Ziemeļkurzemes libiešu ciemu nosaukumiem. Igaņu val.) *Fenno-Ugristica* 17. *Tartu Ülikooli Toimetised* 902. – Tartu, 1990. Lk. 76–87.
 - Baltijas jūras somu ģeogrāfiskie apelaīvi un to relikti Latvijas vietvārdos // *LZA Vēstis*. – A. 1992., 8 (541). 24.–33.
 - Baltijas jūras somu ģeogrāfiskie apelaīvi un to relikti Latvijas vietvārdos. *Disertācijas kopsavilkums*. – Rīga, 1993.
 - *Latvian Place-Names With korb-, lān-, lagast- And pad-* // *Linguistica Uralica*. – XXX Tallinn, 1994. 81.–90.
 - Mõned läänemeresoome kohanimedele areaalid Lätis. (Daži Baltijas jūras somu vietvārdu areāli Latvijā. Igaņu val.) // *Läänemeresoome lõunapiir. Publications of Võro Institute I*. – Võro, 1997. Lk. 20–31.
 - *On Some Possible estonian Geographical Names in Livonian Toponyms (Northern Kurzeme)* // *Contacts of languages and Cultures In The Baltic Area. Uppsala Multiethnic Papers* 39. Uppsala, 1996. 77–90.
- 40. Boiko K. Baltijas jūras somu ģeogrāfiskie apelaīvi un to relikti Latvijas vietvārdos. – Rīga, 1993.
- 41. Boiko K. Lāti ja liivi keele kontaktide uurimine Lätis viimastel aastakümnetel. (Igaņu val.; Latviešu un libiešu valodu kontaktu pētījumi Latvijā pēdējos gadu desmitos.) // *Itämerensuomalaiset kielikontaktit. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja* 61. – Helsinki, 1990. Lk. 161–164.
- 42. Rudzīte M. Latviešu un libiešu valodas savstarpējā ietekme // *Libieši*. – Rīga, 1994. : 288.–319.

43. Kagaine E. Zur Herkunft Einiger Wörter In Lettischen Mundarten Nordwestlivlands. *Linguistica Uralica* XXXIII. – Tallinn, 1997. 128., 131.–132.
44. Karma T. Vai lībiešu valoda ir jau gatava? Īsa uzziņa // *Latvijas ZA Vēstis. A daļa.* – Rīga, 1994. (11, 12). 46. lpp.
 – Lībisku priekšvārdu radišanas mēģinājums trīsdesmitajos gados. // *Lībiešu kalendārs 1995. gadam.* 17.–25.
 – Lībiešu valodas normēšanas pamati // *Latvijas Zinātņu Akadēmijas Vēstis.* – Rīga, 1998., 52. (3). 41.–45.
45. Boiko K. Geographical Common Nouns in Livonian. *Congressus Septimus*
 – *Internationalis Fenno-Ugristarum. Sessiones Sectionum Dissertationes. Linguistica.* – Debrecen, 1990. 191–196.
 – *Liivlased ja liivi keel. (Lībieši un lībiešu valoda. Igaņu val.) // Kaheksa keelt, kaheksa rahvast.* – Tallinn, 1998. 5.–13.
46. Ariste P. Karl Aben in memoriam. *Emakeele Seltsi Aastaraamat* 23. Tallinn, 1977. Lk. 123
47. Ežmi līvōd kiel lugdōbrōntōz. 1921. Tartu
 – Toi līvōd lugdōbrōntōz. 1922. Tartu.
 – Kolmōz līvōd lugdōbrōntōz. 1939. Helsinki.
 – Neļļōz līvōd lugdōbrōntōz. 1939. Helsinki.
 – Vidōz līvōd lugdōbrōntōz. 1926. Tartu.
48. Damberg P. Jemakiel lugdōbrāntōz. – Helsinki, 1935.
49. Līvōd tekstōd. Sastādījusi V. Šuvcāne. – Rīga, 1991.

THE WAYS AND MEANS OF CONVEYING CROSS-CULTURAL INFORMATION TO ADVANCED STUDENTS

More and more educationalists in Latvia understand how fundamentally language teaching is embedded in socialization and that foreign languages (FL) are of vital importance in the acquisition and transmission of socio-cultural knowledge. Because a FL is the primary vehicle for expressing cultural perspectives and participating in social contacts, the study of FL provides opportunities for students to develop in a culture that are available in no other way.

In reality FL learning is not merely the learning of grammar and vocabulary, or the study of the geography, history and institutions of the country concerned, but the culture expressed through that language. Students have to acquire FL and the culture of the speakers of that language, if they want to be successful in international communication.

In practice, there has been a tendency to divide culture into two cultures:

- the formal culture: the formal institutions (social, political and economic), creations of literature, fine arts and the sciences;
- the everyday, informal culture: the aspects of daily living – the patterns of behaviour that the native speakers regard as necessary and appropriate, non-verbal communication, housing and living conditions, clothing, family, food, etc.

If the first culture has always been widely discussed and included in the school and university curricula in this country (and not only in Latvia), the second has been overlooked or even ignored in the past.

However, both aspects of culture are inseparably connected in the language of those who live in that culture. Across cultures we can find an extraordinary variety in the categories of both the formal and informal culture.

Thus the FL teachers' concern is, both at secondary and tertiary level, how to help their students communicate across the cultural differences without experiencing any cultural shocks or "bumps", in other words, a learner has to acquire the socio-cultural competence. If a student possesses the above competence, he/she "...will be able to bring different cultural systems into relation with one another, to interpret socially distinctive variations within a foreign cultural system, and to manage the dysfunctions and resistances peculiar to intercultural communication" (2). The term "competence" is here understood to be a generic term comprising knowledge/knowing that ("savoir"), skills/knowing how ("savoir-faire"), attitudes and values ("savoir-etre") and behaviour ("comportement") (1).

The overall aim of cross-cultural training in the pre-service course of Latvia University, in my opinion, is to provide a framework within which learners can develop skills and acquire the knowledge that will increase their ability to function effectively in the target culture and to derive satisfaction from the intercultural experience. A highly developed cross-cultural awareness fosters sensitivity to, appreciation of and respect for all cultures students encounter, their own in particular. I strongly believe that being aware of one's own culture and its values as well as those of the target culture and language, the young teacher will be able to foster culture in his/her learners as well.

There is one more problem, that is, the culture of the teacher himself/herself: the manners, speech, attitudes, body language, etc. Without this culture it is complicated to bring about any positive changes in the learners.

More specifically, the aims of cross-cultural training at the Faculty of Foreign Languages may be summarised as follows:

- to arouse and maintain interest in acquiring the target culture, to expand cross-cultural awareness, to provide a student with an understanding of his/her own culture;
- to increase tolerance and acceptance of different values, attitudes and behaviours;
- to develop intercultural communication skills, both linguistic and cultural;
- to integrate cognitive and affective learning, the latter is

exceptionally important in comparing cultures;

- to prepare for effective personal contacts within the target culture so that the person does not experience frustrations, weakened self-esteem, etc. when being abroad.

The first year of studies at the faculty of Foreign Languages is devoted to the comparative analysis of such vitally important issues as various social functions in English (greetings, introductions, expressing one's opinion, debating, etc.), traditions and rituals, family, house and home, etc.

By means of juxtaposition the understanding of the target culture values, beliefs and practices can be facilitated. The problem lies in the fact that the perception of the complexity of another culture is, in most cases, simplified and modified by our own experience, stereotypes and prejudices. In many cases we rely on the images from the mass media and popular culture. My observations show that students tend to overgeneralise and apply the actions and behaviour of the few representatives from another nation or ethnic group they have met or seen on TV in a soap opera to the whole nation or ethnic group.

The process of understanding of the other nation and of oneself and the formation of positive attitude to representatives of other cultures may start with a seemingly unsophisticated theme "Family", "House and Home", etc.

The teacher can apply a number of techniques to raise advanced students' cross-cultural awareness. They might provide a learning experience for both the non-native teacher and the students and make learning and teaching fun, e.g. the culture assimilators (3) culture capsules (Taylor and Sorensen, 1961) and culture clusters (6). Unfortunately, these techniques have a restricted use in Latvia, since the ready-made authentic materials are not available here (e. g. slides, series of pictures, videos, representing various scenes from, everyday life), but the idea of classroom simulation using the teacher's materials (cut-outs from illustrated magazines, realia, excerpts from feature films and videos) has been extensively used for years.

Brainstorming and drawing mind maps on the board usually reveal the areas the students are particularly interested in. With regard to the topic "The Family" the following was pointed out: extended and nuclear

families, non-traditional families, the wedding ceremony in various countries, superstitions connected with the wedding, childbirth and child raising, responsibility and decision making in adolescence and young adulthood, causes of divorce and separation, the elderly, etc. Further on each of the above problems is discussed in greater detail.

In order to prevent a totally Europe-centred approach the examples should not be given solely on the basis of European cultural systems, e. g. the attitude to the elderly in the USA (glorification of the youth, not the elderly) China and Japan (filial piety and full submission) Hispanic cultures (respect and reverence), etc.

A traditional technique of presenting another culture is supplying interesting and informative texts, and finding visual support. The learners have to compare Japanese, Chinese, American, German, Latvian and Russian families, e.g. the attitude to women in the above nations. An additional task is to interview the native speakers at the faculty and peer students (there were foreign students both from Japan and Germany) as well as to interview their own parents and grandparents. It turned out that this task had made the students think about their own cultural identity. They found surprising answers and learned interesting facts about the other nations. There were certain prejudices concerning the Chinese concept of women and their role in the family. (Since relationships in a Chinese family are based on Confucian philosophy and male dominance, there are arranged marriages, the wife is excluded from inheritance, she should be subservient both to her husband and parents-in-law, she is regarded as a childbearer and recognized as a labour resource). The students found it to be an anachronism, especially if compared to the democratic male-female relationships in the US, Britain and Latvia, (though there were ideas about male dominance in this country).

Another valuable technique of teaching cross-cultural issues is offering alternate endings to the story – how would representatives from various cultures react.

In many cases the so called “value hierarchies” technique might be applied: the learners are asked to put random lists of values into a preferred order.

Usually this activity provokes heated discussions and it is impossible to arrive at a consensus since the perception of values (especially with

regard to our own culture) is determined by each person's family background, education, life experience, goals in life, etc. Comparing the value systems of different nations we implicitly challenge the students' often taken-for-granted perceptions of these phenomena.

My students did not approve of the so-called "life-boat scenes", favoured by many American methodologists (i. e. a group of people is in danger but only a few can be saved. The question arises: who should be allowed to survive?). They considered this technique to be inhumane and I fully agree to this.

Role plays and simulations, being traditional techniques (but nevertheless useful), give much food for thought about the differences and similarities between two cultures.

In conclusion I would like to emphasize that the above ways and means of teaching cross-cultural issues help to break down cultural barriers, create awareness and appreciation of other cultures, enhance learners' life experience and tolerance.

Intercultural education should be integrated with FL instruction through carefully structured syllabi and performed by enthusiastic and highly qualified teachers.

References

1. Byram M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*.
2. *Multilingual Matters Ltd*. Clevedon, Philadelphia.
3. Byram M., Zarate G. (1994). *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-Cultural Competence*. – Council of Europe, Strasburg.
4. Brislin R. W., Cushner K., Craig Ch., Young M. (1986). *Intercultural Interactions*. – Newbury Park, CA, Sage.
5. *Culture Bound*, (1986), (ed. J. M. Valdes). – Cambridge University Press.
6. Levine D. R., Adelman M. B. (1993). *Beyond Language Cross-Cultural Communication*.
7. Meade B., Morain G. (1973). *The Culture Clusters // Foreign Language Annals*. – 6, 3.
8. *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education 1991*. (ed. D. Buttjes and M. Byram). *Multilingual Matters 60*. – Clevedon, Philadelphia.

IDENTITĀTES ATTĪSTĪBA LATVIJAS SOCIOKULTURĀLAJĀ KONTEKSTĀ

Daudz ir runāts par identitāti un tās attīstību, tomēr šis jautājums vēl arvien ir aktuāls personīgā, valstiskā un filozofiskā līmenī. Jautājumu – “kas es esmu?” – mēs reizēm uzdodam atbildēt saviem studentiem vai viņu skolniekiem, bet daudz retāk mēs paši spējam apstāties pat vai uz brīdi mūsu skrejošā ikdienā, lai to pārdomātu. Šis jautājums attiecas arī uz valstisko līmeni, jo vēl arvien mēs meklējam atbildi uz jautājumu: “kas mēs esam – kā tauta, kā valsts?” Tādēļ tagad runā par Latvijas tēla veidošanu, lai izpaustu mūsu kopīgo identitāti. Vēl no filozofiskā viedokļa šajā postmoderniskajā laikmetā franču filozofi mums liek apsvērt jautājumu, vai “es” un mana identitāte eksistē vispār. Kopš Rolands Bārts (1) deklarēja, ka cilvēks neesot nekas vairāk kā valodas mistrojums un, ka “es” eksistējot vienīgi tajā momentā, kad šī skaņa eksplodē gaisa viļņos, daži grib mums radīt šaubas. Arī vēsturiski, ne tik vien šajā gadsimtenī, bet arī agrāk okupanti mēģinājuši iedvest priekšstatu, ka latvieši kā tauta un latvietis(e) kā indivīds nemaz neeksistē kā pilnvērtīgi, līdzvērtīgi sociopolitiskās vides dalībnieki. Zināms mierinājums nāk no psihologiem, kā, piemēram, no Marka Frīmaņa (8), kurš skaidro, ka jautājums par identitāti ir būtībā ticības jautājums – ne jau reliģiskā ziņā, bet tajā ziņā, ka mēs tomēr gribam un varam ticēt savas dzīves kontinuitātei un viengabalainībai. Mēs ticam, ka mēs eksistējam, ka mums ir sava identitāte, ka esam bijuši un būsīm.

Rodas jautājums par to, vai mēs uztveram sevi ar vienu vai ar vairākām identitātēm? Ēriks Ēriksons savā laikā uzsvēra “nepārtrauktību un viengabalainības apziņu”, ko jaunietis it kā attīsta, integrējot vai sasaistot visus iepriekšējos bērnības posmu identitātes elementus. Iepretim šai viengabalainībai pēdējā laikā folozofi, psihologi, pedagogi u. c. uzsver daudzveidību un daudzpusību. Līdzīgi kā Hovards Gardners

runā par multipliem vai daudzveidīgiem intelekta paveidiem, tā citi runā par multiplām, daudzpusīgām identitātēm (3). Mēs katrs droši vien varētu nosaukt dažādas mums piemītošas identitātes, piemēram, es varu vienlaicīgi uzskaitīt savu identitāti kā māte, kā docētāja, kā pētniece. Šo jautājumu par identitātes daudzpusību varam arī aplūkot no viedokļa par “publisko identitāti” un “privāto identitāti”, kā mēs sevi pasniedzam, ko mēs sakām un ko mēs atklājam publiski, iepretim tam, ko mēs paturam pie sevis, ko mēs labākajā gadījumā izpaužam saviem tuvākajiem (2). Šī sadale starp “publisko es” un “privāto es” attīstās katrā sociokulturālā vidē ar savām niansēm. Varam pārdomāt, tieši ar kādām niansēm šo sadalījumu ir iespaidojušas pēdējā gadsimteņa politiskās sistēmas Latvijā. Ja apzināties sevi vairākas identitātes, tad vēlreiz jājautā, vai vēlamies ar tām samierināties, vai tomēr gribam tiekties pēc šīs “nepārtrauktības un viengabalainības” izjūtas, ko sola Ēriksens?

Identitātes attīstības jautājums ir cieši sasaistīts ar jautājumu par pašcienu un pašvērtības izjūtas veidošanos. Identitāte attiecas uz to, kā mēs sevi apzīmējam vai definējam, un pašvērtējums attiecas uz to, kā mēs sevi vērtējam. Tomēr šie procesi ir tik ļoti saistīti viens ar otru, ka tos grūti atdalīt. Piemēram, ja runājam par saldējumu, mēs varam aprakstīt, ka saldējums ir kaut kas auksts un garšīgs un ka to gatavo no krējuma un, teiksim, zemenēm. Varam pievienot savu vērtējumu par saldējumu kā kaut ko vienreizēju. Bet redzam, ka jau sākotnējā aprakstā par saldējumu minam, ka tas ir “garšīgs” – tātad jau aprakstā ir ietilpināts vērtējums. Tāpat par mums pašiem – kā mēs aprakstām sevi, tā arī mēs sevi vērtējam. Ja atbildu uz jautājumu “kas es esmu?” ar apgalvojumu, ka esmu māte, kura ļoti mīl savu bērnu, tad esmu jau devusi gan aprakstu par sevi, gan netieši sevis vērtējumu. Tāpat, ja rakstītu savu pašvērtējumu, piemēram, vienā slejā pierakstot savus “plusus” un otrajā slejā savus “mīnusos”, tad droši vien savos “plusos” minētu, ka esmu apzinīga – un tas tūlīt jau izteiktu kaut ko par manu identitāti.

Saistībā ar identitātes attīstību ir nepieciešams ņemt vērā gan hronoloģiskos, gan koncentriskos parametrus. Hronoloģiskie parametri, saprotams, attiecas uz bērna vecumu un kā identitātes procesi attīstās jebkurā atbilstošā vecuma posmā. Koncentriskie parametri savukārt attiecas uz faktoriem, kas no ārpusē iespaido identitātes attīstīšanos

mijiedarbībā ar pašu bērnu attiecīgajā attīstības posmā (5). Šajā teorētiskajā shēmā bērns atrodas šo koncentrisko apļu centrā. Pirmajā vistuvākajā ietekmes sfērā ir viņa ģimene; nākamā ietekmes sfēra ir skola, skolotāji, draugi; un beidzot ir plašāka sociokulturālā vide. Neapšaubāmi, ka mazotnē bērnu visvairāk iespaido ģimene, viņam augot, arvien nozīmīgākas kļūst audzinātājas, skolotājas, pusaudža vecumā, saprotams, draugi, un visbeidzot arvien lielāku lomu spēlē plašākie sociokulturālie iespaidi. Vienlaicīgi ar šiem procesiem, kas ietekmē bērnu, bērns daudzveidīgi ietekmē arī savus vecākus un savu vidi.

Pašā pirmajā attīstības posmā un pašā pirmajā koncentriskajā ietekmes sfērā mēs sastopam mazo zīdainīti mijiedarbībā ar šaviem vecākiem, un tieši šī mijiedarbība ir primārā identitātes attīstībā. Daudzi identitātes veidošanās procesu galvenokārt saista ar Ēriksona (7) uzsvērtu pusaudža identitātes krīzi vai arī ar Freida teoriju par identificēšanos ar sava dzimuma vecāku kā pirmskolas Edipālā konflikta risinājumu. Pēdējos gados psihologi arvien vairāk uzsver pašu agrīno zīdaiņa posmu kā pirmatnējo identitātes veidošanās iedīgļi. Piemēram, Nansija Čaderova (6) uzskata, ka šajā sākotnējā "pirmsedipālajā" posmā gan zīdainīte meitenīte, gan zīdainītis puisītis veido sākotnēju identificēšanos ar savu māti, jo bērniņš pie viņas ir vistuvākajā, visciešākajā emocionālajā un fiziskajā kontaktā. Sekojot šim pirmatnējam identificēšanās posmam, jau pirmajā gadā vecāki pret puisīti sāk izturēties savādāk nekā pret meiteni un katram dzimumam sāk attīstīties atšķirīgas dzimumidentitātes. Kā zinām, jau divus, trīs gadus vecs bērniņš sevi identificē kā sava dzimuma pārstāvi, pieskaitot vai nu "es esmu meitene" vai "es esmu puika"

No sociokulturālā konteksta raugoties, ir nozīmīgi, kā katra kultūra definē, ko nozīmē būt puikam un ko nozīmē būt meitenei. Čaderova uzsver, ka Amerikas anglosakšu kultūrā šajā sākotnējā posmā mazie jau agrīni tiek vērsti uz patstāvību, uz aktīvu darbību. Vienlaicīgi anglosakšu kultūrā, vismaz tradicionāli, mazās meitenītes tiek vērstas uz atkarīgāku, pasīvāku lomu. Latvijas sociokulturālajā kontekstā bieži notiek kaut kas diametrāli pretējs šim anglosakšu modelim. Respektīvi, mazās meitenītes jau agrīni tiek audzinātas un vērstas uz atbildības uzņemšanos mājas

saimniecībā, un šī atbildība pieprasa aktīvu rīcību un zināmu patstāvību. Turpretim mazie puisīši daudz biežāk tiek "čubināti", lutināti un līdz ar to turēti atkarīgākā, pasīvākā lomā. Skolas gados, Latvijas skolas "mikroklimatā", meitenēm vēl arvien biežāk tiek piešķirta atbildība par klases kārtību, utt. Šo situāciju komplicē apstākļi, ka pieaugot puikām jāklūst par vīriem un jāieņem pozīcijas, kur no viņiem pieprasa vairāk atbildības, nekā to veicinājusi viņu audzināšana. Meitenēm, kļūstot par sievietēm, jācenšas piepildīt multiplās identitātes, ko sabiedrībā no viņām pieprasa – gan kā māte un sieva, kas vada saimniecību, gan kā profesionāle, kurai jāuzņemas atbildība, bet vienlaicīgi jābūt it kā "vājākā" dzimuma pazemīgajai pārstāvei. Tad vēl sabiedrība un it īpaši masu mediji izvirza sievietēm prasību, lai viņas būtu tievas un skaistas. Nav brīnums, ka pētījums, ko veica mūsu psiholoģijas maģistrante Indra Majore (1998), norāda, ka jaunās latviešu sievietes pārsvarā jūtas noraizējušās par savu ķermeņa tēlu. Tomēr, no otras puses, šķiet apbrīnojami, cik veiksmīgi gan latviešu sievietes, gan latviešu vīrieši spēj žonglēt starp šīm sabiedrības normām un prasībām, šīm dažādām identitātēm.

Vienlaicīgi ar šo identitātes veidošanos veidojas arī cilvēka vērtējums par savu identitāti, veidojas viņa vai viņas pašcieņas izjūta, sākot jau visagrīnajā zīdaiņa posmā. Pašcieņas veidošanos mātes un zīdaiņa mijiedarbībā ir plaši analizējis Džons Boulbijs (4) savā plaši citētajā teorijā par bērna socioemocionālo attīstību. Boulbijs uzsver, ka šajā sākotnējā mijiedarbībā bērnam rodas vai nu priekšstats, ka "māte pret mani ir mīloša un es jūtos šīs mīlestības vērts", vai arī "māte pret mani nav mīloša vai ir nekonsekventi mīloša, un līdz ar to par savu vērtību neesmu pārliecināts" Diemžēl dažām mātēm un dažiem tēviem vēl arvien pastāv pretējā pārliecība, respektīvi, ka mīlestības izrādīšana vienīgi veicina bērna izlutinātību, nevis viņa pašcieņas un pašvērtības izjūtas. Pretējā gadījumā, ja netiek veicināta bērna pašcieņa, tai vietā var iestāties nomāktība vai narcistiska pašizceļšana kā aizsardzības reakcija.

Jautājumu par vecāku izpausmēm pret savu bērnu esam apskatījuši pētījumā par bērnu un vecāku attiecībām (11). Šajā pētījumā izdalijām aptaujas 300 pusaudžiem ceturto un septīto klašu trijos Latvijas rajonos

gan lauku, gan pilsētas skolās. Lūdzām, lai pusaudži atbild uz jautājumiem par to, kā viņi jūtas un kādas audzināšanas metodes viņu vecāki lieto, kad rodas savstarpējas domstarpības. Sagatavojām anketas arī šo bērnu vecākiem, kur lūdzām atbildēt uz līdzīgiem jautājumiem par konflikta risināšanas paņēmieniem, par savām izjūtām, par ģimenes socioekonomisko stāvokli, par stresa faktoriem, par savstarpējo atbalstu un par alkohola lietošanu. Mums atsūtīja izpildītas anketas 260 vecāki, gan mātes, gan tēvi.

Pētījuma rezultāti vispirms norāda, ka bērnu labsajūta un pašvērtība ir lielā mērā saistīta ar to, kā viņu vecāki veido attiecības ar viņiem un kopīgi risina konfliktus. Tie pusaudži, kas uzrāda pozitīvāku pašvērtējumu, ir bērni, kuri atzīmēja, ka vecāki biežāk mēģina atrast pozitīvus risinājumus savstarpējiem konfliktiem – bez kliegšanas, apvainošanas, kritizēšanas vai likšanas justies vainīgiem. Turpretim vecāki, kuri bieži kliež, apvaino, kritizē, liek bērniem justies vainīgiem – respektīvi, vecāki, kuri izturas emocionāli vardarbīgi pret saviem bērniem – negatīvi ietekmē savu bērnu labsajūtu. Šie bērni savukārt uzrāda pastiprinātas dusmas, nomāktību, trauksmainību. Jāpiemin, ka Latvijas psihologi, psihoterapeiti, psihiatri lieto vārdu “trauksmainība” kā tulkojumu no angļu valodas “anxiety”, kas nozīmē – nemiers, satraukums, bailes – ko vienā vārdā var apzīmēt kā “trauksmainība”

Pētījuma rezultātā visspēcīgākās korelācijas vai saistības parādās starp vecāku emocionālo vardarbību un pusaudžu dusmām ($r = 521^{**}$), kā arī starp emocionālo vardarbību un pusaudžu nomāktību, depresiju ($r = 470^{**}$). Parādās arī nozīmīgas korelācijas starp fiziskās vardarbības izpausmēm – kad vecāki sit, met vai citādi fiziski ietekmē savus bērnus, un bērnu emocionālo simptomātiku. Respektīvi pusaudži, kuri uzrāda emocionālu vai fizisku vardarbību no savu vecāku puses, arī visvairāk uzrāda, ka viņi ir dusmīgi, nomākti vai trauksmaini. Svarīgi pievērst uzmanību tam, ka mūsu pētījuma rezultāti norāda, ka emocionāla vardarbība var būt tikpat graužoša, ja ne vairāk graužoša, kā fiziskā vardarbība. Šie rezultāti varētu likties pārsteidzoši, bet arī citos pētījumos citās valstīs nereti tieši emocionālā vardarbība var būt ar visnegatīvākajām sekām.

Galvenais ir palīdzēt vecākiem saprast, ka viņu kliegšana, kritizēšana, vainas sajūtas radīšana nav viennozīmīga. Būtiski, lai vecāki

saprastu ne tik vien šīs negatīvās izpausmes sekas, bet arī vispār apzinātos, kuros brīžos viņi savus bērnus neapzināti pazemo. Piemēram, man spilgti atmiņā ir gadījums, kad staigāju pa taciņu Dainu kalnā un redzēju, kā uz trepiņiem pakrita un sasitās pusaudze meitene. Mātes pirmā reakcija bija teiciens “nu, brīnišķīgi!” – saprotams, ar ironisku balss intonāciju. Šis mātes izteiciens bija bērnam pazemojošs, kaut gan bērns tajā brīdī to varbūt tā neuztvēra, un māte droši vien apzināti nebija domājusi kaunināt vai pazemot savu bērnu. Māte varbūt vienkārši reaģēja tā, kā viņas māte savā laikā būtu reaģējusi uz viņas kritienu. Jautājums tomēr veidojas: cik bieži šī meitene dzird “nu brīnišķīgi!”, un cik bieži viņa dzird “tu tiešām esi brīnišķīga!”

Pētījumā analizējam arī faktoros, kas saistīti ar vecāku emocionālās un fiziskās vardarbības izpausmēm. Vispirms konstatējam, ka šīs sakarības ir atšķirīgas mātēm un tēviem. Ar mātes vardarbības izpausmēm visciešāk saistās mātes dusmas, un šīs dusmas savukārt visciešāk saistītas ar mātes problēmām savstarpējās attiecībās. Analizējot tēvu dotās atbildes, atklājās, ka tēviem šīs saistības starp vardarbības cēloņiem un sekām izpaužas mazliet savādāk. Tēviem līdzīgi parādās saistība starp dusmām un fizisko vardarbību, bet visciešākā saistība ar emocionālo vardarbību ir tēva trauksmainībai, kas savukārt saistīta ar problēmām darbā vai bezdarbu. Gan mātēm, gan tēviem trauksmainība saistīta arī ar alkohola lietošanu, bet tēviem alkohola lietošana ir specifiski saistīta ar vardarbības izpausmēm pret saviem bērniem.

Vecāku vardarbības izpausme nav saistīta vienīgi ar ārējiem stresu radošiem faktoriem vai saspīlētiem emocijām, bet arī ar to, kā pašu vecāku vecāki izturējušies pret viņiem bērnībā. Parādās nozīmīgas korelācijas, it īpaši saistībā ar emocionālās vardarbības izpausmēm ($r = 424^*$) pret vecākiem viņu bērnībā un kā viņi tagad izturas pret saviem bērniem. Šī saistība droši vien ir vismazāk apzināta. Respektīvi, ja tēvs vai māte dusmās kliež vai kritizē savu bērnu, tad vēlāk, kad dusmu lēkme ir pārgājusi, viņš savu rīcību reizēm spēj apzināt un izprast tās saistību ar viņa pašreizējām dzīves problēmām, kas viņam rada dusmas vai trauksmainību, kas savukārt noved pie vardarbīgas uzvedības. Daudz retāk tēvs vai māte sāks pārdomāt, ka viņa uzvedība līdzinās tam, ko viņš pats piedzīvojis savā bērnībā.

Svarīgi ņemt vērā, ka, kaut gan vecāku ikdienas problēmas, pastiprinātās emocijas un viņu pašu bērnības pieredze ir saistītas ar viņu uzvedību pret saviem bērniem, tomēr jāuzsver, ka mūsu pētījuma dati spilgti parāda, ka šīs saistības nav negrozāmas. Respektīvi ne visi vecāki, kuriem ir ikdienas stresi, pastiprinātās emocijas vai nelabvēlīga bērnības pieredze, būs vardarbīgi pret saviem bērniem. Mūsu pētījuma dati rāda, ka ir daudzi vecāki, kuri spēj pārvarēt savas problēmas vai kuri spēj pietiekoši apslāpēt savas dusmas, nopiestību un trauksmainību, lai nevērstos vardarbīgā uzvedībā pret saviem bērniem. Mūsu pētījuma rezultāti norāda arī, ka, runājot par mātēm, savstarpējais atbalsts palīdz mazināt ikdienas stresa sekas. Respektīvi, ka mātēm savstarpējās attiecības ir arvien ļoti nozīmīgas – ka neveiksmīgas savstarpējās attiecības var būt gan cēlonis dusmām, trauksmainībai vai depresijai un, pretēji, pozitīvas savstarpējās attiecības var manāmi mazināt ikdienas stresu vispārīgi negatīvu efektu. Attiecībā gan uz mātēm, gan tēviem varam pieļaut, ka pozitīvās bērnu un vecāku attiecības veicina vecāku apziņas līmeni, viņu impulsa kontroles spējas un arī vispārējās vērtību sistēmās – cik vecāki augstu vērtē savus bērnus un savu bērnu labklājību.

Pētījuma rezultāti apstiprina principu, ka svarīga ir citu pozitīva attieksme, lai veidotos mums pozitīvi priekšstati pašiem par sevi. Svarīgi ir veicināt pozitīvā izcelšanu, kas nenozīmē negatīvā noliegšanu, bet līdzsvarotu negatīvā un pozitīvā apzināšanos. Lai veicinātu patiesu pašvērtības sajūtu, ir nepieciešams, lai vecāki savos bērnos saskatītu un uzslavētu pozitīvo, kā arī lai skolotāji savos skolniekos meklētu un uzslavētu pozitīvo, lai pasniedzēji tāpat veidotu attieksmes ar saviem studentiem un lai darba devēji tāpat meklētu un izceltu pozitīvo savos padotajos.

Jo vairāk mēs spēsim pārvarēt tagadnes un pagātnes problēmas un pozitīvi novērtēt paši sevi, jo vieglāk būs attīstīt tādu identitāti, kādu mēs paši vēlamies. Svarīgi ir apzināties mūsu identitātes daudzpusīgumu, bet šajā daudzpusīgumā mēs tomēr vēlamies pamatā viengabalainības izjūtu. Mēs negribam justies saskaldīti. Mēs gribam būt kā skaista mozaīka ar daudziem leņķiem, bet kopīgi saistīti. Tomēr svarīgi atcerēties, ka šī mozaīka nav statiska, bet dinamiska, ka mēs arvien maināmies un attīstāmies, ka mums arvien ir jaunas iespējas pozitīvāk

novērtēt pašiem sevi un veidot pozitīvāku identitātes viengabalainību. Jo vienīgi šajā sevī saistītā esamībā mēs spējam par sevi atbildēt un spējam citus un paši sevi mīlēt.

Literatūra

1. Barthes R. (1975/1989). Roland Barthes by Roland Barthes. – New York, Noonday Press.
2. Baumeister R. F. (1986). Public Self and Private Self. – New York, Springer.
3. Benstock S. (1988). The Private Self: Theory and Practice of Women Autobiographical Writings. – University of North Carolina Press.
4. Boulbijs Dž. (1998). Drošais pamats. – Rīga: Rasa ABC (tulkots no angļu valodas Bowlby, John, “A Secure Base” – New York, Basic Books, 1988).
5. Bronfenbrenner U. (1979). The Ecology of Human Development. – Cambridge, Harvard University Press.
6. Chaderow N. (1978). The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender. – University of California Press.
7. Ēriksons E. (1998). Identitāte: Jaunība un krīze. – Rīga, Jumava (tulkots no angļu valodas, Identity Youth and Crisis, 1968).
8. Freeman M. (1993). Rewriting the Self: History, Memory, Narrative. – London, Routledge.
9. Gardner H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence. – New York, Basic Books.
10. Sebre S. (1998). Vardarbība pret bērnu. Latviešu ārstu un zobārstu apvienības apkārtraksts. – 145.
11. Sebre S., Sprugevice I., Zagare I., Sluka D. (1998). Risk Factors and Symptoms Associated with Child Abuse in Latvia // Trauma and Recovery: Papers of the 14th International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions. – Stockholm.

ANNOTATION

Identity Development in the Latvian Sociocultural context

This paper examines identity development and its association with self-esteem within the sociocultural climate and conditions of contemporary Latvia. This question is particularly relevant in the aspect of current philosophical and psychological discussions regarding questions of identity coherence in contrast to perspectives regarding multiple identities, or the post-modern questioning of identity altogether. Sociocultural, historical, political factors influence the subtleties of how one develops the balance between the "public self" and the "private self", and these questions are particularly pertinent in view of the recent shift in political systems. Sociocultural factors also influence the specifics of gender identity, the early childhood development of which is characterized in Latvia by the degree to which responsibility and autonomy is fostered in young girls and boys, and how these divisions are assumed in adulthood.

The second part of this paper focuses more specifically upon the interrelationship of identity and self-esteem, and how self-esteem is to a large extent associated with the emotional relationship with one's parents. An analysis of a recent research project (Sebre, 1998), is included whereby adolescents and adults completed questionnaires regarding how they feel emotionally, and the way mutual conflict situations are handled. Research results showed that there is strong correlation between parents positive responsiveness and the adolescent's positive feelings toward him or herself. In contrast, emotional abuse on the part of the parents is related to the adolescent's anger, depression and anxiety. In looking at further responses from the parents, results showed that risk-factors affecting mothers' and fathers' are somewhat different. In our study the mothers' emotional abuse is related most strongly to her own anger, which, in part, is related most strongly to her difficulties in relationships. In the case of fathers, the strongest relationship with emotional abuse against the child is related to the fathers' anxiety, which is related to the problems at work or unemployment, and alcohol use.

This paper concludes with discussion of the necessity for positive emotional response on the part of parents, teachers, professors, employers, in order to enhance the self-esteem, and foster the development of positive identity within children, and adults as well.

PSIHOMETRISKO INTELEKTA TEORIJU EVOLŪCIJA

Psiholoģijas zinātnē nav daudz tādu fundamentālu kategoriju, kuru izpēte būtu saistīta ar iepriekšējo pētījumu aizvien pieaugošo kritisku pārvērtēšanu. Kritiskums ir vispār raksturīgs zinātnē, bet šoreiz tam ir īpaša daba. Jo problēmas sakne meklējama ne jau atsevišķu pētījumu kļūdās vai nekonsekvencē secinājumos, bet gan *intelekta* kā psihiskās realitātes noteikšanā, definēšanā, izdalīšanā no pārējo psihisko parādību kopas. Intelekta izpētes prakse ir attīstījusies ātrāk nekā tās teorētiskie pētījumi (3, 4, 8, 14, 22). Vārds *intelekt*s (lat. *intellectus*) – prāts, saprāts – pazīstams cilvēkiem jau kopš seniem laikiem. Tas sadzīvē tika lietots vēl pirms pētījumiem psiholoģijā, un ne tikai lietots, bet arī subjektīvi novērtēts. Ideja par to, ka mēs esam intelektuāli atšķirīgi, nepieder zinātniekiem, bet gan tā ienāk prātā jebkuram, kas kaut reizi ir pamanījis, ka viens kaut ko dara labāk nekā cits vai viens izsakās skaidrāk nekā cits. Atšķirību acimredzamība atvirzīja it kā otrajā plānā jautājumu, kas ir intelekts, vai vispār pastāv šāda psihiska realitāte kā veselums, un izvirzīja priekšplānā citu zinātnisku problēmu, kā labāk mērīt šīs cilvēku individuālās atšķirības.

Celmlauži šai jomā bija angļu biologs F. Galtons (10) un amerikānis D. Ketels (9). F. Galtonam bija ideja, pētot cilvēku sensomotorās reakcijas uz skaņu, gaismu un citiem kairinājumiem, pierādīt, ka, jo ātrāka ir šī reakcija un spēja izšķirt dažāda stipruma kairinājumus, jo augstāks ir cilvēka intelektuālais līmenis, un tātad tā varētu mērīt mūsu intelektuālās spējas. Līdzīgu ceļu izvēlējās arī Dž. Ketels, mērot muskuļu spēku, kustību ātrumu, reakcijas ātrumu uz dažādiem signāliem. Tomēr viņiem abiem nācās vilties savā pieejā intelektuālo atšķirību mērījumiem, jo netika konstatēta sakarība starp cilvēka jutīguma līmeni un intelektu. Tomēr šī mācība noderēja viņu sekotājiem.

Pirmo *intelekta testu* radīja francūži A. Binē un T. Simons (2, 35). Balstoties uz normāli attīstītu un garīgi atpalikušo bērnu pētījumiem, viņi izstrādāja zinātniski korektu testu, kas sākotnējā variantā sastāvēja no 30 uzdevumiem – verbāliem jautājumiem. Testā bija ietverti katram vecumam (3–11 gadi) atbilstoši jautājumi, uz ko 80–90% šī vecuma bērnu var atbildēt. “*Intelektuālais līmenis*” tika mērīts atkarībā no tā, vai bērns atbildēja savam vecumam atbilstošos jautājumus vai nē.

Ar šo testu aizsākās psihometrikas ēra. Drīz vien testi radās ļoti daudz un dažādi. Kā atzīmē R. Šternbergs un citi zinātnieki (18, 22, 24, 29), psihologi, pamatojoties uz testu empīrisko datu matemātiski statistisko apstrādi, izmantojot korelāciju un faktoru analīzi, sāka meklēt atbildi uz jautājumu: “Kas ir intelekts?” Izveidojas paradoksāla situācija. Intelekta testi jau tiek lietoti, bet intelekta būtība vēl nav skaidra. Savukārt neskaidrā parādība tiek skaidrota, balstoties uz intelekta testiem. No tā visa psihologi nonāca pie absurda secinājuma, ka intelekts ir tas, ko mēra intelekta testi.

Tomēr toreiz tā bija vienīgā iespēja, kā veikt cilvēka intelektuālo spēju diferenciāldiagnostiku un mēģināt saprast intelektu gan kā veselumu, gan kā dažādu spēju integratīvu veidojumu.

Pamatojoties gan uz teoriju autoru – C. Spirmena (19, 20), L. Ternstouna (31), P. Vernona (32), J. Gilforda (12, 13), R. Ketela (6, 7), J. Horna (15, 16) –, gan viņu pētījumu izvērtētāju – R. Šternberga (21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29), L. Kronbaha (9), A. Jensena (17), domām, aplūkosim vadošās psihometriskās intelekta teorijas. Atšķirībā no citām aprakstošām intelekta teorijām (R. Šternberga trīsarku teorija (26, 27), H. Gardnera multiintelektu teorija (11)), gandrīz visām psihometriskajām teorijām piemīt 5 būtiskas pazīmes.

- Tās balstās uz cilvēku individuālo atšķirību eksistenci. Nebūtu individuālo atšķirību, nebūtu iespējama šo teoriju pastāvēšana. Bet vai tādēļ nebūtu intelekta?

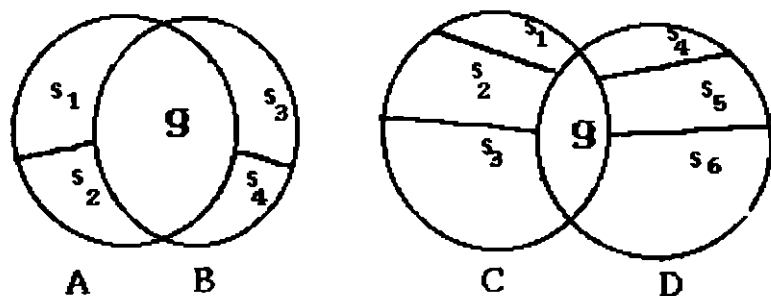
- Par pētījumu empīriskajiem datiem tiek izmantoti indivīdu vairāku testu rezultāti.

- Teorētiskas koncepcijas izstrādes pamatā ir testu mainīgo lielumu korelāciju un faktoru analīze.

- Iegūtie secinājumi līdz ar to ir ierobežoti ar izmantoto sākotnējo datu kopu (testu saturu, mērījumu skalu specifiku un daudzumu) un faktoru analīzes kā matemātiskās metodes specifiku.

- Praktiski neietver citus personības īpatnību mērījumus, kas ir cieši saistīti ar intelektu – motivācija, intereses u. c., kā arī radošās spējas.

Matemātiķim Č. Spirmenam (19, 20) jāpateicas par to, ka viņš sāka pielietot korelāciju analīzi testu rezultātu savstarpējās saistības izpētei. Pozitīvās korelācijas ierosināja pētnieku meklēt tam izskaidrojumu, un, kā zināms, lietojot faktoru analīzi, Č. Spirmens nonāca pie atziņas, ka testu izpilde ir atkarīga no 2 faktoriem – “g” un “s” “G” faktors tika raksturots kā vispārējā spēja, ko nosaka mūsu mentālā “enerģija”, “spēks” Saskaņā ar Spirmena domām, mūsu individuālās atšķirības “g” faktorā vistiešāk atspoguļojas mūsu spējā aptvert pieredzi un spējā atklāt attiecības un sakarības starp lietām un parādībām. Savukārt “s” faktors ir specifiska spēja, kas nepieciešama katra konkrēta uzdevuma izpildei (1. attēls).



1. attēls. Č. Spirmena “g” un “s” faktoru savstarpējās attiecības starp testiem ar ciešu korelāciju (testi – A, B) un starp testiem ar maznozīmīgu jeb vidēju korelāciju (testi – C, D).

Šo faktoru interpretācija laika gaitā ir mainījusies, tomēr līdz pat šodienai lielākā daļa psihologu, šīs jomas speciālistu, nenoliedz vispārējās spējas eksistenci (18).

Iedziļinoties Č. Spirmena (20) faktoru analizē izmantotajā testu kopā, var secināt, ka gandrīz visu šo uzdevumu izpildē ir nepieciešama domāšana un galu galā faktoru analīze pierādīja tikai to, kas ir acīmredzams. Paradoksāli ir tas, ka neviens tā laika pētnieks necentās palūkoties uz faktoru analīzes sākotnējo datu matricu no testu uzdevumu kvalitatīvas analīzes viedokļa, apriori izveidojot hipotēzi par uzdevumu risināšanā iesaistītu psihisko procesu līdzību vai atšķirību dažādu uzdevumu veikšanā. Pieļāju, ka tas ir saistīts ar tolaik valdošajām tradīcijām amerikāņu psiholoģijā, runājot par testiem, lietot jēdzienu *spējas (ability)*, nevis skatīties uz psihiskām parādībām diferencētākā veidā, kas, piemēram, bija raksturīgs krievu psiholoģijai tās sākotnējā attīstības periodā. L. Vigotskis (36) un vēlāk arī citi kognitīvo spēju pētnieki kā primāro kategoriju, kas nosaka cilvēka spējas, aplūkoja domāšanu un to arī tieši pētīja. Faktiski Rietumu psiholoģijā ar faktoru analīzes palīdzību tika mēģināts atšifrēt, kādi tad psihiskie procesi ir iesaistīti dažādo testu izpildē, saucot tos par pamatspējām.

1938. gadā L. Ternstouns publicē primāro mentālo spēju teoriju, kas izraisīja dzīvu interesi psihologu aprindās (31). L. Ternstouns nebija vienisprātis ar Č. Spirmanu, ka pastāv tikai viens galvenais faktors jeb vispārējā spēja, un meklēja faktoru grupu, kas ir intelekta pamatspējas. Viņš izdalīja 7 faktoros.

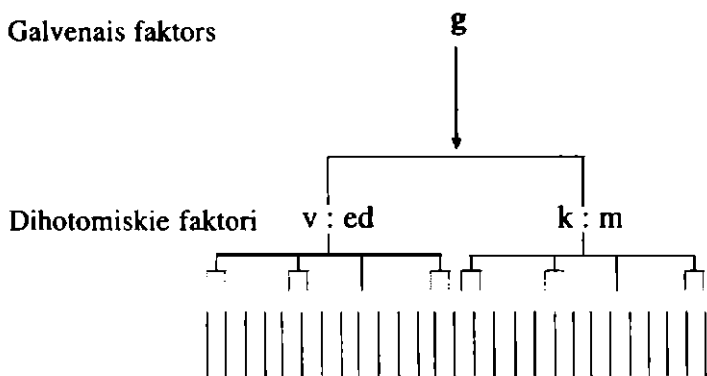
1. *Verbāla izpratne*. To var noskaidrot, ja cilvēkam piedāvā izlasīt kādu tekstu un pēc tam jautājumu veidā pārbauda šī teksta izpratnes līmeni vai lūdz nosaukt kādiem vārdiem sinonīmus vai antonīmus, vai vienkārši pārbauda vārdu krājumu.
2. *Runas raitums*. Katrs cilvēks atšķirīgā ātrumā un daudzumā lieto vārdus, tāpēc ierobežotā laikā var lūgt, cik ātri vien iespējams saukt visus vārdus, kas sākas ar burtu "r", kas tajā brīdī cilvēkam ienāk prātā, un veikt līdzīgus uzdevumus.
3. *Rēķināšana*. Parasti pārbauda, cik precīzi cilvēki veic aritmētiskas darbības vai risina vienkāršus teksta uzdevumus ierobežotā laikā.
4. *Telpiskā vizualizācija*. Visbiežāk cilvēkam piedāvā iztēlē rotēt kādu ģeometrisku figūru vai simbolu, lai noteiktu vairāku figūru līdzību. Jo veiklāk cilvēks spēj iztēlē atrast pareizo atbildi, jo labāk ir attīstīta telpiskā vizualizācija.

5. *Atmiņa*. Pārbaudē izmanto vārdus, vārdu pārus vai teikumus mehāniskai iegaumēšanai un reproducēšanai.
6. *Induktīvā domāšana*. Šīs spējas var pārbaudīt ļoti dažādos veidos, bet vienkāršākais veids, kā to izdarīt, ir piedāvāt risināt verbālas analogijas vai attēlu sakārtošanu loģiskā notikumumu secībā.
7. *Uztveres ātrums*. Burtu virknē lūdz, cik ātri vien iespējams, nosvītrot visus burtus, piemēram, “n” un “c” Darba izpildes laiks un precizitāte liecinātu par uztveres ātrumu.

L. Ternstouns, veicot faktoru analīzi 56 testu matricai, izveidoja pirmo daudzfaktoru intelekta teoriju. Kaut gan viņa vēlākie pētījumi parādīja, ka arī starp šiem faktoriem pastāv korelācija un tātad ideju par vispārējo spēju nevar noraidīt. Var redzēt, ka šajā primāro spēju sarakstā izdalītie faktori ir saistīti ar diviem būtiskiem informācijas veida aspektiem – *verbālo, telpisko*, ar diviem skaidri izdalītiem psihiskiem procesiem – *atmiņu un induktīvo domāšanu (reasoning – angļu val.)*. Izdalot runas raitumu un uztveres ātrumu, tiek uzsvērtā intelekta *dinamiskuma* rādītāju nozīme intelektuālo spēju novērtēšanā. Un beidzot – *rēķināšana*, kas faktiski paliek kā komplicēta spēja. Šai klasifikācijai nav vienota principa, turklāt jāņem vērā arī tas apstāklis, ka daudzi testi tika doti ar laika ierobežojumu un tātad arī netieši satur ātruma komponenti.

Pētījumi šai virzienā turpinājās, un P. Vernons (32) nonāca pie slēdziena, ka intelektuālas spējas veido hierarhisku modeli, kur virsotnē ir “g” faktors, kas savukārt ietver faktoros “v ed” (verbālu un skaitlisku izglītību) un faktoru “k : m” (praktisku, mehānisku, telpisku, fizisku izglītību), kas tālāk sadalās mazākās faktoru grupās (līdzīgi L. Ternstouna faktoru grupām), un modeļa pamatā atrodas specifiskie faktori (2. attēls). Viņa teoriju sauc arī par *dihotomisko faktoru teoriju*.

Galvenais faktors



2. attēls. P. Vernona hierarhiskais intelekta modelis ar diviem pamatfaktoriem.

Aplūkojot P. Vernona (32) faktoru svarus pēc griešanas (1. tabula), var redzēt, ka faktoru “v ed” un “k m” iegūšana, pirmkārt, ir nosacīta ar specifisku testu atlasī, kas lielā mērā satur skolā iegūto zināšanu pārbaudes uzdevumus un dažādus neverbālos uzdevumus. Otrkārt, faktorā “k m” lielāki svāri ir testam *Objektu salikšana* (0,89), kas prasa praktisku darbību, un daudz mazāki svāri Reivena matricām (0,17), kas prasa telpisku figūru analīzi un sintēzi, sakarību atklāšanu starp objektiem, tātad sarežģītākas domāšanas operācijas. Savukārt faktoram “v ed” lielākie svāri ir testam *Diktāts* (0,54), *Aritmētika I* (0,49), un pārējiem svāri ir tikai nedaudz zemāki (no 0,23–0,41). Tātad īstenībā vispārējā spēja “g” sadalās spējā apgūt skolas pamatzināšanas (valodā un aritmētikā) un spējā domāt uzskatāmi darbīgā līmenī. Tā kā vēl citu līmeņu faktorus pētnieks neraksturo, tad iegūtā aina faktiski mums pasaka tikai vispārzināmu faktu, ka izglītošanās un praktiskās pieredzes uzkrāšana (darbībā ar dažādām figūrām un tehniku) ir intelekta būtiski aspekti.

Armijas karavīru (n = 1000) vairāku testu rezultātu
faktoru analīzes matrica pēc griešanas

Testa nosaukums	Faktors g	Faktors k m	Faktors v ed	Faktors v	Faktors n
Reivena matricas	0,79	0,17			
Domino	0,87				
Grupas tests nr. 70.	0,78	0,13			
Kvadrāti	0,59	0,44			
Objektu salikšana	0,24	0,89			
Bineta mehānikas tests	0,66	0,31			
Verbālais tests	0,79		0,29	0,45	
Diktāts	0,62		0,54	0,48	
Pareizrakstība A.T.S.	0,68		0,41	0,43	
Apmācība	0,87		0,23	0,09	
Aritmētika I	0,72		0,49		0,39
Aritmētika II	0,80		0,38		0,16
Aritmētika A. T. S.	0,77		0,36		0,3

J. Gilfords (12,13) izstrādāja netradicionālu daudzfaktoru intelekta modeli. Viņš ierosināja katra uzdevuma izpildi aplūkot no 3 aspektiem.

- Kādas operācijas tiek lietotas uzdevuma risināšanā – izzināšana, atmiņa, diverģentā vai konverģentā domāšana, vērtēšana.
- Kāds ir risināmo uzdevumu saturs – tēlainis, simbolisks, semantisks, uzvedības.
- Kādi ir rezultāti – elementi, kategorijas, attiecības, sistēmas, pārveidojumi, lietošana.

Saskaņā ar Gilforda modeli intelektuālas spējas veido 120 faktori (5x4x6). Atšķirībā no citiem psihometrisko teoriju modeļiem Gilforda faktori nav iegūti faktoru analīzes rezultātā un tie praktiski netiek izmantoti intelektuālo spēju noteikšanai. Tomēr jāatzīmē, ka viņa pieeja līdz šim nav pietiekami izvērtēta no pozitīvā aspekta. Piemēram, nevajadzētu ignorēt to faktu, ka informācijas apstrādes process patiešām

ir atkarīgs gan no informācijas satura, gan meklējamā nezināmā veida un, protams, lietoto operāciju veida. Varbūt ne tik plašā veidā, bet tomēr šī ideja būtu jāintegrē faktoru analīzes pētījumos.

Saskaņā ar R. Ketela intelekta teoriju, ko viņš pirmo reizi publicēja 1941. gadā un vēlāk papildināja ar jauniem atzinumiem, vispārējais intelekts jeb vispārējā spēja sastāv no diviem atšķirīgiem intelektiem – *fluidā intelekta* un *kristāliskā intelekta*. Fluidais intelekts (lat. *fluidus* – tekošs, sākotnēji lietoja “psihiskās strāvas” apzīmēšanai) ir vairāk saistīts ar iedzimtām dotībām mācīties un risināt problēmas, tas ir relatīvi neatkarīgs no kultūras ietekmes. Šo intelektu cilvēki lieto, kad uzdevumi prasa adaptēties jaunai, iepriekš neiemācītai situācijai. Pretstatā fluidajam intelektam kristāliskais intelekts pārstāv tās zināšanas un iemaņas, kas ir iegūtas, kultūrā pielietojot fluīdo intelektu. Kristāliskais intelekts ir ļoti atkarīgs no kultūras vides, kurā cilvēks dzīvo un mācās, un tiek lietots uzdevumos, kas prasa iepriekšēju iemācīšanos. Kaut arī sākotnēji R. Ketels domāja, ka fluīdais intelekts ir kultūrneatkarīgs, tomēr vēlāko gadu pētījumi to nepamatoja. Starp fluīdo un kristālisko intelektu pastāv vidēji cieša korelācija ($r = 0,50$). Tātad šīs teorijas sākotnējā varianta būtība ir akcentēt kultūratkarīgā un kultūrneatkarīgā jeb iedzimto dotību determinētā intelekta pastāvēšanu.

R. Ketels izveidoja virkni neverbālo intelekta izpētes testu ar mērķi minimizēt kultūras ietekmi jeb skolas zināšanu ietekmi uz testēšanas rezultātiem. Tests *Sērijas* satur trīs dažādas, bet loģiski virknē saistītas figūras, kurām jāpiemeklē ceturkā. Testa *Klasifikācija* katrs uzdevums sastāv no 5 figūrām, no kurām viena pēc loģikas neiederas starp pārējām, un tā ir jāatrod. Testā *Topoloģija* sarežģītas uzbūves figūrai no piedāvātajiem variantiem jāpiemeklē atbilstošā pēc līdzības. Tests *Matricas* ir 2x2 loģiski saistītas figūras, kur vienas trūkst un tā ir jāatrod. Šis testu komplekts IPAT un L. Ternstouna primāro spēju testi tika izmantoti par pamatu faktoru analīzei (2. tabula).

7. un 8. klases zēnu un meiteņu (14–15 gadi)
 fluīdā un kristāliskā intelekta faktoru matrica (n = 277).

Testi	Fluīdais intelekts g_f	Kristāliskais intelekts g_c
L. Ternstouna primāro spēju testi		
1. Verbālās spējas	0,15	0,46
2. Telpiskās spējas	0,32	0,14
3. Induktīvās domāšanas spējas	0,08	0,50
4. Rēķināšanas spējas	0,05	0,59
5. Runas raitums	0,07	0,19
Ketela IPAT tests		
6. Sērijas	0,35	0,43
7. Klasifikācija	0,63	-0,02
8. Matricas	0,50	0,10
9. Topoloģija	0,51	0,0

Tomēr, analizējot R. Ketela faktoru matricu (2. tabula), rodas loģisks jautājums, kāpēc tiek ignorēts fakts, ka faktorā “ g_f ” lielākie svāri ir uzdevumiem, kas visi satur dažādu figūru telpisku attiecību un formu analīzi, sintēzi un kas prasa simultāno domāšanu, savukārt kristāliskais intelekts nav tik homogēns pēc iepriekš raksturotās pazīmes, arī testam *Sērijas* ir salīdzinoši nozīmīgi faktoru svāri, ko var izskaidrot ar to (zinot šī tipa uzdevumu specifiku), ka tie vairāk prasa lietot analīzes operācijas un loģiski secīgu domāšanu, tāds domāšanas veids visbiežāk raksturīgs jebkuram verbālam uzdevumam, tā izpratnei. Tātad faktiski šajā faktoru matricas analīzē nav izmantotas visas iespējas iegūto rezultātu interpretācijā.

Vēlāk, pateicoties J. Horni (15, 16), R. Ketela (6) teorija tika tālāk attīstīta un papildināta līdz hierarhiskam daudzfaktoru intelekta modelim. Šajā modelī ir izdalīti šādi faktori (saskaņā ar J. Horni 1994. gada publikāciju).

• *Fluidā domāšana (Gf)* – mēra uzdevumos, kas prasa induktīvo, deduktīvo, konjunktīvo un disjunktīvo domāšanu. Vēl šo faktoru sauc par *fluido intelektu*.

• *Kultūrā uzkrātās zināšanas (Gc)* – mēra uzdevumos, kas prasa dziļi pārzināt kultūrā lietotos jēdzienus un formas, operēt ar tiem, to vēl sauc par *kristālisko intelektu*.

• *Vizuālā apstrāde (Gv)* – mēra uzdevumos, kas prasa iztēloties telpiskus objektus, ar tiem manipulēt iztēlē, piemēram, rotēt.

• *Audiālā apstrāde (Ga)* – mēra uzdevumos, kas prasa uztvert un analizēt skaņas no dažādiem aspektiem.

• *Apstrādes ātrums (Gs)* – mēra elementāru intelektuālo uzdevumu izpildes ātrumu.

• *Korekta lēmuma ātrums (CDS)* – mēra, cik ātri tiek dota precīza atbilde, risinot uzdevumu.

• *Islaicīgā saglabāšana (SAR)* – mēra uzdevumos, kas prasa tūlītēju jaunās informācijas reproducēšanu, to vēl sauc par *islaicīgo atmiņu (Gsm)*.

• *Ilglaicīgā saglabāšana (TSR)* – mēra uzdevumos, kas prasa atsaukt atmiņā iepriekš saglabāto informāciju (pirms vairākām minūtēm, stundas, nedēļas, gada), to vēl sauc par *ilglaicīgo atmiņu (Glr)*.

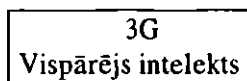
• *Vizuālā signāla atpazīšana (vSD)* – jāatpazīst liels daudzums ātri garām slidošas dažāda tipa vizuālas informācijas, ko var redzēt tikai dažas milisekundes.

• *Audiālā signāla atpazīšana (aSD)* – jāatpazīst liels daudzums audiālās informācijas, ko pārraida ļoti īsu periodu (to sauc arī par *ehoisko atmiņu*).

10 vadošie faktori šajā hierarhiskajā modeli tālāk sadalās 34 zemāka ranga faktoros. Šajā intelekta teorijā skaidri ir redzama kognitīvās psiholoģijas ietekme un mēģinājums integrēt jaunajā modeli tai raksturīgos terminus un eksperimentālos uzdevumus, īpaši faktoros vSD un aSD. Atšķirībā no sākotnējās R. Ketela pieejas fluidā un kristāliskā intelekta raksturojumam, šajā hierarhiskajā daudzfaktoru intelekta modeli abiem šiem faktoriem ir nozīmīgi faktoru svāri induktīvās un secīgās (*inference* – angļu val.) domāšanas uzdevumiem, tātad to interpretācija, iespējams, nepietiekami apraksta izdalīto spēju būtību (6).

Pamatojoties uz priekšgājēju pētījumiem un intelektuālo spēju attīstības pētījumiem, Dž. Kerols (5) ierosināja trīs slāņu teoriju (3. attēls).

3. slānis:



2. slānis:

2F Fluidais intelekts	2C Kristā- liskais intelekts	2Y Atmiņa un mācāmī- ba	2V Pilnīga vizuālā uztvere	2U Pilnīga audiālā uztvere	2R Radošās spējas	2S Kogniti- vo pro- cesu ātrums	2T Apstrā- des ātrums
-----------------------------	---------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------	---	--------------------------------

1. slānis:

Līmeņa faktori	Līmeņa faktori	Līmeņa faktori	Līmeņa faktori	Līmeņa faktori	Līmeņa faktori	Ātruma faktori	Ātruma faktori	Ātruma faktori	Ātruma faktori
Vispārējā secīgā domāšana (RG) Induktīvā domāšana (I) Kvantitatīvā domāšana (RQ)	Valodas attīstība (LD) Mutiskās rakstiskās runas izpratne (V) Leksiskās zināšanas (VL)	Atmiņas apjoms (MS) Asociatīvā atmiņa (MA)	Vizuālā zācija (VZ)	Dzirdes un runas faktoru slietnis (UA, UT, UU) Runas skaņu atšķiršana (US) Vispārīgā skaņu atšķiršana (U3)	Orģinalitāte/kreativitāte (FO)	Testa izpildes ātrums (R9) Rēķināšanas vieglums (N) Uztveres ātrums (P)	Vienkāršs reakcijas ātrums (R1) Izvēles reakcijas ātrums (R2) Semantiskās apstrādes ātrums (R4)	Telpisko attiecību (SR), nepabeigto uztveres formu ātrums (CS)	Ideju raitums (FI) Apziņēšanas vieglums (NA)

3. attēls. Dž. Kerola trīs slāņu intelekta hierarhiskais modelis.

Pasaulē plašāk izmantojamie kognitīvo spēju kompleksie testi*

Testa raksturojumi	WPPSI, WISC-R, WAIS-R 1939 – 1981	McCarthy 1970	K-ABC 1983	Stanford-Binet IV 1986	Woodcock-Johnson- Revised 1989
Vai mēra intelektu?	koeficientu IQ	Vispārīgā kognitīvā spēja	Mentālā apstrāde kopumā	Kopējais punktu skaits	Kognitīvās spējas
Vai ietver vairāku intelekta aspektu mērījumu?	1. Verbālās skalas IQ 2. Izpildes skalas IQ	1. Verbālās spējas 2. Uztveres – izpildes spējas 3. Kvantitatīvās spējas 4. Atmiņa (īslaicīgā)	1. Secīga apstrāde 2. Simultānā apstrāde	1. Verbālā domāšana 2. Abstraktā – vizuālā domāšana 3. Kvantitatīvā domāšana 4. Īslaicīgā atmiņa 1988 (Sattler) 1. Verbālā izpratne 2. Neverbālā domāšana – vizualizācija 3. Atmiņa	1. Ilglaicīgā iegaumēšana 2. Īslaicīgā atmiņa 3. Apstrādes ātrums 4. Audiālā apstrāde 5. Vizuālā apstrāde 6. Saprāšana – zināšanas 7. Fluidā domāšana 8. Kvantitatīvās spējas
Vecuma robežas	WPPSI 4 g. – 6,5 g. WISC-R 6 g. – 16,5 g. WAIS-R 16 g. – 74 g.	2,5 g. – 8,5 g.	2,5 g. – 12,5 g.	2 g. – 23 g.	2 g. – 90 g.

Vai ietver dažādu mācību spēju mērījumu?	Nē	Nē	Nē	Nē	1. Runas spējas 2. Lasīšanas spējas 3. Matemātiskās spējas 4. Rakstišanas spējas 5. Zināšanas
Standartizācijas izlases apjoms	WPPSI – 1200 WISC–R – 2200 WWAIS –R – 1880	1032	2000	5013	6359
Tipoloģiskās izlases pazīmes	1. Dzimums 2. Rase (balts, nebalts) 3. Nodarbošanās 4. Izglītība	1. Dzimums 2. Rase (balts, nebalts) 3. Ģimenes SES rādītājs (tēva nodarbošanās)	1. Dzimums 2. Rase (balts, melns, spāņu val. lietotājs, aziāts, indiānis) 3. Ģimenes SES (vecāku nodarbošanās).	1. Dzimums 2. Rase (balts, melns, spāņu valodas lietotājs, aziāts, indiānis) 3. Ģimenes SES (vecāku nodarbošanās un izglītība)	1. Dzimums 2. Rase (balts, melns, spāņu valodas lietotājs, aziāts, indiānis) 3. Pieaugušo nodarbošanās 4. Pieaugušo izglītība

Dž. Kerola modelī 2. slāņa faktori ir līdzīgi R. Ketela un J. Horni intelekta modelim, vienīgi Kerola modelī pirmo reizi parādās radošo spēju faktors. Viens no līdzšinējo modeļu pamattrūkumiem ir radošo spēju neietveršana tajos. Tomēr nedomāju, ka šo faktoru var likt kā līdzvērtīgu 2. slāņa faktoriem, jo radošās spējas ir komplicēta parādība, kas nenoliedzami satur arī citus šī līmeņa faktorus un to savstarpēja saistība īsti vēl nav izpētīta.

Pašreizējā attīstības stadijā hierarhisko intelekta faktoru modeļu galvenā problēma ir visai neskaidra attiecību sistēma starp katra slāņa faktoriem. Intelekta "elementu" savstarpējo attiecību noskaidrošana, iespējams, koriģēs arī šos faktorus, varbūt ierosinot ieviest vairāk pamatotu dalījumu. Pašlaik eksistējošs dalījums fluīdajā un kristāliskajā intelektā diez vai ir attaisnojams, jo faktiski vēl ir nepietiekami noskaidrotas attiecības starp verbāli loģisko, tēlaino (telpisko) domāšanu un radošajām spējām. Kā zināms, smadzeņu pusložu funkcionālās asimetrijas īpatnībām ir nozīmīga loma šo domāšanas veidu nodrošināšanai (38, 39, 40) un visi šie faktori ir kultūratkarīgi, ko faktiski arī paši autori atzīst. Tātad psihometrisko teoriju jomā visneskaidrākais jautājums ir faktoru savstarpējās attiecības, to mijiedarbības likumsakarības un acīmredzot, lai tās noskaidrotu, būtu jāorganizē speciāli faktoru pētījumi ar mērķi atklāt šīs attiecības un to dinamiku. Iespējams, ir nepieciešams izmantot arī kādas citas, mazāk tradicionālas datu apstrādes matemātiskās metodes. Domāju, ka psihometriskās teorijas vēl nav izsmēlušas visas savas iespējas intelekta komplicētās struktūras noskaidrošanā.

Ja realizē jauna veida pētījumus, nenoliedzami ir kritiski jāizvērtē esošās psihodiagnostikas metodes (41). 3. tabulā redzams, ka pasaulē visplašāk lietotās intelekta metodes mēra tradicionālās intelektuālās spējas un šis apstāklis šodien vēl apmierina praktiķu vajadzības diferenciāldiagnostikā (1, 30, 33, 34). Pozitīva tendence šajā jomā ir tāda, ka jaunākie testi mēģina tieši integrēt teorētiskos atzinumus. Piemēram, *Woodcock–Johnson* tests (34) veidots saskaņā ar R. Ketela, J. Horni intelekta teoriju. Šis modernākais tests pašlaik tiek adaptēts arī Latvijā sadarbībā ar tās autoru.

Pozitīvs moments ir arī tas, kas pašlaik sāk mainīties attiecības starp intelekta teorētiskajiem pētījumiem un testu attīstību. Ja līdz šim testu

radišana apsteidza teorētiskos pētījumus, tad pašlaik situācija mainījies par labu vispārpieņemtām attiecībām zinātnē, ka teorijai ir jāierosina praktiskie meklējumi šai jomā.

Secinājumi

Apkopojot psihometrisko teoriju pozitīvos un negatīvos aspektus, ko akcentē gan rietumu, gan austrumu psihologi (37, 42), var secināt, ka šo teoriju ietvaros vēl nav atrisināti vairāki būtiski intelekta struktūras jautājumi.

1. Joprojām paliek atklāts jautājums par intelekta pamatelementiem jeb spējām un to savstarpējām attiecībām. Vispārīgā "g" faktora neskaidrā būtība nedod iespēju precizēt tā attiecības ar specifiskiem vai cita līmeņa faktoriem.
2. Nav pilnībā skaidras attiecības starp verbālo un tēlaino domāšanu intelekta struktūrā, kaut gan neiropsiholoģija, balstoties uz smadzeņu funkcionālās asimetrijas pētījumiem, norāda uz būtisku šo domāšanas veidu funkcionēšanas atšķirību.
3. Intelektuālo spēju testi joprojām vairāk tiek veidoti diferenciāldiagnostikas vajadzībām, nevis intelekta teorētisku problēmu risināšanai. Domāju, ka psihometrisko intelekta teoriju evolūcija vēl sekmīgi turpināsies, neskatoties uz visai pamatotu tās kritiku. Intelektuālo spēju psihometrisko pētījumu un psihisko procesu neiropsiholoģijas pētījumu integrēšana iespējams nākotnē ienesīs būtiskus papildinājumus un jauninājumus šajā jomā.

Literatūra

1. ASB Comparative Features of Major Cognitive Batteries // DLM Teaching Resources Assessment Service Bulletin. – Allen, DLM, 1990, 13 2–7.
2. Binet A. Simon T. (1961). 1905–1908. The Development of Intelligence in Children // Jenkins J.J., Paterson D. G. (Eds.) Studies in Individual Differences. The Search for Intelligence. – N. Y., Appleton-Century-Crofts, Inc. 81–111.
3. Brody N. (1992). Intelligence. – 2nd ed., San Diego, California., Academic Press, Inc. . 383 p.

4. Butcher H. J. (1970). *Human Intelligence. Its Nature and Assessment.* – London, Methuen & Co LTD. 343 p.
5. Cattell R. B. (1987). *Intelligence: Its Structure, Growth and Action.* – Amsterdam, N. Y., North-Holland. 681 p.
6. Carroll J. B. (1993). *Human Cognitive Abilities // A Survey Factor – analytic Studiwes.* – Cambridge, Cambridge University Press.
7. Cattell R. B. (1957). *Fluid and Crystallized Intelligence.* // Jenkins J. J., Paterson D. G. (Eds.) *Studies in Individual Differences. The Search for Intelligence.* – N. Y., Appleton-Century-Crofts, Inc. 1961. 738–747
8. Ceci S. J., Bruck M. (1994). In Detterman D.K. (Ed.) *Current Topics in Human Intelligence, Vol 4. Theories of Intelligence.* – Norwood, New Jersey., Ablex Publishing Corporation. 65–77.
9. Cronbach L. J. (1984). *Essentials of Psychological Testing.* – N. Y. Happer & Row. 630 p.
10. Galton F. (1869). *Classification of Men According to Their Natural Gifts // Jenkins J.J., Paterson D. G. (Eds.) Studies in Individual Differences. The Search for Intelligence.* – N. Y., Appleton-Century-Crofts, Inc. 1961. 1–16.
11. Gardner H. *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence.* – N. Y., BasicBooks, 1993. 440 p.
12. Guilford J. P. (1986). *The Structure-of-Intellect Model // Wolman B.B. (Ed.). Handbook of Intelligence. Theories, Measurements, and Applications.* – N. Y., John Wiley & Sons. 225–266.
13. Guilford J. P. (1959). *Three Faces of Intellect // Jenkins J. J., Paterson D. G. (Eds.) Studies in Individual Differences. The Search for Intelligence.* – N. Y., Appleton-Century-Crofts, Inc. 1961. 756–774.
14. Gustafsson J. E. (1984). *A Unifying Model for the Structure of Intellectual Abilities // Intelligence.* – 8 179–204.
15. Horn J. L. (1986). *Remodeling Old Models of Intelligence // In Wolman B. B. (Ed.). Handbook of Intelligence. Theories, Measurements, and Applications.* – N. Y., John Wiley & Sons. 267–300.
16. Horn. J. L. (1994). *Fluid and Crystallized Intelligence // Sternberg R. (Ed.) Encyclopedia of Human Intelligence.* – N. Y., Toronto., Macmillan Publishing Co. : 1235 p.

17. Jensen A R. (1980). *Bias in Mental Testing*. – N. Y., The Free Press.
18. Neisser U., Boodoo G., Bouchard T. J., Boykin A. W., Brody N., Ceci S. J., Halpern D. F., Loehlin J. C., Perloff R., Sternberg R. J., Urbina S. (1996). *Intelligence: Knowns and Unknowns // American Psychologist*. – 2 77–101.
19. Spearman C 1904 “General Intelligence” Objectively Determined and Measured // Jenkins J. J., Paterson D. G. (Eds.) *Studies in Individual Differences. The Search for Intelligence*. – N. Y. Appleton-Century-Crofts, Inc. 1961. 59–73.
20. Spearman C 1927. *The Abilities of Man // Jenkins J. J., Paterson D. G. (Eds.) Studies in Individual Differences. The Search for Intelligence*. – N. Y., Appleton-Century-Crofts, Inc. 1961. : 241–266.
21. Sternberg R. (Ed.) (1994). *Encyclopedia of Human Intelligence*. N. Y., Toronto., Macmillan Publishing Co. 1235 p.
22. Sternberg R., Detterman D. K. (Eds.) (1996). *What Is Intelligence*. – Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation. 169 p.
23. Sternberg R., Wagner R. K. (Eds.) (1986). *Practical Intelligence. Nature and Origins of Competence in the Everyday World*. Cambridge, N. Y., Cambridge University Press. 270 p.
24. Sternberg R. J. (1981). *The Evolution of Theories of Intelligence // Intelligence*. – 5 209–230.
25. Sternberg R. J. (1986). *Cognitive Approaches to Intelligence // Wolman B. B. (Ed.). Handbook of Intelligence. Theories, Measurements, and Applications*. – N. Y., John Wiley & Sons. : 59–118.
26. Sternberg R. J. *Beyond I. Q. A Triarchic Theory of Human Intelligence*. – Cambridge, London, N. Y. Cambridge University Press, 1985. 411 p.
27. Sternberg R. J. *The Triarchic Mind. A New Theory of Human Intelligence*. – U. S., Penguin Books, 1989. 354 p.
28. Sternberg R. J. (1994). *Intelligence // Sternberg R. J. (Ed.) Thinking and Problem Solving*. – San Diego, N. Y., Academic Press. 266–283.
29. Sternberg R. J., Powell J. S. (1982). *Theories of Intelligence // Sternberg R. J. (Ed.) Handbook of Human Intelligence*. – N. Y. 975–1001.

30. Terman L. M., Merrill M. A. *Measuring Intelligence*. – Boston, N. Y., Houghton Mifflin Company, 1937. 460 p.
31. Thurstone L. L. (1938). *Primary Mental Abilities*. – Chicago, University Press.
32. Vernon P. E. (1950). *The Hierarchy of Ability. Penguin Intelligence and Ability*. E. S. Wiseman. – Great Britain, Penguin Books.
33. Wechsler D. (1958). *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence*. – Baltimore, The Williams & Wilkins Co. 297 p.
34. Woodcock R. (1988). *Woodcock–Johnson revised Test Manual*.
35. Бине А. Измерение умственных способностей. Санкт-Петербург.: Союз. 1998. – 431 стр.
36. Выготский Л. С. Мышление и речь. *Собрание сочинений. том 2*. – М.: Педагогика, 1984. – 5–261.
37. Дружинин В. Н. *Психология общих способностей*. – М.. Латерна Вита, 1995. – 150 стр.
38. Лурия А. Я., Цветкова Л. С. *Нейропсихологический анализ решения задач. Сб. ст. Нейропсихология. Тексты. Под ред. Е. Д. Хомской*. – М.: МГУ, 1984. – 191 стр.
39. Ротенберг В. С. Два полушария мозга – две стратегии мышления и проблема психологической защиты. *Сб. ст. Методологические проблемы исследования функций мозга*. – Рига: Зинатне, 1984. – 57–61.
40. Ротенберг В. С., Бондаренко С. М. *Мозг, обучение, здоровье*. – М.: Просвещение, 1989. – 238 стр.
41. Ян тер Лаак (1996) *Психодиагностика: проблемы содержания и методов*. – Москва, Воронеж: Институт практической психологии. – 378 стр.
42. Холодная М. А. *Психология интеллекта: парадоксы исследования*. – Москва, Томск, Барс, 1997. – 392 стр.

MĀKSLAS PEDAGOĢIJAS ATTĪSTĪBA LATVIJAS UNIVERSITĀTĒ: VĒSTURISKĀ PIEREDZE UN MŪSDIENU RISINĀJUMI

Radusies 19. gs. pēdējos gadu desmitos, mākslas pedagoģija 20. gs. sākumā izveidojās par nozīmīgāko pedagoģiskās dzīves strāvu Eiropā un ASV. Mākslinieki un mākslas pedagogi izvirzīja mērķi – sagatavot cilvēkus visa daiļā dabā un mākslā uztveršanai, vēršot viņus pašus daiļākus un cēlākus. Centrā tika izvirzīta izglītība ar mākslas līdzekļiem, vēršoties pret tolaik valdošo intelektuālismu, dogmatismu un iekalšanas skolas garu. (1)

Raksturīgi, ka mākslas izglītības ideju “dzīvinošajā iespaidā” atradās gandrīz visi ievērojamākie skolu reformu piekritēji un īstenotāji. Mākslas pedagoģijas teorijai un praksei radās cieša saskare ar gadsimtu mijā populārajiem kultūrpedagoģijas un darba skolas, personības pedagoģijas un morālpedagoģijas, sociālās pedagoģijas un eksperimentālās pedagoģijas, kā arī vairākiem citiem virzieniem un psiholoģijas skolām. (2)

Gadsimtu mijā mākslas izglītības idejas visai spēcīgi atbalsojās arī latviešu radošajā inteliģencē. Fricis Bārda, Juris Bebris, Vilis Plūdons, Jānis Poruks u. c. uzsvēra dažādu mākslas veidu lielo nozīmi cilvēka gara spēku harmonizēšanā. Svešas varas spaidos mākslas pedagoģijas darbinieki Latvijā neatrada iespējas aktīvai darbībai savas tautas vidū un skaistā kopšanai savās tautas skolās. Jānis Rainis izsūtījumā izloloja nākotnes cilvēka audzināšanas ideālu un viengabalainas personības attīstības koncepciju, lielu vietu ierādot personības un visas tautas mākslas kultūras kopšanai. Pēterpili darba un mākslas sintēzes iespējas apcerēja ievērojamais manuālists Kārlis Cīrulis, kļūstot par redzamāko darba skolas pārstāvi Krievijā. Strādājot Tērbatā, Varšavā un Maskavā,

Aleksandrs Dauge izvirzījās par vadošo mākslas un jaunrades pedagoģijas problēmu risinātāju. Maskavā savu radošo darbību gara psiholoģijā un personības estētiskās kultūras kopšanā uzsāka jaunais zinātnieks, Latvijas nacionālās augstskolas projekta autors Pauls Dāle.

Latviešu tautas gaišākie prāti arī no svešatnes spēja rosināt latviešu sabiedrisko dzīvi un stiprināt centienus pēc dziļām pārmaiņām tautas izglītībā un kultūrā. Ar savām idejām viņi ietekmēja latviešu tautskolotāju Pirmā kongresa lēmumus tautskolas atjaunošanā (1905. gada novembris) un Tērbatā sasauktā latviešu skolotāju Otrā kongresa darbību tālejošam izglītības, zinātnes un kultūras jauncelsmes darbam Latvijā (1917. gada jūnijs). Tērbatas kongresā tika pieņemts vēsturiskais lēmums par patstāvīgas nacionālas augstskolas dibināšanu Latvijā. Rezolūcijā "Par latviešu augstskolu" uzsvērts, ka līdz ar jauna tipa skolu izveidi rodas vajadzība pēc akadēmiski izglītotiem skolotājiem. (3)

1919. gada 28. septembrī atjaunotā Latvijas augstskola vienoja latviešu zinātniekus un radošo inteliģenci, aicinot mājup svešu varu izklīdinātos "spēkus no zemēm gar Dņepru, Volgu, Ņevu (4)

Latvijā atgriezās arī Aleksandrs Dauge, Pauls Dāle, Jānis Rainis un daudzi citi radošās inteliģences pārstāvji.

Jaunajā valstī par mākslas pedagoģijas problēmu izstrādes centru kļuva Latvijas Augstskolas, kopš 1923. gada – Latvijas Universitātes, Filoloģijas un filozofijas fakultātes ietvaros izveidotā Pedagoģijas nodaļa.

Pedagoģijas nodaļas ilggadējais vadītājs un mākslas pedagoģijas iedibinātājs Latvijas Universitātē Aleksandrs Dauge atstājis dziļas pēdas Latvijas pedagoģiskajā kultūrā un jauna tipa skolotāju izglītības organizēšanā. Viņš piederēja to profesoru un tautas audzinātāju plejādei, kas, Zentas Mauriņas vārdiem runājot, sakņaini ieauģuši kultūrā, spēja savu audzēkņu plašajai saimei sniegt ne tikai plašas un vispusīgas zināšanas, bet arī sirds siltumu un garīgo atbalstu. "Aristokrāts savā ārējā izskatā, viņš neparastām runas dāvanām apbalvots, cēliem vārdiem savos klausītājos modināja cēlākās jūtas. Un tādēļ jaunatne viņu dievināja, jo jaunatne instinktīvi jūt, kas to augšup ceļ". Zenta Mauriņa savu iecienīto Latvijas Universitātes profesoru Aleksandru Daugi dēvēja par "ģeniālo pedagoģu un lielāko latviešu tautas audzinātāju... (5)

Aleksandrs Dauge, veidojot Pedagoģijas nodaļu, lietā lika savu un tuvāko kolēģu, kā arī Vācijā, Anglijā, ASV, Krievijā un citur uzkrāto mākslas izglītības un pedagoģiskās kultūras kopšanas pieredzi. Mākslas pedagoģijas idejas un metodiskās izstrādes tika virzītas pret toreizējā skolā valdošo vienpusīgo intelektuālismu un dogmatisko mācību veidu, pret visu, arī mākslas priekšmetu pārliecīgu racionalizēšanu, novārtā atstājot personības jūtu dzīvi, emocionālo sfēru, gribas un rakstura audzināšanu. Nereti mākslas līdzekļus izmantoja blakus nolūkiem gramatikas iemācīšanai, morāliskiem prātojumiem.

Aleksandrs Dauge īpaši rūpīgi izvērtēja Hamburgas mākslas pedagoģu atradumus noteiktas mākslinieciskās audzināšanas sistēmas veidošanā. Pedagoģs uzsvēra, ka centrālā vieta mākslas izglītībā jāierāda dzimtās valodas estētiskā potenciāla atklāšanai, daiļliteratūrai, zīmēšanai, dziedāšanai, kā arī ārpusskolas bērnu mākslinieciskajai darbībai, bērnu jaunrades iestādēm un viņu spēju attīstībai. Mākslas cikla priekšmetu apguvē, kā savā skolotāja darbā bija pārliecinājies arī pats Aleksandrs Dauge, bērni mācās aktīvi uztvert, novērot un novērtēt mākslas parādības un apkārtējo īstenību, izprast dzīvi un tās atspulgus mākslā, izteikt savas izjūtas un pārdzīvojumus vārdos, skaņās, krāsās. Arī Latvijas skolotāji drīz vien pārliecinājās, ka mācības ar skaistā līdzekļiem dziļi saviļņo jūtas un visus prāta spēkus, stiprina gribu un iztēli, atstāj noturīgu iespaidu uz bērnu garīgo, tikumisko, emocionālo attīstību. Ieiešana skaistuma pasaulē ne tikai paplašina personības izziņas spēkus un saskarsmes sfēru, bet arī izkopj visus bērna personības "dvēseles spēkus" (6)

Izvērtējot ārzemju pieredzi, Aleksandram Daugem nebija pieņēma ne estētiskā faktora pārlika izcelšana, saskatot tajā visas iespējas personības attīstībai, ne arī tā sašaurināšana līdz mākslinieciskajai izglītošanai, atsevišķu mākslas priekšmetu apguvei.

Meklējot risinājumus jauna tipa skolotāju izglītībai un skolas idejas īstenošanai Latvijas brīvvalstī, Aleksandrs Dauge cenšas apjaust skaistā faktora patieso nozīmi izglītības mērķu un satura noteikšanā, skolotāju un skolēnu darbības pārveidē uz patiesa humānisma pamatiem, skolas iespēju paplašināšanā un viengabalainas personības attīstības nodrošināšanā.

Aleksandra Dauges nopelns ir tas, ka viņš mākslas pedagoģijas teorētiskos un prakses (metodikas) jautājumus izvērtē ciešā kopsakarā ar jaunās skolas idejas īstenošanu un jauna tipa skolotāju sagatavošanu Latvijā. Viņš uzsvēra, ka kultūrcelsmes darbu Latvijas brīvvalstī nevarēs veikt agrākā, vecā svešu varu iedibinātā skola, kurā galvenokārt prasīja noteikta daudzuma zināšanu iekalšanu un mehānisku prasmju apguvi. Mācību skolā vienkāršs bija arī skolotāja uzdevums – skolēniem dot zināšanas un pieradināt tās mehāniski apgūt. Latvijas brīvvalsts skolā valdīs nevis mehāniska zināšanu pasniegšana, bet pirmā kārtā audzināšanas un jaunradišanas darbs. (7)

Aleksandrs Dauge uzsver, ka skolas idejas īstenošana prasa ne tikai noteikta zināšanu un prasmju apjoma nodrošināšanu, bet galvenokārt bērna personības dotumu un spēju harmonisku attīstību. Ar mākslas līdzekļiem un vispusīgu estētisko audzināšanu iespējams ietekmēt “visu veselo cilvēku”, nodrošināt līdzsvarotu viņa fizisko un sociālo, garīgo un dvēseles spēku izkopšanu. Ar mākslas dzīvinošo spēku, bērns atraisot skaistuma izjūtu, skola var aizšķērsot ceļu neīstas mākslas iespaidiem un bezgaumībai. Tas, kas skaistumu uztver, spēj to saprast un izjust, neaptraipa rokas ar to, kas ētiski neskaists, netīrs, zemisks. Uzsverot mākslas harmonizētāju funkciju bērna personības attīstībā, Aleksandrs Dauge atgādina samēra nepieciešamību audzināšanā. Tālab estētiskais skolas dzīvē nedrīkstētu arī “pārāk izcelties uz citu rēķina” Vienpusīga ievirze mākslinieciskajā izglītībā un audzināšanā, lai arī labi iecerēta, var izraisīt “nevēlamu ārišķīgu estētismu”, gala iznākumā deformējot bērna personības veidošanos.

Izcilais pedagogs nemitējās atgādināt, ka īsts skolotājs “savā dvēselē ir mākslinieks”, jo arī viņam ir raksturīga jaunradišanas darbība. Nozīmīgus orientierus jaunradišanas darbībai skolotājs smeļas mākslinieciskās audzināšanas principos. Darbība pēc skaistuma (mākslas loģika) un zinātniskās patiesības (pedagoģiskā loģika) principiem skolotājam (skolā) ļauj:

- vispusīgāk izvērtēt un diagnosticēt bērna personības tapšanas un attīstības procesu,
- ievērot samēru viņa jutekliskās un racionālās, dabiskās un sociālās sfēras attīstībā,

- ievērot bērnu dabiskos dotumus un spējas, nodrošināt iespaidu daudzveidību, viņu tiekšanos uz daudzveidīgu darbību,
- ievirzīt bērnus mākslinieciskajā darbībā, izraisīt radošo aktivitāti, nodrošināt bērnu tiešu saskarsmi ar īstu mākslu,
- nodrošināt mākslas priekšmetu apguvi “tīri mākslinieciskās izglītības labā”,
- saskaņot bērnu estētiski māksliniecisko darbību ar citām zināšanu un darbības jomām (darbu, izziņu, saskarsmi),
- iejusties bērna dzīves pozīcijā un neatkārtojamībā, apjaust un noteikt (diagnosticēt) viņa radošās potences un galvenais – saskatīt savas audzinātāja darbības galveno jēgu – cik vien iespējams pacelt “garīgo un ētisko cilvēka kvalitāti”,
- kopt pedagoģisko kultūru, sagatavot skolotājus mākslinieciskās izglītības īstenošanai (mākslas veidu valodas apguvei u. c.) un daudzveidīgo estētiskās mākslinieciskās kultūras uzdevumu veikšanai klasē, skolā, apkārtnē, sabiedrībā, ģimenē un valstī.

Aleksandrs Dauge atzīst šos principus kā orientierus pedagoģiskajam darbam un secina: “Visdrošākā garantija, ka mākslinieciskā kultūra ies arvien dziļāk un plašāk, ir tur, kur jau bērni aug un attīstās zem īstas mākslas veselīgiem iespaidiem” (9)

Mākslinieciskās un estētiskās kultūras kopējiem skolās, ārpuskolu iestādēs, ģimenē nedrīkstētu trūkt ne smalkas mākslas izjūtas un sapratnes par mākslinieciskās audzināšanas specifiskajiem līdzekļiem, ne arī pietiekami plašas vispārīgās un pedagoģiskās kultūras.

Aleksandra Dauges vērtējumā estētiskās un pedagoģiskās kultūras kopšana un šo vērtību integrācija skolotāja darbībā iezīmē jaunas kvalitātes izglītībā un audzināšanā. Pedagoģisko kultūru viņš raksturo kā “sabiedrībā attīstītu gaumi, izpratni un izjūtu par īstām pedagoģiskām vērtībām”. Aleksandrs Dauge iezīmē trīs līmeņus pedagoģiskās kultūras attīstībā.

Pirmo līmeni raksturo apgūtās zināšanas, idejas, teorijas par audzināšanu, izglītību un personības attīstību, prasme saglabāt idejas tīrību, izlobīt, atdalīt un izcelt raksturīgāko un nepieciešamāko, kā arī atraidīt visu, kas “pretīgs īstam pedagoģiskam garam”

Otro līmeni raksturo attīstīta pedagoģiskā smalkjūtība, savdabīga pedagoģiskā “muzikālība”, izkopta pedagoģiskā sirdsapziņa, apgūtā

prasmē, kas orientē skolotāju un audzinātāju tuvināties “dvēseliski apgarotai pedagoģiskai darbībai”, mērķtiecīgi izraudzīties pareizos audzināšanas līdzekļus, instrumentēt pedagoģisko procesu.

Trešajā līmenī pedagoģija kā jaunrades avots kļūst rada mākslai. Pedagoģā, tāpat kā māksliniekā “jābūt stiprai un spēcīgai dzīves izjūtai, bez kuras tam ne talants, ne tehniskā ģenialitāte nekā nedos. Tāpat neviena liela pedagoģiska vērtība vēl nekad nav radīta no cilvēka..., kura dvēsele nebūtu zinājusi siltas cilvēciskas simpātijas, siltas sajūsmas un degošas aizrautības... (10)

Pedagoģiskās kultūras kopšanas procesā skolotājs iemanto spēju un gatavību pārvarēt autoritārisma un dogmatisma izpausmes savā darbībā un skolā, izjūt vajadzību veidot un uzturēt emocionālo fonu savstarpējo humāno attiecību regulēšanai un bērna savdabības attīstīšanai, pilnīgāk apjaust un realizēt zinātņu, mākslu, darba, rotaļas, saskarsmes iespējas bērna personības socializācijā un kultūralizācijā, pavērt ceļu skolotāja un skolēnu garīgo potenciņu pašrealizācijai un radošai darbībai.

Katras skolas un katra skolotāja godpilnais uzdevums – izaudzināt “pilnīgu cilvēku” Šo uzdevumu var veikt tikai tāda izglītības sistēma, kas topošo personību spēj ievadīt kultūras vērtību pasaulē un daudzšķautņainajā jaunrades procesā. Izglītības procesā skaistais kļūst par nozīmīgāko, ne ar ko citu neaizstājamo faktoru, lai veidotos viengabalaina personība, pilnīgs kultūras cilvēks. Vispusīgi izglītota cilvēka raksturīgākā iezīme ir tā, ka viņš sevī ciešāk apvienots, skaistāk noskaņots un cilvēcīgāks par citiem. A. Daugem izglītība un kultūra ir augstākā cilvēcība, personības būtības izteicēja. A. Dauge, apcerot izglītības un kultūras integrācijas ceļus, raksta: “Izglītība ir liela un skaista dzīvošana. Ir dzīvošana skaistumā. Bet skaistumā var dzīvot tikai tas, kas pats sevi tīra, noskaidro, noskaņo un iekšēji apvieno. Kas to dara, tas ir ceļā uz izglītību. Jāņem katram no ārienes, no dabas, no pasaules, no kultūras, no visuma viss tas, kas viņa būtībai piekrīt, un viss tas jāizdzīvo un jāpārtaisa par sava paša īpašumu un neatņemamu piederumu... Tā viss jāsakausē, jāsavij un jāsaauž par vienu nedalāmu vienību. Tā tikai izceļas personība, tā ceļas dzīvs es. Tā cilvēks vairs nav fragments, nepastāv no nesakarīgiem gabaliem, bet ir viens un vesels un savā ziņā pilnīgs” (11)

Skolotājs ar mākslas daudzveidīgajiem līdzekļiem spēj dziļi ietekmēt savu audzēkņu apziņu un uzvedību, palīdzot noskaidrot, sakārtot un izdaiļot jūtu dzīvi, atraisīt un disciplinēt fantāziju un gaumi, savdabīgā veidā rosināt prāta spējas un stiprināt gribu. Ar mākslas līdzekļiem skolotājs māca novērot un intuitīvi saprast dzīvi, cilvēkus, mākslu un pašam sevi. Skaistais palīdz audzēkņu prātam un jūtām ietiekties zinātnēs, tehnikā, valodās un tikumos. Mākslas un estētisko līdzekļu ietekmi uz cilvēku nespēj aizstāt ne zinātnes un tehnikas sasniegumi, ne arī tikumiskās un reliģiskās vērtības. Tomēr skaistais iegūst patiesu ietekmi tikai vienotībā ar prāta un gribas spēka izkopšanu, tikumisko un pilsonisko izaugsmi, jūtu un emocionālās sfēras attīstību. Skaistais, ietekmējot "visu veselo cilvēku", nodrošina pilnīgu un viengabalainu viņa fizisko un garīgo, sociālo un emocionālo attīstību. Aleksandrs Dauge uzskatīja, ka atsevišķa cilvēka un visas tautas "ieiešanu" kultūras vērtību pasaulē nodrošina mērķtiecīgi organizēta, samērota vispārīgā un mākslas izglītība, kurā neviena joma netiktu ne pārmērīgi izcelta, ne arī patvaļīgi noniecināta. Izglītībā kā acuraugs jāsarģā "viss veselais cilvēks" Skolotājam un skolas vadītājam nedrīkstētu pietrūkt gaumes un mēra izjūtas izglītības mērķu īstenošanā un izvirzīto uzdevumu sabalansēšanā.

Aleksandrs Dauge uzsvēra, ka audzināšanas un mācību gala mērķim jābūt nevis labai profesionālai izskološanai, bet gan izglītota kultūras cilvēka sagatavošanai. Izglītība savu mērķi sasniedz tikai tad, ja tā topošo personību spēj ievadīt kultūras vērtību pasaulē un jaunradišanas darbībā. Tādā veidā arī pati izglītība, kalpodama nacionāliem un vispārcilvēciskiem mērķiem, "aug iekšējā bagātībā, harmonijā un skaistumā", kļūstot par patiesas humanitātes nesēju un personības iekšējās kultūras stiprinātāju. Izglītības attīstīšana, vispārīgās un mākslas kultūras kopšana ir katras modernas valsts galvenā rūpe. (12)

Mākslas pedagoģijas jautājumu risināšanā lielu interesi izraisa Paula Dāles apceres par cilvēka gara dzīves vērtībām un gara kultūras kopšanu. Strādājot LU Filozofijas un filoloģijas fakultātē, Pauls Dāle nemitējās atgādināt, ka viengabalainajā personības veidošanās procesā skaistais zaudē savu dzīvinošo spēku un vērtību, ja tas nesaskaņojas ar personības tikumisko pilnveidošanos, intelekta spēju attīstību, gribas un rakstura



norūdišanu, t. i., ja ciešā vienotībā nesaliedējas visi gara kultūras vai gara inteligences spēki. Gara inteligence ir "īpatnējās garīgās konstitūcijas un funkcionalitātes jēdziens", kas īstenojas un rod savu piepildījumu "prāta, fantāzijas un sirds dzīves harmoniskā attīstībā un izdaiļojumā" (13)

Izvērtējot reālo situāciju audzināšanā un gara kultūras kopšanā, Pauls Dāle secina, ka nevar būt vispusīgi attīstīts cilvēks tikai ar prāta izglītību vien, ja viņam pietrūkst izkoptas sirds kultūras un iztēles spējas, kaut arī iemantots milzīgs zināšanu apjoms. Īsti inteligents cilvēks ir spējīgs principiāli saprast un iekšēji cienīt visas kultūras vērtības – zinātni un valodas, mākslu un tikumus, reliģiju un tradīcijas – un apzinīgi veidot savu un citu dzīvi saskaņā ar šo vērtību – labā, patiesā, skaistā, svētā – idejām. Pauls Dāle noteikti nostājas pret sašaurinātu inteligences būtību izpratni. "Latviešu izpratnē saturs vārdam "inteligents", "inteligence" ir plašāks un dziļāks nekā attiecīgiem termiņiem dažās citās, piemēram, vācu un franču valodās, kur viņus saprot tikai intelektuālistiskā nozīmē kā produktīvas atziņas un asas kombinēšanas spējas" (14)

Prāta un sirds inteligence izpaužas harmoniski izglītotas un izdaiļotas personības būtībā. Ceļš uz patiesu skaistuma un estētisko vērtību pasauli nepieļauj vienpusību izglītībā un audzināšanā. Skaistuma uztveršana palīdz cilvēkam "tuvoties īstas, pilniskanīgas cilvēcības ideālam" Turpretī tas, kas absolutizē estētisko vērtību un kontemplāciju, tas izmaina daļu pret veselo (pilnību) un riskē piedzīvot sekas, kas rodas no šāda vērtību uzbūves sagrozījuma" (15)

Šādā situācijā – noslīdot estētismā – arī skaistais zaudē silti cilvēcīgās, iejūtīgās, līdzdzīvošanas, tikumiskās un sociālās smalkjūtības spējas. Izglītības procesā, zaudējot līdzsvaru un samēru starp skaisti labo, patieso un tikumisko, estetizējoša kontemplācija iezīmē personības garīgās dzīves degradāciju. Izvērtējot personības veidošanās procesu, Pauls Dāle secina: "Skaistums neattaisno un neatpestī cilvēku, – to spēj tikai skaistums kopā ar labo un svēto" (16)

Estētisko un mākslas vērtību uztvere un apjauta ciešā vienotībā ar prāta un sirds inteligences attīstību, tikumisko un sociālo smalkjūtību veido arī pedagoga personības garīgās dzīves pamatus, kļūstot par nekad neizsīkstošu jaunrades un "skaistākā prieka avotu"

Šajā skaistajā prieka un radošas iedvesmas avotā smeļas arī skolotājs, virzot savus audzēkņus uz skaistuma un patiesības izziņu un apjausmu.

Pauls Dāle atgādina, ka katrs, kas vien interesējas par faktu pareizu un vispusīgu novērošanu, apraktīšanu un vispārināšanu, var daudz ko iegūt un mācīties no mākslinieku un dzejnieku vērojumiem un notēlojumiem. Arī skolotāja darbībā skaistais mākslā un apkārtējā īstenībā palīdz vērīgāk un vispusīgāk izvērtēt pedagoģiskos faktus, veidoties par īstu “dzīves meistar”. Pedagoģijas novadā šie “dzīves meistari” gadu gaitā izkopj sevī augstu gara un sirds kultūru, niansētu skaistā un patiesības izjūtu, saliedējot to ar audzināšanas mākslas apguvi. Nemītīgi kopdams savu gara un pedagoģisko kultūru, skolotājs “savā darbā ieliek labākās spējas un mākas, ieliek daļu no sevis un gaišs un mierīgs darbojas un dzīvo sev un citiem par svētību, zinādams, ka arī sīkie darbi ir vajadzīgi dzīves labklājībai un daiļumam”

Skolotājs ar apgūtajiem kultūras līdzekļiem, palīdzot veidot savu audzēkņu gara dzīvi bagātāku, viņu centienus skaistākus un cēlākus, piedalās savas tautas dzīves jauncelsmē. Taču skaistums un pedagoģiskā jaunrade nevar uzplaukt skolā un sabiedrībā, kur valda pelēcība un sastingums, rutīna un vienpusība. Pauls Dāle raksta: “Skaistais var nostiprināties tur, kur triumfē radošais gars” (17)

Lai daile “mirdzošā mākslas ietērpā” organiski ieaustos visās skolēnu dzīves un darbības jomās, skolotājam jānovērtē gan mākslas un zinātnes, gan bērna centienu un pedagoģiskā procesa iespējas skaistā apgūvē un personības attīstībā tās kopveselumā, Pauls Dāle secina, ka skaistā un patiesā uztverē allaž sadarbojas prāta un fantāzijas spēki.

Paula Dāles skatījumā personības estētisko audzinātību vispilnīgāk izteic un raksturo attīstības procesā sasniegtais “garīgais koplīmenis” Tajā daudzveidīgām saitēm saaužas personības intelektuālā un emocionālā dzīve (racionālās un jutekliskās sfēras sabalansētība), kā arī tikumiskās, estētiskās, sociālās un fiziskās audzinātības gaitā iemantotais un izkoptais vai arī nepadarītais un neizkoptais. Cilvēka “garīgais koplīmenis” uzlūkojams par sava veida noteicošo kritēriju personības estētiskās audzinātības diagnosticēšanai. Pauls Dāle atzīst, ka katra cilvēka garīgais koplīmenis var būt zems, vidējs, augsts, nosakot arī būtiskas atšķirības personības garīgajā un estētiski mākslinieciskajā attīstībā un audzināšanā, viņa apziņas un uzvedības veidošanā. Bērna radošā potenciāla attīstību un spēju realizēšanos var sekmēt vai arī aizkavēt dažādi objektīvie apstākļi un subjektīvie nosacījumi.

Analizējot sava laika pedagoģisko praksi, Pauls Dāle norāda, ka izglītības vadībā visbiežāk sastopami trīs nevēlami novirzieni vienpusībā, samazinot visu pedagoģisko pūliņu jēgu.

Pirmkārt, šī bīstamā vienpusība izpaužas tanī gadījumā, kad galveno vai pat vienīgo vērību veltī faktisko zināšanu milzīga krājuma vairošanai un iekalšanai audzēkņu atmiņā, bez sistēmas, kritiska izvērtējuma un dziļāka iekšēja pārstrādājuma un pārdzīvojuma.

Otrkārt, kad galveno vērību veltī intelekta izveicības un loģiskās domāšanas izkopšanai, atstājot novārtā tikumiskā rakstura iesakņošanas un estētisko jūtu izkopšanu.

Treškārt, kad atstāj novārtā zināšanu vairošanu, prāta un sirds izglītības izkopšanu, bet galveno uzmanību veltī spartiāniski stingras gribas nostiprināšanai un rīcības spara veidošanai. (18)

Šāda vienpusīga – intelektuālistiska, formalizēta un galēji pragmatiska – izglītības ievirze atstāj neoptu bērnu gara kultūru, sirds izglītību, jūtu pasauli. Līdz ar to tiek saārdīts samērs izglītībā un bērna attīstībā, traumēta viņa iekšējo spēku un spēju veidošanās, neopta paliek būtiskākā viengabalainas personības daļa – tikumiski estētiskā attīstība.

Pauls Dāle uzsver, ka nepieciešama augsta skolotāja meistarība, izkopta audzinātāja pozīcija, lai pedagoģiskajā procesā veidotu “harmoniskas izglītības un izdailētas personības iekšējo struktūru”, lai allaž paturētu savā redzeslokā bērnu, pusaudža vai jaunieša “darbības izpausmes īpatnību”

Lai nepieļautu vienpusību mājas un skolas izglītībā un audzināšanā, skolotājiem un vecākiem nemitīgi jāgādā, lai zināšanu vairošana un prāta spēju izkopšana noritētu ciešā vienotībā ar gara grācības un sirds inteliģences attīstīšanu un krietna rakstura veidošanu. Arī estētiskās vērtības nevar vērst par cilvēka iekšējās gara dzīves daļu, ja nav samērīgi attīstīti viņa prāts un jūtas, ja darbībā nav norūdīts raksturs un griba.

Personības estētiskā kultūra, saglabājot savu īpatnību un neatkārtojāmību, nekādā ziņā nav sašaurināma tikai līdz estētiski mākslinieciskajai izglītošanai. Cēlā skaistuma ideālā – šajā personības estētiskās izaugsmes kvintesencē – atbalsojas (integrējas) viss sasniegtais personības audzināšanā un pašaudzināšanā. “Katra liela māksla ved mūs no pārejošā uz nepārejošo, mūžīgo, liekot nojaust pilnīgāko skaistumu un augstāku patiesību. Tur skaistums un patiesība nav nesaskaņā”, raksta Pauls Dāle,

vērtējot estētiskā skaistuma nezūdošo nozīmi personības attīstībā un rādot sarežģīto ceļu uz tā apjausmu audzināšanas un izglītības procesā.

Apcerē “Par iekšējo skaistumu” Pauls Dāle raksturo dažādus skaistuma veidus – dabā un mākslā, cilvēkos un viņu attiecībās. Taču “maz ir to, kuru ārējais un iekšējais skats ir atvērts visām skaistuma formām un prot tās pareizi novērtēt. Tie ir garā bagātie un laimīgie cilvēki – brīvi no iekāres un vienpusības”

Audzinātāja galvenā rūpe – kā bērmos atraisīt skaistā izjūtu un iztēli, izkopt estētiskās jūtas un domas, rosināt radošās tieksmes un spējas. Sekmes ceļā uz skaistumu atkarīgas no skolotāja prasīguma, meistarības, profesionālās izglītības un izkoptas garīgās un pedagoģiskās kultūras. Šīs īpašības ir nepieciešamas, lai skolotājs varētu savus audzēkņus ievadīt cildenā skaistuma, apgarota daiļuma, spēka un personības dailes valstībā. Pauls Dāle norāda, ka estētiskais skaistums ietver sevī tikumiskos, reliģiskos, morālos u. c. elementus, taču allaž pakārtotus estētiskam pamatuzdevumam – liek uztvert, just un dziļi pārdzīvot skaisto, padarot estētisko kopiespaidu dziļāku, intensīvāku, bagātāku.

Pauls Dāle mudina skolotājus izkopt sevī spēju un gatavību, lai varētu rādīt bērniem ceļu uz patiesības un cēlā skaistuma valstību. Šo lielo personības audzināšanas uzdevumu var veikt skolotāji un audzinātāji, kas bagātīgi smēlušies no pedagoģiskās un estētiskās, zinātnes un mākslas kultūras avotiem.

Paula Dāles audzēknis un laikabiedrs Jūlijs Aleksandrs Students personības estētiskās kultūras kopšanu skolā, ģimenē un sabiedrībā skata ciešā vienotībā ar audzināšanas teorijas un audzināšanas mākslas apguvi. Risinot jautājumu – vai audzināšana ir vairāk zinātne vai māksla – Jūlijs Aleksandrs Students secina: “Audzināšana ir īpatnēja veida māksla, kas plaši pielieto zinātniskās atziņas, bet vēl vairāk dibinās uz audzinātāja personiskās veiksmes un prasmes. ... Audzināšana ir vairāk nekā zinātne; viņa gan izmanto zinātniskās atziņas, ņem vērā zinātniskus pētījumus, bet tas vadošais un veidojošais, kas slēpjas audzināšanā, visvairāk atkarīgs no audzinātāja kā īpatnēja mākslinieka spējām, prasmes, veikluma” (19)

Tikai ar izkoptām “audzinātāja kā īpatnēja veida mākslinieka spējām” apveltīts skolotājs var nodrošināt ne tikai prāta spēju un prasmju

veidošanu, bet kopt arī dvēseles daiļumu, sirds cildenumu un jūtu cēlumu.

Jūlijs Aleksandrs Students uzsver, ka viengabalainajā personības tapšanas procesā “no visiem audzināšanas veidiem vissarežģītākā ir estētiskā audzināšana” Salīdzinoši vienkāršāks uzdevums – sniegt zināšanas, kopt prasmes, taču daudz grūtāk mest tiltus uz “iekšējā cilvēka” veidošanu – attīstīt skaistuma uztveri un izpratni, veidot mākslinieciski estētisko gaumi un vajadzības, kopt daili sevī un apkārtējā dzīvē. Šajā procesā vissarežģītākais skolotāja uzdevums – veicināt iespējamo “prāta un sirds izglītības sintēzi”

Savu īpatnību dēļ skolotāja darbība daudzējādā ziņā līdzinās mākslinieka uzdevumam – nospraust un nolīdzināt ceļu uz skaistumu un patiesību. Ja mākslinieka darbība risinās mākslas pasaulē un mākslas līdzekļiem, radot savdabīgus un īstus mākslas darbus, tad skolotāja veiktā mākslinieka pārveidotāja un jaunradītāja darbība īstenojas “organizatoriski pedagoģiskajos soļos” (20)

Jūlija Aleksandra Studenta vērtējumā ikviens skolotājs – savas tautas garīgās dzīves veidotājs un reprezentants – ar savu darbību stiprina pamatus bērna personības un līdz ar to apkārtējās sabiedrības garīgajai, tikumiskajai un estētiskajai kultūrai.

Latvijas Universitātē koptā estētiskās un pedagoģiskās kultūras integrācijas ideja nepalika tikai teorētisku ieceru līmenī. Daudz tika darīts, lai izlolotā “prāta un sirds izglītības sintēzes” ideja palīdzētu Latvijas brīvvalsts skolu vērst par īstenu “kultūras svētnīcu” Arī mūsdienās aktualitāti saglabā Aleksandra Dauges, Paula Dāles, Jūlija Aleksandra Studenta atzinumi.

Diemžēl šo rosīgo jaunrades procesu Latvijas skolās pārtrauca okupācijas gadi (1940–1990). Svešu varu spaidos tika nīdēta nacionālā pedagoģiskā doma, pārtrūka raženi izvērstie pētījumi mākslas pedagoģijā un bērna personības psiholoģijas izpētē. Atsvešinātība no savas tautas un visas cilvēces garīgajām, estētiskajām un tikumiskajām vērtībām sašaurināja reālo bāzi personības spēju attīstībai, mākslas izglītības teorijas un prakses attīstībai.

Tomēr jāatzīst, ka, neraugoties uz šīm deformācijām un uzspiesto vienpusību izglītībā, arī bargajos okupācijas gados, pat staļiniskā terora

apstākļos, mākslas pedagoģijas iedegtā liesma Latvijā pilnīgi nenodziest. Latvijas Universitātē par nozīmīgu avotu estētisko vērtību saglabāšanai kļuva pašu zemē koptā koru kultūra, dzejas spēks un folklorā, iedibinātās nacionālās pedagoģijas tradīcijas – Jāņa Raiņa “nākotnes cilvēka ideāls”, Jāņa Grestes “skolotāju lidumnieku gars”, skolotāju izmēģinātāju kustība un Aleksandra Dauges izlolotās radošās ierosmes. Patiesās pedagoģijas vērtības mudina skolotājus apzināties mākslas un estētiskā faktora lomu izglītībā, apjaust ciešo vienotību personības racionālās un emocionālās sfēras veidošanā. Tomēr Latvijas skolai un izglītībai uzspiestā atsvešinātība no nacionālās kultūras un pasaules pedagoģijas teorijas un prakses iezīmēja pārāk lielu pārrāvumu un atpalcību mākslas pedagoģijas teorētisko pamatu un metodikas izstrādē. Šos robus mākslas izglītībā un estētiskās audzināšanas jomā nespēja kompensēt arī trimdas latviešu rosīgā un tālredzīgā teorētiskā un praktiskā darbība latviskas kultūrvides kopšanā, latviskas skolas ideālu sargāšanā.

Tautas atmoda un Latvijas brīvvalsts atjaunošana iezīmē jaunu posmu mākslas pedagoģijas attīstībā. Latvijas skolotāji un to jaunā maiņa apgūst Latvijā un pasaulē uzkrātās atziņu bagātības pedagoģiskajā kultūrā un mākslinieciskajā izglītībā. Mākslas pedagoģijā izstrādāti bakalaura, maģistra un doktora darbi. LU Pedagoģijas fakultātē izveidotajā Skolēnu mākslinieciski estētiskās audzināšanas nozares laboratorijā (1987–1988) un pētniecības grupā (kopš 1989) izzinātas nozīmīgas mākslas pedagoģijas idejas Latvijā un pasaulē. Latvijas Universitātē veiktie pētījumi sekmē topošo skolotāju radošā potenciāla realizāciju, iezīmē jaunus ceļus vizuālās mākslas apguvē, dzimtās valodas un literatūras estētiskā potenciāla palielināšanā, tautas tradicionālās kultūras vērtību kopšanā un integrācijā izglītībā, sasniegto estētiskās audzinātības rezultātu diagnostikā. (21)

Turpinās Latvijas Universitātē izlolotās un 1918. gada 18. novembrī nodibinātās Latvijas brīvvalsts gados koptās pedagoģiskās, estētiskās un mākslas kultūras vērtību radošā apguve un integrācija mūsdienu izglītībā.

Literatūra

1. Sallwürk E. Erziehung durch die Kunst. – München, 1918.
2. Hergets A. Galvenās strāvas tagadnes pedagoģiskā dzīvē. – R., 1927

3. Asars J. Mūsu tautskola. – R., 1905.; Latviešu skolu likumu projekts. Maskavas Latviešu Kultūras Birojs. Izglītības nodaļa. – M., 1917. Latviešu skolotāju delegātu kongresa darbība un lēmumi. Tērbatā, 1917. g. 8.–13. jūnijā. – Tērbatā, 1917.
4. Dāle P. Vēsturisks pārskats par Latvijas Augstskolas nodibināšanu un viņas darbību pirmā (1919./20.) mācību gadā. – R., 1921. – 37. lpp.
5. Mauriņa Z. Harmoniskais cilvēks – Aleksandrs Dauge // Esejas. R., 1990. – 21.–22.
6. Dauge A. Māksla un audzināšana. – R., 1925. – 36.– 61.
7. Dauge A. Par skolotāju izglītību // Izglītības Ministrijas Mēnešraksts (IMM). – 1920., 2, 3, 4, 5, 6.
8. Dauge A. Skolas ideja un audzināšanas uzdevumi. – R., 1924.
9. Dauge A. Māksla un audzināšana. – R., 1925. – 69. lpp.
10. Dauge A. Par pedagoģisko kultūru // IMM. – 1920., 7. 1.– 5.
11. Dauge A. Kultūras ceļi. I – Cēsis, 1921. 161. lpp.
12. Dauge A. Valsts un kultūra. – Burtnieks, 1928.
13. Dāle P. Gara problēmas. – R., 1939. 98. lpp.
14. Dāle P. Gara problēmas. – R., 1939. 99. lpp.
15. Dāle P. Vērojumi un pārdomas. – R. 1944. 132. lpp.
16. Dāle P. Vērojumi un pārdomas. – R., 1944. 136. lpp.
17. Dāle P. Vērojumi un pārdomas. – R., 1944. 159. lpp.
18. Dāle P. Gara problēmas. – R., 1939. 230.–231.
19. Students J. A. Ievadījums audzināšanas mācībā. – R., 1928. 6. lpp.
20. Students J. A. Vispārīgā paidagoģija. – R., 1933. 604. lpp.
21. Latvijas Universitātes Zinātniskie raksti. – 565. sējums. Estētiskā audzināšana sākumskolā. – R. 1991.; Latviešu tautas daiļamata māksla skolā. – R., 1994.; Latvijas Universitātes Zinātniskie raksti. 596. sējums. Estētiskās audzinātības diagnostika. – R., 1995.

AKADĒMISKĀS UN PROFESIONĀLĀS PROGRAMMAS PEDAGOĢIJĀ, TO REALIZĀCIJA

Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte studentiem piedāvā šādas patstāvīgas programmas pedagoģijas nozarē:

I – pedagoģijas bakalaurs,

II – pedagoģijas maģistrs,

III – skolotāja profesionālo studiju programma.

I. Pedagoģijas bakalaura studijas

Tās nodrošina iespēju iegūt pamata akadēmisko izglītību, ietverot pedagoģijas, psiholoģijas un citu ar izglītību un cilvēka dzīvesdarbību saistītu zinātņu nozaru pamatu studijas.

Šī izglītība ir nepieciešama, lai studiju turpinājumā iegūtu pabeigtu akadēmisko izglītību pedagoģijā, ko apliecina pedagoģijas maģistra grāds.

Studiju programmas mērķis

♦ Pedagoģijas un tās saskares zinātņu apguve, saistot tās ar pasaules un Latvijas skolu praksi, veicināt studentu vispārējā redzesloka paplašināšanos, gatavību iegūto zināšanu, prasmju un iemaņu pielietojumam pašreizējām un perspektīvajām vajadzībām Latvijas izglītībā.

♦ Iegūt pedagoģijas bakalaura grādu.

Studiju programmas uzdevumi

1. Radīt apstākļus akadēmisko zināšanu apguvei, praktiskās pieredzes iepazīšanai izglītības iestādēs, personiskās pieredzes uzkrāšanai pedagoģiskajā darbā.

2. Veicināt studentu personības attīstību darbam demokrātiskas un humānas skolas apstākļos, audzinot radošu personību.
3. Sekmēt studentu pašizglītības vajadzību veidošanos. Veicināt viņu zinātniskās pētniecības darba prasmi apguvi pedagoģijā, gatavību tālākām studijām un pašizglītībai.

Studiju saturs un organizācija

Studiju programmas saturs ir izkārtots t r i j ā s daļās.

A daļa – obligātie kursi visiem studentiem, kuri izvēlējušies pedagoģijas bakalaura programmu secībā, kā to paredz studiju plānojumsursos un semestros.

B daļa – izvēles kursi, kas jāapgūst piedāvātajos kursu blokos:

B – 1 pedagoģijas zinātnes apakšnozares un saskares zinātnes,

B – 2 pedagoģiskās darbības teorija un prakse,

B – 3 praktiskā studiju pētniecība.

C daļa – brīvās izvēles studiju kursi no jebkuras LU piedāvātās studiju programmas kursiem.

Programma paredzēta 4 gadiem vai 8 studiju semestriem.

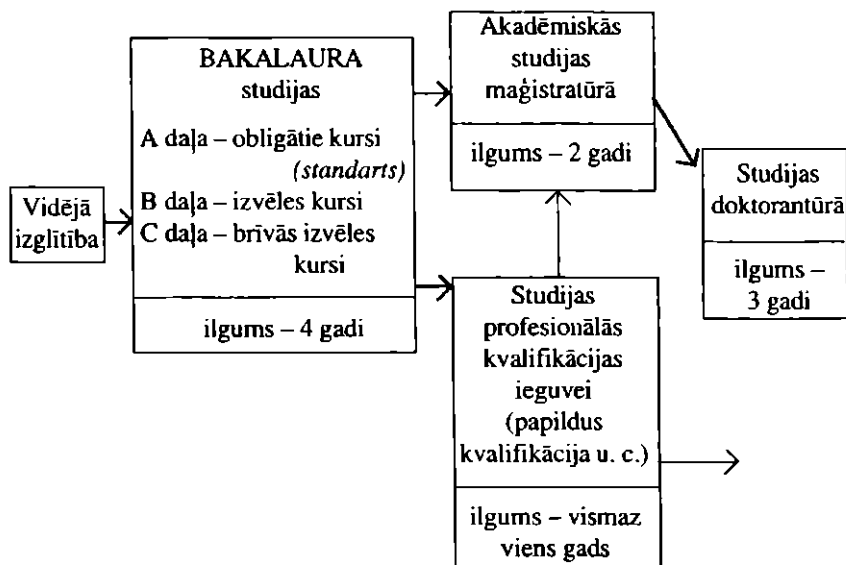
Bakalaura studiju programmā uzņem reflektantus, kuriem ir vismaz vidējā izglītība.

Pēc pedagoģijas bakalaura grāda ieguves paveras iespēja turpināt izglītību divgadīgajā pedagoģijas maģistratūrā. Pēc pedagoģijas maģistra grāda iegūšanas ir iespējas stāties pedagoģijas doktorantūrā.

Pedagoģijas bakalauram ir arī citas iespējas. Viņš var izvēlēties kvalifikācijas studiju programmu mācību priekšmetā vai arī papildus kvalifikāciju.

Pēc skolotāja kvalifikācijas iegūšanas viņš var: turpināt studijas pedagoģijas maģistratūrā un pēc tam pedagoģijas doktorantūrā, vai arī bakalaura, maģistra un doktoranta studijas zinātnē, kas saistīta ar izvēlēto mācību priekšmetu.

Pedagoģijas bakalaura studiju organizācijas shēma
LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē



Bakalaura studiju programma

Atbilstoši saturiskajam programmas izkārtojumam tā sadalās šādā kredītpunktu apjomā un procentuālajās attiecībās:

A daļa 80 kredītpunkti vai 50%

B daļa 64 kredītpunkti vai 40%, tajā skaitā

B1 – 20 kredītpunkti vai 31,25%

B2 – 28 kredītpunkti vai 43,75%

B3 – 16 kredītpunkti vai 25,00%

C daļa 16 kredītpunkti vai 10%

Kopā: 160 kredītpunkti vai 2560 nodarbību kontaktstundas

Kursu saturiskais izkārtojums:

A daļas kursi (to nosaukumu un apjomu nosaka bakalaura programmas standarta prasības).

1. Vispārīgā pedagoģija.

2. Pedagoģijas vēsture.
3. Pedagoģiskā doma Latvijā.
4. Skolvadība.
5. Pirmsskolas un skolas pedagoģija.
6. Pieaugušo pedagoģija.
7. Nozaru pedagoģija.
8. Ievads speciālajā pedagoģijā.
9. Didaktika.
10. Audzināšanas teorija un metodika.
11. Metodoloģija un zinātniskās pētniecības metodes pedagoģijā.
12. Vispārīgā psiholoģija un psihes bioloģiskie pamati.
13. Attīstības psiholoģija.
14. Sociālā psiholoģija un sociālā pedagoģija.
15. Saskarsmes pedagoģija un psiholoģija.
16. Pedagoģiskā psiholoģija.
17. Filozofijas pamati.
18. Informātika pedagoģijā.
19. Praktiskā svešvaloda.
20. Humanitāro zinātņu pamati.
21. Bakalaura darbs.

B daļas kursi – izvēles studijām piedāvā kursu trijos blokos.

B – I pedagoģijas zinātnes apakšnozarēs un saskares zinātnēs (jāiegūst 20 kredītpunkti).

1. Ievads Montesori pedagoģijā.
2. Ievads valdorfpedagoģijā.
3. Latviešu tautas pedagoģija.
4. Modernās informācijas tehnoloģija izglītībā.
5. A. Adlera teorētisko atziņu ieviešana pedagoģijā.
6. Pašaudzināšana un tās iespējas sevis pilnveidošanā.
7. Spēju pedagoģija.
8. Skolas attīstības programma.
9. 21. gadsimta izglītības meti.
10. Pedagoģiskās izglītības attīstība Latvijā.
11. Dialektiskā pedagoģija.
12. Vadīšanas teorija.

13. Runas kultūra, saskarsmes kultūra u. c.

B – 2 pedagoģiskās darbības teorijas un prakses kursi (jāiegūst 28 kredītpunkti)

1. Pedagoģiskā ētika.
2. Pedagoģiskie konflikti.
3. Veselības veicināšana skolā.
4. Klases audzinātāja darbs.
5. Ģimenes pedagoģija.
6. Izglītības likumdošana Latvijā.
7. Rūpju bērns skolā un ģimenē.
8. Skolēnu darbības un motivācijas pedagoģiskās problēmas.
9. Lomu spēles un radošie semināri.
10. Skolēnu izpētes metodika.
11. Pedagoģiskais eksperiments.
12. Pedagoģiskā meistarība.
13. Pedagoģiskā antropoloģija.
14. Latviešu teātra vēsture.
15. Efektīva skola.
16. Skola ārzemēs.
17. Oratora māksla.

B – 3 praktiskās studiju pētniecības darbības kursi (jāiegūst 16 kredītpunkti).

1. Kurša darbs pedagoģijā.
2. Praktikumums izglītības darba vadīšanā.
3. Pedagoģijas zinātnes apguves vadīšana mācību iestādē (studiju pētniecības prakse).

C daļas kursi – studenti pēc brīvas izvēles apgūst citu LU studiju programmu piedāvātos kursus (jāiegūst 16 kredītpunkti).

Prasības pedagoģijas bakalaura grāda iegūšanai

- ◆ Jāapgūst piedāvātā studiju programma 160 kredītpunktu apjomā.
- ◆ Jānokārto gala pārbaudījumi, kuru sastāvdaļa ir bakalaura darba izstrādāšana un aizstāvēšana.

Studiju nodrošinājums un vadība

Programmas īstenošanas pamats ir kursu apraksti, studiju materiāli, materiāli tehniskā bāze un kvalitatīvs mācību spēku sastāvs. Gadu no gada tiek pilveidotas studiju kursu programmas, izmantojot pedagoģijas un saskares zinātņu jaunākās atziņas un pētījumu rezultātus. Jūtama ir palīdzība, ko studiju programmai dod mācību spēku līdzdalība Eiropas Savienības un Latvijas valsts institūciju finansētajos projektos, kā arī mācību spēku akadēmiskās un zinātniskās kvalifikācijas izaugsme. Bakalaura programmas A obligātās daļas kursu izveidē fakultātes mācībspēki bija iniciatori, kas kopīgi ar citu Latvijas pedagoģisko augstskolu docētājiem izstrādāja kursu vadlīnijas un to metodisko nodrošinājumu. Pēc šīm vadlīnijām citu augstskolu mācību spēki sagatavojuši savus kursu aprakstus un mācību materiālus. Kvalitātes nodrošinājuma garantija ir arī regulārie fakultātes, citu augstskolu un pedagogu praktiķu semināri, konferences, apmaiņa ar vieslektoriem un studiju materiāliem (mācību grāmatas, metodiskie materiāli, kopīga pētniecisko projektu izstrāde u. c.). Pedagoģijas bakalaura programmā strādā vairāk nekā kā 30 mācībspēki, viņu vidū:

3 *Dr. hab. paed.* profesori,

15 doktori, docenti un

vairāk kā 10 lektori ar maģistra grādu.

Lielākā daļa mācībspēku turpina darbu pie zinātniskās kvalifikācijas pilnveides, tiek izstrādāti habilitācijas un promocijas darbi.

Studijām tiek izmantota patstāvīga bāze Jūrmalas gatvē 74/76, kas nodrošina visu studiju procesa organizāciju un norisi, izmantojot studiju pilsētiņas (campus) priekšrocības. Studijām tiek izmantotas divas auditorijas lielajām plūsmas lekcijām (150 vietas), kā arī telpas grupu nodarbībām, semināriem, praktikumiem un laboratorijas darbiem.

Studijām ir pieejama personālo skaitļotāju klase ar 25 darba vietām, pieslēgumu INTERNET, ir izveidots un darbojas Latvijas Universitātes vienotais tīkls LUIS – studiju procesa organizācijai un informācijas apmaiņai.

Studentiem ir pieejamas telpas sporta un citām interešu nodarbībām, ir studentu viesnīca.

Studiju kursi ir nodrošināti ar pietiekamu daudzumu mācību materiāliem un pašu mācību spēku autorizdevumiem un mācību materiāliem, kurus izmanto arī citu programmu (pedagoga profesionālo studiju, maģistratūras), citu fakultāšu un augstskolu studenti un mācībspēki.

Radošais un zinātniskās pētniecības darbs

Zinātniski pētnieciskajā darbā aktīvi piedalās visi mācībspēki. *Pētniecības veidi un virzieni.* Sadarbības programmas ar ES un Ziemeļvalstu Padomes finansējumu.

Temati:

“Skolotāju izglītošanas pilnveidošana Latvijas universitātēs”,

“Izglītības programma un attīstība”,

“Skolu attīstība demokrātiskā izglītības sabiedrībā”,

“Veselīgas skolas projekts” u. c.

Minētajos projektos fakultātes mācību spēki ir koordinatori un organizatori, kas iesaista šajā darbā citas Latvijas augstskolas. Projekti un to rezultāti atzinīgi novērtēti gan Latvijā, gan ES institūcijās.

Studiju pētnieciskajā un radošajā darbā tiek iesaistīti arī studenti, kaut gan viņu aktivitāte vēl ir neliela.

Pozitīvi vērtējams fakts, ka gan mācību spēki, gan studenti izmanto stipendijas studijām citās augstskolās gan Latvijā, gan ārvalstīs.

Fakultātes profesori J. Anspaks un A. Kopeloviča aktīvi strādā LU Habilitācijas un promocijas padomē. Bez tam profesore A. Kopeloviča ir eksperte LSPA paplašinātā habilitācijas padomē un vadošā pētniece Latvijas Zinātnes padomes apstiprinātā tematā “Skolotāju izglītība Latvijā līdz 1995. gadam”. Pētījuma rezultāti par skolotāju izglītību un pedagoģisko domu Latvijā līdz 1940. gadam apkopoti un publicēti monogrāfijā.

Hab. dokt. med., prof. I. Puškarevs ir vairāku mācību grāmatu un metodisko palīglīdzekļu autors veselības izglītībā. Profesors darbojas Eiropas veselību veicinošo skolu projektā, vada šo darbu Latvijā no 1993. gada.

Pedagoģijas doktore, docente I. Ivanova iesaistījusies starptautiskajā ENIDERM programmā, ir tās rīcības komitejā un 1998. g. noorganizēja

šīs organizācijas konferenci Rīgā. I. Ivanova darbojas arī starptautiskajā Somijas – Latvijas projektā skolotāju kvalifikācijas celšanā.

Daudzi mācību spēki darbojas profesionālajās asociācijās un biedrībās, vairāki vada dažādas padomes, piemēram, docents O. Zīds – Izglītības un zinātnes ministrijas Izglītības darbinieku izglītošanas konsultatīvo padomi un IZM Pieaugušo izglītības sadarbības konsultatīvo padomi. Docente D. Blūma aktīvi darbojas pedagoģijas terminoloģijas izveides grupā SOROSa fondā, docents A. Kangro vada Starptautiskos izglītības pētījumus (IEA) Latvijā un darbojas vairākās starptautiskās asociācijās.

Fakultātes pasniedzējiem ir cieši sakari ar rajona/pilsētu skolu valdēm, skolu direktoriem. Tas dod iespēju studentus izvietot skolās, kuras strādā radoši, ievieš darbā jauno.

Kvalitātes nodrošinājums un garantijas

Kvalitātes nodrošināšana tiek īstenota:

- fakultātes akadēmisko un profesionālo studiju mērķu un uzdevumu izveidē, studiju programmas struktūras un satura kvalitatīvā izveidē,
 - atbilstošu studiju kursu programmu izveidē, bakalaura darbu sagatavošanā,
 - studentu un mācībspēku komplektēšanā, izglītošana akadēmiskās kompetences pilnveidē,
 - studiju procesa nepārtrauktā izvērtēšanā un novērtēšanā, izmantojot integrētas diagnostikas formas un metodes,
 - kompetenta studiju programmu vadība no fakultātes Domes, studiju programmas direktora, dekanāta, katedru vadītāju šajā procesā iesaistot studentu pašpārvaldi un kā iespējamus pasūtītājus – pārstāvjus no Latvijas Izglītības un zinātnes ministrijas.

Programmas kvalitātes nodrošinājuma garantija

ir studiju gala rezultāti un absolventu konkurētspēja darba tirgū. Daudzi fakultātes absolventi, kuri ieguvuši pedagoģijas bakalaura grādu, turpina studijas maģistratūrā (~ 30–35%), gandrīz visi izvēlas profesionālas darbības jomu, kura saistīta ar pedagoģiju izglītības

institūcijās vai arī tām radniecīgajās. Fakultātes absolventu kopīgā kvalitatīvi raksturojošā tendence ir tā, ka mūsu bijušie studenti sekmīgi virzās pa karjeras kāpnēm, kļūstot par skolu un citu izglītības iestāžu vadītājiem, darbiniekiem valsts izglītības pārvaldes institūcijās (rajonu, pilsētu skolu valdēs, Izglītības un zinātnes ministrijas ierēdņi u. c.).

Svarīgs kvalitātes garantiju raksturojošs rādītājs ir programmā iesaistīto mācībspēku līdzdalība projektu vadīšanā un to koordinēšanā. Daudzos projektos fakultāte ir vadošā ne tikai Latvijas pedagoģisko augstskolu vidū, bet arī Baltijas valstīs – Latvijā, Lietuvā, Igaunijā.

Apkopojošs kvalitātes un garantijas rādītājs ir programmas nepārtrauktā attīstība un tās pilnveide (no kādreizējo PSRS augstskolu mācību plāniem līdz paralēlām akadēmiskajām un profesionālajām studijām un atsevišķas bakalaura programmas izveides), kas atbilst Eiropas valstu līdzīgu programmu koncepcijām un kvalitātei, kā arī Eiropas Savienības Baltajā grāmatā fiksētajām prasībām mūsdienīgai izglītībai.

II. Pedagoģijas maģistra studijas

Pedagoģijas (education) studijām ir raksturīga visā pasaulē zināmā interdisciplinārā pieeja gan pētniecībā, gan arī universitātes studiju programmās.

Šī zinātne jau vēsturiski ir veidojusies kā interdisciplināra nozare, kas balstās uz filozofiju, psiholoģiju, socioloģiju, fizioloģiju, kultūrvēsturi un citām zinātnēm.

Pedagoģijas zinātnes attīstība Latvijā pašlaik ir sevišķi aktuāla, jo nepieciešams:

- 1) izpētīt un apzināties savu vietu pasaules attiecīgajos standartos;
- 2) iekļauties Eiropas un pasaules aprītē šajā zinātnes nozarē;
- 3) nodrošināt teorētisko bāzi pētniecības procesu attīstībai Latvijā.

Maģistra studiju mērķis

Dot iespēju speciālistiem izglītības zinātnēs un pētnieciskajā darbā apgūt akadēmiskās prasmes un lietot tās akadēmisku pētījumu īstenošanā, sagatavoties zinātniskiem pētījumiem.

Veicināt sistemātisku pārejas sabiedrības izglītības problēmu un procesu izpēti, lai noskaidrotu to lomu un ietekmi sabiedrības demokrātizācijas procesos.

Maģistra studiju uzdevumi

Kritiski izpētīt stratēģijas un koncepcijas, uz kurām tās balstās.

Apgūt prasmes:

- a) kritiski analizēt skolotāja profesionālo darbību un darba plānošanu;
- b) veidot dažādas mācību stratēģijas, vērtēšanas un izvērtēšanas metodes;
- c) izvērtēt savu darbību; izvērtēt inovācijas, diskutēt par aktuālām problēmām.

Studiju saturs un organizācija

A daļa – obligātā daļa – 1 semestris.

B daļa – studiju moduļi (izvēles daļa) – 2 semestri.

C daļa – brīvās izvēles daļa – maģistrants plāno apguvi atbilstoši spējām, iespējām un interesēm.

Obligātie kursi aptver 23% no mācību laika – 16 kredītpunkti.

Izvēles modulis – 49 kredītpunkti vai 62%, no tiem maģistra darba izstrāde – 25 kredītpunkti;

brīvā izvēle – 10 kredītpunkti vai 15%.

Maģistra studiju ilgums – 4 semestri. Ja students iestājas maģistratūrā ar lielāku darba un pētnieciskā darba pieredzi, tad viņš var apgūt programmu īsākā laikā.

Studiju darbā plaši tiek izmantotas uz studentu aktīvu līdzdalību orientētas mācību metodes – problēmsemināri, grupu darbs, projektu darbi, diskusijas. Arī zināšanu novērtēšanā tiek izmantotas mūsdienīgas formas: rakstveida pārbaudījumi, referāti, praktiskie darbi un izstrādes, projektu darbi u. c.

Maģistra grāda iegūšanai nepieciešams: izpildīt pilnu studiju programmu – (75 kredītpunkti), izstrādāt un aizstāvēt maģistra darbu.

Maģistra darba izstrādē tiek izmantotas dažādas pieejas un metodoloģijas. Nepieciešama sastāvdaļa ir pētījums, pieredzes darbs vai

eksperiments. Maģistra darbu izstrādi var aizsākt jau pirmajā studiju gadā atkarībā no viņu iepriekšējās sagatavotības.

Maģistru darbi tiek izstrādāti konsultantu vadībā. Ir sagatavoti un izdoti metodiskie norādījumi un mācību metodiskā literatūra darbu izstrādei.

Liela vēriba tiek pievērsta svešvalodu zināšanu līmenim, lai varētu izmantot ārzemju literatūru (angļu, vācu u. c.).

Maģistra studiju programma

A daļas kursi

1. Izglītības/audzināšanas filozofija.
2. Didaktikas teorijas un attīstības tendences.
3. Pedagoģijas ideju attīstība pasaulē un Latvijā.
4. Salīdzinošā pedagoģija.
5. Personības attīstības un socializācijas mijšakarība psiholoģijā/
Personības attīstības un kognitīvo procesu mijiedarbība.
6. Pedagoģisko pētījumu metodoloģija un metodika.

B daļas studiju moduļi

1. Pedagoģijas teorija.
2. Vispārīgā pedagoģija.
3. Pedagoģijas vēsture.
4. Dzimtās latviešu valodas un literatūras mācību metodika.
5. Svešvalodu mācību metodika.
6. Eksakto priekšmetu mācību metodika.
7. Mākslas pedagoģija.
8. Speciālā pedagoģija.
9. Sociālā pedagoģija.

Studiju kvalitātes nodrošināšanas iekšējā sistēma

Katru gadu notiek studiju programmas un kursu izvērtēšana, aptaujājot maģistrantus, izanalizējot kursu programmas kopumā, to stiprās un vājās puses, maģistru darbu kvalitāti. Rezultātus apspriež un iesaka pasākumus programmas tālākai pilnveidošanai.

Reflektanti iestājoties atbild uz jautājumu, kādas ir viņu ieceres un ko viņi vēlas iegūt studiju laikā. Tas tiek ņemts vērā, sastādot darba plānu, modificējot studiju procesu, veidojot jaunus izvēles kursus.

Studiju process un savstarpējās studentu un docētāju attiecības balstās uz pieaugušo izglītības pamatprincipiem par studentu iesaistīšanos, līdzdalību lēmumu pieņemšanā un līdzdalību studiju procesā un tā rezultātos.

Studiju vadība notiek, sadarbojoties visām programmā iesaistītajām katedrām un programmas direktoram. Maģistranti var saņemt konsultācijas ne tikai no saviem konsultantiem, bet arī no katedru vadītājiem, programmas direktora, jebkura cita fakultātes docētāja.

Darbu vērtēšanā piedalās arī pārējie eksperti – kvalificēti pasniedzēji, kas nav programmā iesaistīti. Vairākkārt šajā darbā piedalās pasniedzēji no citām augstskolām, piemēram, LSPA, Latvijas mūzikas akadēmijas un citām LU fakultātēm.

Rietumanglijas universitātē darbus aizstāv un maģistra grādu ir ieguvuši studenti, kurus konsultēja Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes pasniedzēji.

Maģistra darbu aizstāvēšana ir publiska. Tajā piedalās arī citi studenti, skolu skolotāji un direktori, arī pārstāvji no skolu valdēm.

Maģistru studiju programmā ir iesaistīti 57 docētāji: 15 profesori, Dr. hab. (26%), 28 docenti, Dr. – (49%), 14 lektori, maģistri, no kuriem ~25% studē doktorantūrā.

Visi 57 docētāji piedalās pētījumos: starptautiskajos – 11, valsts mēroga – 50 docētāji, 18 docētājiem ir vairākas publikācijas ārzemēs, 31 docētājs piedalījās starptautiskajās konferencēs ar referātiem. Maģistru studiju programmas kursu autori publicējuši 40 nozīmīgas monogrāfijas, 79 mācību līdzekļus. Pasniedzēji izmanto dažādas profesionālas pilnveidošanas iespējas:

- fondu un organizāciju stipendijas stažieriem ārzemēs – Dānijā, Zviedrijā, Norvēģijā, Somijā, ASV, Kanādā, Vācijā u. c., izmantojot TEMPUS, Ziemeļvalstu, ARION, Fulbraita u. c. stipendijas;
- piedalīšanās starptautiskajos projektos – TEMPUS, Ziemeļvalstu, SOROS, OECD, bilaterālos projektos Latvija – Dānija u. c. gan kā dalībniekiem, gan kā lektoriem, gan kā koordinatoriem un multiplikatoriem;

- sākot ar 1997./98. akadēmisko gadu, Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē darbojas profesionālās pilnveides grupa;
- maģistra programmas īstenošanā tiek iesaistīti maģistri, kuri pieredzējušu pasniedzēju vadībā izstrādā kursus un tos īsteno;
- katru gadu notiek akadēmiskās un zinātniskās konferences, kurās tiek organizētas diskusijas par aktuālām pedagoģijas un izglītības attīstības tendencēm, piedaloties arī ārzemju kolēģiem.

Jāturpina uzlabot akadēmisko programmu kvalitāte, pilnīgojot izvēles daļas kursu spektru, nodrošinot saskaņotību starp kursiem (starpriekšmetu saikne) (novērst dublēšanos un paralēlismu), uzlabojot mācību spēku mācību metodiku (pasniedzēju profesionālā kompetence) un nodrošinot atbilstošu studiju mācību un materiāli tehnisko nodrošinājumu.

Maģistra studiju programmā jāveido jauni moduļi. Jāpilnveido studiju, prasmju un iemaņu vērtēšana, veidojot kritērijus katra kursa izvērtēšanai un rezultātu salīdzināšanai, studiju kvalitātes vērtējumā jāiesaista gan studenti, gan pasniedzēji, kopīgi vērtējot turpmāko darbību un nodrošinot sadarbību studiju mērķu un uzdevumu izpildē, novērtējumā jāizmanto salīdzinājums ar citu fakultāšu, augstskolu un citu valstu studiju novērtējuma rezultātiem, uz to bāzes veidojot studiju attīstības projektu un rīcības programmu gan fakultātei kopumā, gan atsevišķi katedrām, pasniedzējiem un studentiem.

Valsts līmenī jāmaina augstākās izglītības finansējums, paredzot īpašu pasūtījumu pedagoģiskā profila studijām.

Universitātē ir jāizstrādā proporcionāla līdzekļu sadales sistēma starp dažāda profila fakultātēm un studiju programmām, ievērojot programmas orientāciju, tās nozīmību valstī un Universitātē.

Fakultātē jāoptimizē studiju plānojums, vairāk izmantojot plūsmas lekcijas lielām studentu grupām auditorijās, un patstāvīgā darba nodarbību pārprofilēšana. Ir jāpaplašina fakultātes bibliotēka (pašlaik 45000 grāmatu), kas ir iespējams, pabeidzot iesākto celtniecību, lai plašāk varētu izmantot mūsdienīgus informācijas nesējus gan bibliotēkā, gan studiju procesā kopumā.

Jāaktivizē mācību spēku un studentu kopīgā darbība zinātniskajā pētniecībā un radošajā darbībā. To būtu iespējams pilnveidot, izmantojot

profesoru grupu darbu, atjaunojot studentu zinātnisko biedrību, veidojot citas struktūras pētniecībai, zinātniskās informācijas apmaiņai un pieredzes popularizēšanai.

Radošais un zinātniskās pētniecības darbs plašāk jāintegrē studiju procesā, radot iespējas publicēt rezultātus, piedalīties konferencēs, izmantot dažādas prēmijas u. c. veida stimulus.

Jāveicina studentu un mācībspēku svešvalodu (angļu, vācu u. c.) pilnveidošana.

III. Skolotāja profesionālo studiju programma

Profesionālo studiju programma nodrošina iespēju iegūt augstāko skolotāja kvalifikāciju.

Pēc profesionālas studiju programmas apguves studiju turpinājumā var iegūt pabeigtu akadēmisko izglītību pedagoģijā vai kādā no piedāvātajiem studiju virzieniem, ko apliecina maģistra grāds.

Studiju programmas mērķis

Radīt iespējas akadēmiski pedagoģiskās un skolotāja profesionālās izglītības ieguvei, attīstīt pedagoģijas, psiholoģijas un citas ar studiju programmu īstenošanu saistītas zināšanas, kopt kultūru un māksliniecisko jaunradi.

Veicināt topošo skolotāju harmoniskas personības attīstību, lai viņš varētu mācot, audzinot un veidojot dzīvei nepieciešamās iemaņas un prasmes, attīstot fiziskās un garīgās īpašības, sagatavot audzēkņus ikdienas darbam.

Sekmēt patstāvīga, lietpratīga, apzinīga, kompetenta, konkurētspējīga profesionāļa veidošanos.

Studiju programmas uzdevumi

1. Nodrošināt akadēmisko un profesionālo zināšanu apguvi izglītības, mācību un audzināšanas (personības socializācijas) teorijās un to sekmīgu lietošanu skolotāja profesionāli pedagoģiskajā darbībā.

2. Radīt apstākļus studenta – topošā skolotāja – harmoniskai personības attīstībai un darbībai demokrātiskā sabiedrībā.

3. Sekmēt pašizglītības vajadzības veidošanos (tālākās studijas un mūžizglītība).

4. Sekmēt pozitīvas un aktīvas attieksmes veidošanos pret izglītību un pedagoģisko darbību.

Studiju saturs un organizācija

Profesionālās studijas sastāv no trim daļām.

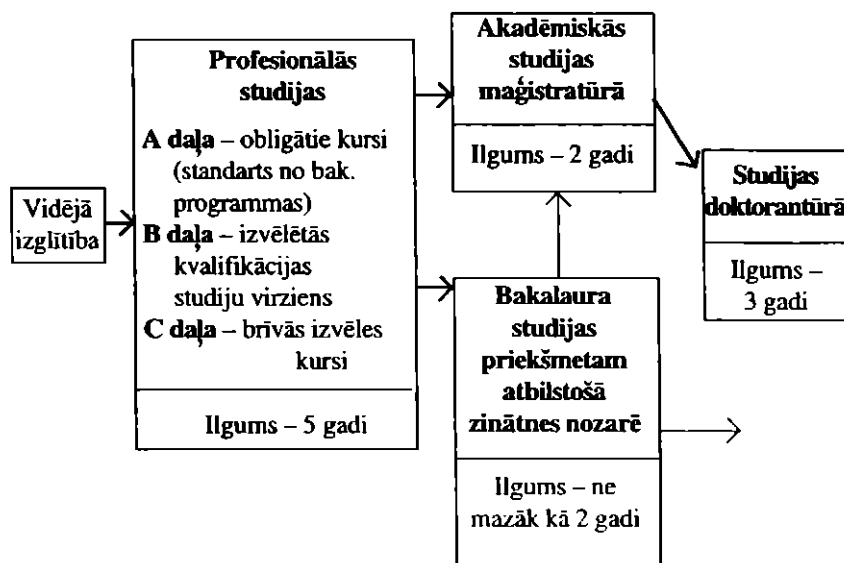
A daļa – obligāta visiem topošajiem skolotājiem neatkarīgi no izvēlēta studiju virziena.

B daļa – izvēlēto studiju virziens. Katrā studiju virzienā ir sadalījums – zinātnes pamatu kursi un priekšmeta mācību metodika. Katrā no tiem ir obligātā un izvēles daļa.

C daļa – brīvas izvēles daļa – visiem studiju virzieniem no jebkuras LU piedāvātās studiju programmas kursiem.

Profesionālo studiju ilgums – 5 gadi vai 10 studiju semestri.

Studiju organizācijas shēma LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē



Profesionālo studiju programma

Atbilstoši saturiskajam programmas izkārtojumam, tā paredzēta šādā kredītpunktu apjomā un procentuālajās attiecībās.

A daļa – (obligātie kursi) – **80 KRP (40%)**, jāapgūst visiem studentiem, kuri izvēlējušies profesionālo studiju programmu.

B daļa – (izvēles kursi) – **100 KRP (50%)**, jāapgūst studentiem izvēlētās skolotāja kvalifikācijas studiju virzienā. Fakultāte piedāvā 12 iespējas.

C daļa – (brīvās izvēles kursi) – **20 KRP (10%)**.

Kopā: 200 kredītpunkti vai 3200 nodarbību kontaktstundas.

Studiju programma paredzēta skolotāja augstākās profesionālās izglītības iegūšanai kādā no piedāvātajiem studiju virzieniem konkrētas kvalifikācijas ieguvei:

- 1) vidusskolas latviešu valodas un literatūras skolotājs;
- 2) vidusskolas latviešu valodas kā otrās valodas skolotājs;
- 3) vidusskolas angļu/vācu valodas skolotājs;
- 4) mājturības un kultūras vēstures skolotājs;
- 5) amatniecības un kultūras vēstures skolotājs;
- 6) vizuālās mākslas un mākslas vēstures skolotājs;
- 7) veselības mācības un fiziskās audzināšanas skolotājs;
- 8) lietišķās informātikas skolotājs;
- 9) sākumskolas skolotājs;
- 10) kultūras vēstures un mākslas vēstures skolotājs;
- 11) sociālais pedagogs;
- 12) speciālās skolas skolotājs.

Studiju gaitā vispirms tiek akcentēta skolotāja pedagoģiskā darbība, tikai pēc tam studenta izvēlētais konkrētais studiju virziens.

Paralēli profesionālajai izglītībai realizējas arī akadēmiskā izglītība. Racionāls resursu izlietojums, studiju procesā ir ierādīta svarīga un nozīmīga vieta pedagoģiskajai un priekšmetiskajai praksei. Students ātrāk adaptējas un iesaistās nākamajā pedagoģiskajā darbībā.

Prasības kvalifikācijas iegūšanai

1. Apgūta studiju programma 200 KRP apjomā.
2. Nokārtots Valsts kvalifikācijas eksāmens.
3. Uzrakstīts un aizstāvēts kvalifikācijas darbs.

Studiju nodrošinājums un vadība

Programmas īstenošanas pamats ir kursu apraksti, studiju materiāli, materiāli tehniskā bāze un kvalitatīvs mācību spēku sastāvs. Gadu no gada tiek pilnveidotas studiju kursu programmas. Programmas veidotas ar ieceri, lai studenti ne tikai apgūtu faktu materiālu, bet arī spētu orientēties Eiropas garīgās dzīves un kultūras attīstībā, prastu sintezēt pasaules un Latvijas attīstības procesu jaunākās atziņas.

Lai realizētu studiju plānu, nepieciešams mācību spēku zinātniskais un akadēmiskais potenciāls. Profesionālā programmā strādā 10 profesori, 10 hab. doktori, 33 doktori, 78 maģistri.

Mācību spēki turpina darbu pie zinātniskās kvalifikācijas pilnveides. Savā darbā izmanto to pašu materiāli tehnisko bāzi, kas aprakstīta iepriekš.

Kvalitātes nodrošinājuma mehānisms

Profesionālo studiju kvalitāte tiek vērtēta dažādos līmeņos:

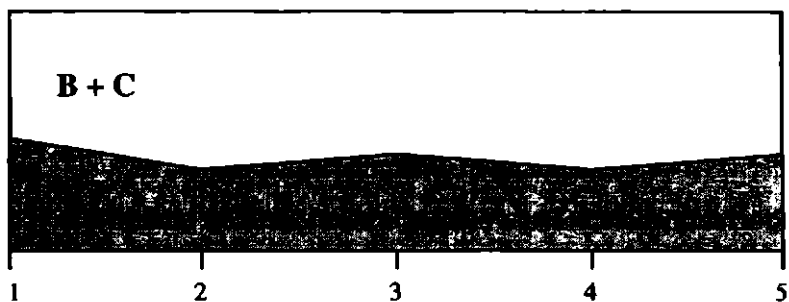
- mācību spēka individuālais vērtējums;
- katedras darbības izvērtējums reizi gadā;
- katras katedras novērtējums fakultātes Domē reizi gadā;
- atklātās nodarbības;
- savstarpējie nodarbību apmeklējumi.

Kvalitātes vērtēšanas kritēriji

Studiju mērķu un uzdevumu realizēšana atbilstoši LU fakultātes mērķiem un uzdevumiem;

- studiju nodrošinājums ar mācību uzskates līdzekļiem, iekārtām, inventāru, jaunāko zinātnisko literatūru;
- studentu novērtējuma rezultāti;
- kvalifikācijas darbu atklāta recenzēšana un aizstāvēšana;

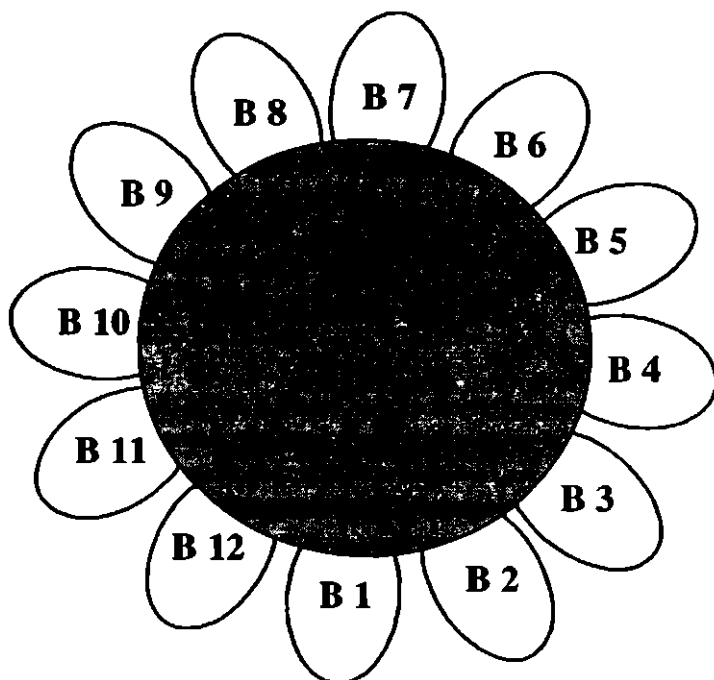
Profesionālās studiju programmas shēma



B + C – daļas profesionālā programma



A – daļas bakalaura programma



studentu studiju un zinātniski pētnieciskā darba apvienojums;

studentu aptauju rezultāti par kursu un studiju kvalitāti;

mācībspēku profesionālā kompetence (atklātas nodarbības, lekcijas, semināri, stažēšanās citās augstskolās un ārzemēs, piedalīšanās konferencēs, projektos).

Visas izstrādātās programmas ir atklātas. Tajās ir standarta un variatīvās daļas. Programmas veidotas, izmantojot moduļu pieeju. Programmas ir vienots komplekss, sistēma.

Izstrādājot programmas, ņēmām vērā Republikas pieredzi 20.–30. gados, pedagoģijas zinātnieku kolektīvo domu, augstskolu docētāju un aizrobežu pieredzi, kā arī jaunākās atziņas zinātnē.

Tālākas programmu un to realizācijas pilnveides nolūkā nepieciešams:

- ◆ pētīt un pedagoģiski ietekmēt studentu motivāciju uz pedagoģisko darbību, izziņas un profesionālo interesi;

- ◆ sadarboties ar skolām skolēnu orientācijai uz pedagoģisko darbību un sagatavot studentus šī darba veikšanai skolā;

- ◆ aktīvāk iesaistīt studentus ar docētājiem kopīgajos zinātniskajos projektos;

- ◆ rast iespējas docētāju un studentu pētījumu rezultātu publicēšanai;

- ◆ vairāk izmantot iespējas studēt ārzemēs un iesaistīties kopīgajos izglītības projektos;

- ◆ studiju kvalitātes vērtējumā iesaistīt gan studentus, gan pasniedzējus, kopīgi vērtējot turpmāko darbību, tā nodrošinot mērķu un uzdevumu izpildi. Sekmēt studentu pašnovērtēšanu studiju darbā. Studiju procesa izvērtēšanā izmantot studentu pašnovērtējumu;

- ◆ paaugstināt studentu pašpārvaldes lomu studiju procesa pedagoģiskajā virzībā;

- ◆ plašāk iesaistīt pasūtītājus studiju kvalitātes novērtēšanā (IZM eksperti, pārbaudījumu komisijas locekļi u. c.).

*Inta Ciemiņa
Oļģerts Krastiņš
Signe Bāliņa*

AUGSTĀKĀ IZGLĪTĪBA UN MĀJSAIMNIECĪBU BUDŽETS

Zināšanām un izglītībai, kas zināšanas dod, vienmēr ir bijusi liela sociāla pievilcība. To neveido tikai iespēja labāk nopelnīt. Diemžēl izglītības garīgo vērtību ir samērā grūti novērtēt kvalitatīvi. Tādēļ šajā pētījumā aprobežosimies tikai ar izglītības materiālo vērtību, noskaidrojot, vai augstākā izglītība dod iespēju labāk nodrošināt savu ģimeni nekā tad, ja šādas izglītības nav.

Sākotnējo informāciju pētījumam dod Centrālās statistikas pārvaldes mājsaimniecību budžetu aptaujas, kuras ietver mēnesi ilgu visu ienākumu un izdevumu pašreģistrāciju aptaujas izlasē iekļautajās mājsaimniecībās. 1997. g. mājsaimniecību budžeta pētījums aptvēra 7881 mājsaimniecību, bet 1998. g. 1. pusgadā – 3855. Tā kā pētījumā iekļautās mājsaimniecības atlasa ar gadījumizlasei raksturīgām procedūrām un novēroto mājsaimniecību skaits ir liels, iegūtos datus var vērtēt kā reprezentatīvus, secinot, ka tie atspoguļo vispārējo stāvokli Latvijā.

Iedzīvotāju dzīves līmenis veidojas mājsaimniecībās, no kurām lielākā daļa ir ģimenes. Bez ģimenēm ir daudz vieninieku mājsaimniecību un nedaudz tādu mājsaimniecību, kuras ir izveidojušas ar radniecību nesaistītas personas. Tādēļ iedzīvotāju dzīves līmeņa pētījumos par galveno novērošanas vienību izmanto mājsaimniecību. Tam pretstatā izglītība ir saistīta ar noteiktu personu. Vienā mājsaimniecībā var būt un parasti arī ir personas ar dažādu izglītību.

Ja par bāzes kopu, ar kuru izdarīsim salīdzinājumus, ņemam visas Latvijas mājsaimniecības, tad izpētes kopas izveidošana nav pilnīgi viennozīmīga.

Izpētes kopu varētu veidot tās mājsaimniecības, kurās vismaz vienam loceklim ir augstākā izglītība. Šādu nostādni esam realizējuši dažos iepriekšējos darbos. Stingrāks un pamatotāks kritērijs izpētes kopas izdalīšanai no visas bāzes kopas ir prasība, lai augstākā izglītība būtu mājsaimniecības galvenajam pelnītājam, personai, kas dod mājsaimniecības ienākumu lielāko daļu. Tādu izpētes kopu izmantojam šajā darbā.

Vēl viena pieeja izpētes kopas norobežošanai varētu būt mājsaimniecības galvenā pelnītāja darba raksturs: garīgs vai fizisks darbs. Garīga darba profesijas CSP vēl daļa augstākā, vidējā un zemākā līmeņa profesijās. Mūs varētu interesēt mājsaimniecības, kuru galvenais pelnītājs izpilda augstākā līmeņa garīgu darbu, šai grupai pieskaitot likumdevējus un valsts vecākās amatpersonas, kolektīvos un vispārējos rādītājus, visus vecākos speciālistus fizikā, ķīmijā, matemātikā, inženierzinātnēs, dabaszinātnēs, veselības aprūpē u. c., mācību iestāžu vecākos speciālistus (netiek pieskaitīti speciālisti, kuri nav vecākie). Lielum lielā daļa augstākā līmeņa garīgu darbu strādājošo ir personas ar augstāko izglītību. Šādi veidotā kopā nonāc personas ar augstāko izglītību, ja tās strādā citu darbu vai ir jau pensionējušās un nestrādā.

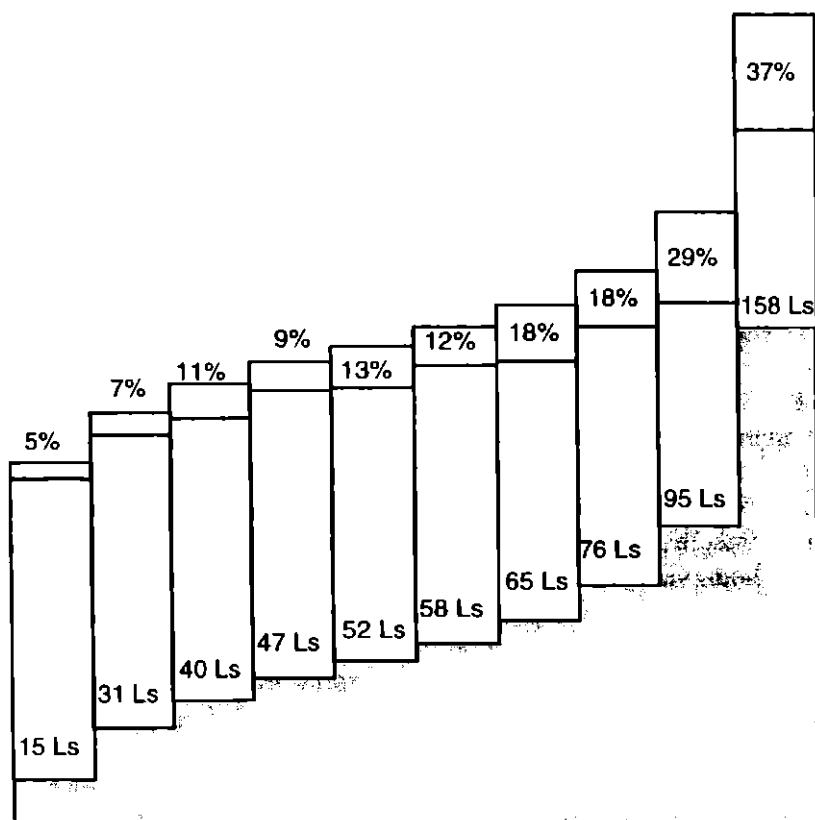
Tātad mūsu pētījumā kā galvenā izpētes kopa būs mājsaimniecības, kur galvenajam pelnītājam ir augstākā izglītība. Kā otra papildu izpētes kopa – mājsaimniecības, kur galvenais pelnītājs strādā augstākā līmeņa garīgu darbu.

Kā sintētiskus dzīves līmeni raksturojošus rādītājus parasti izmanto mājsaimniecību rīcībā esošo ienākumu un patēriņa izdevumus kopā un pa galvenajām grupām. Ja izpētes kopu veido teritoriāla, sociāla, tautību vai izglītības grupa, ienākumu un izdevumus var rēķināt vidēji uz vienu mājsaimniecības locekli, jo tā ir vienkārši un saprotami. Bet tad, ja izpētes kopu vai tās daļas veido demogrāfiskas grupas (ģimeņu tipi), ienākumi un izdevumi jārēķina uz nosacītu patērētāju vienību. Mūsu pētījumā tas nav vajadzīgs.

Izpētes un bāzes kopas var salīdzināt, salīdzinot vienkārši abu kopu vidējos ienākumus un izdevumus. Taču šāds salīdzinājums ir ļoti vispārināts un neatspoguļo sabiedrības noslāņošanos pēc dzīves līmeņa. Izvērstāku un tomēr ļoti pārskatāmu informāciju dod decilgrupējumi.

Decilgrupējumu veido tā, ka visas mājsaimniecības sakārto pēc interesējošām pazīmēm, piemēram, rīcībā esošā ienākuma, augošā secībā no visnabadzīgākās mājsaimniecības līdz visturīgākajai. Pirmajā grupā ņem 10% rindas sākumā esošo visnabadzīgāko mājsaimniecību, nākošajā grupā – nākošos 10%, un tā tālāk. Pēdējā desmitajā grupā nonāk 10% visturīgāko mājsaimniecību.

Decilgrupās var sadalīt visas Latvijas mājsaimniecības (bāzes kopu) un tad noskaidrot, kādu daļu katras decilgrupas ietvaros veido mājsaimniecības, kur galvenam pelnītājam ir augstākā izglītība (izpētes kopa). Iegūto informāciju var uzskatāmi parādīt grafiskā attēlā, ko var nosaukt par “labklājības kāpnēm” (skat. 1. attēlu).



1. attēls. Labklājības kāpnēs 1998. gada 1. pusgadā.

Rīcībā esošais ienākums,
rēķinot vidēji uz vienu mājsaimniecības locekli mēnesī, 1997. g., Ls

		Visā Latvijā	Mājsaimniecību decilgrupās, kas izdalītas pēc rīcībā esošā ienākuma										
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Mājsaimniecībās, kur galvenajam pelnitājam ir augstākā izglītība	min. maks. vidēji	73,69		40,01	47,27	53,52			70,48	81,44	95,84	120,13	202,67
Mājsaimniecībās, kur galvenais pelnitājs strādā augstākā līmeņa garīgu darbu	min. maks. vidēji	-91,13 762,16 75,84	-91,13 34,75 23,44	34,78 46,50 41,32	46,67 54,34 50,73	54,51 63,76 59,27	63,90 72,25 68,16	72,29 83,31 78,09	83,45 96,87 89,73	96,94 115,33 105,63	115,54 145,68 128,27	145,84 762,16 204,90	
Visās Latvijas mājsaimniecībās	min. maks. vidēji	-307,33 2610,00 55,45	-307,33 25,39 15,27	25,39 34,77 30,16	34,78 40,99 38,07	41,00 45,19 43,13	45,20 50,33 47,79	50,33 56,40 53,23	56,40 65,00 60,59	65,00 77,65 70,91	77,65 101,01 87,39	101,01 2610,00 150,3	

Kāpnes veido desmit pakāpieni, kuru augstums atbilst vidējam rīcībā esošajam ienākumam, rēķinot vidēji uz vienu mājsaimniecības locekli mēnesī. Pēc 1998. g. 1. pusgada datiem pirmā pakāpiena augstums ir 15 lati, pēdējā – 158 lati.

Tā kā uz katra pakāpiena atrodas tieši 10% Latvijas mājsaimniecību, tās ir attēlotas ar vienāda augstuma stabiņiem. Stabiņu augšdaļā atbilstoši mērogam ir attēlota to mājsaimniecību daļa, kur galvenajam pelnītājam augstākā izglītība. No pirmās decilgrupas mājsaimniecībām tādu ir tikai 5%, no otrās – 7%, tālākajās – 10–18%. Visvairāk šādu mājsaimniecību ir pēdējās divās decilgrupās: priekšpēdējā – 29%, bet pēdējā – 37% no visu attiecīgā decilgrupā nonākušo mājsaimniecību skaita.

Tāpat ir raksturīgi, ka mājsaimniecības galvenais pelnītājs, ja viņam ir augstākā izglītība, spēj pacelt savu mājsaimniecību uz viena no diviem augstākajiem labklājības kāpņu pakāpieniem. Tomēr ir arī samērā daudz izņēmumu. Uz zemākiem pakāpieniem nonāk mājsaimniecības, kur galvenais pelnītājs nestrādā izglītībai atbilstošu darbu, ir bezdarbnieks, pensionārs ar izglītībai neatbilstošu pensiju u. c.

Jāpiezīmē, ka decilgrupējums neatklāj visu sabiedrības noslāņošanos, īpaši pēdējo 10% turīgāko ietvaros. Ja augstākās decilgrupas mājsaimniecību vidējais rīcībā esošais ienākums 1998. g. 1. pusgadā bija Ls 158 mēnesī, tad pašai turīgākajai, varbūt jau bagātai mājsaimniecībai, ko reģistrēja statistika, mēneša ienākums sasniedza Ls 1192.

Datus var izstrādāt arī tā, ka tiklab bāzes, kā arī izpētes kopās, kuras mums ir divas, veic patstāvīgus decilgrupējumus. Tādā gadījumā salīdzinājumā ar ko informācija ir minimālā, maksimālā un jo īpaši vidējais ienākums viena numura decilgrupās bāzes un izpētes kopās.

Ar šādu metodi apstrādājot 1997. g. datus, iegūstam 1. tabulu. Piemēram, devītās decilgrupas vidējais rīcībā esošais ienākums, ņemot uz vienu mājsaimniecības locekli, visā valstī bija Ls 87,39, bet grupā, kur galvenajam pelnītājam ir augstākā izglītība – Ls 120,27. Vēl lielāku šīs decilgrupas ienākumu iegūstam grupā, kur galvenais pelnītājs strādā augstākā līmeņa garīgu darbu – Ls 128,27. Diezgan ievērojamas ienākumu atšķirības vērojamas arī visās citās labklājības decilgrupās. Tāpat arī šajā skatījumā un, izmantojot cita gada datus, varam konstatēt, ka augstākā izglītība ļauj uzlabot mājsaimniecības dzīves līmeni.

Salīdzinot abas izpētes kopas, ienākumi visās decilgrupās nedaudz lielāki ir tajā izpētes kopā, kura izveidota pēc nodarbošanās pazīmes, nekā tajā, kura izveidota pēc izglītības pazīmes, ja arī atšķirības ir daudz mazākas nekā, salīdzinot ar bāzes kopu. Vērtējot ekspertīzes ceļā, var izteikt pieņēmumu, ka galvenajā izpētes kopā vidējos ienākumus pazemina tie augstskolu beigušie, kuri ir jau pensionāri, palikdami ģimenes galvenie pelnītāji un atbilstoši vecajam pensiju likumam saņem izglītībai neatbilstoši mazu pensiju. Otrajā izpētes kopā galvenais pelnītājs nestrādājošs pensionārs nevar būt.

Rīcībā esošais ienākums ir pamatfaktors, kas veido iedzīvotāju dzīves līmeni. Detalizētāk to atspoguļo patēriņa izdevumi. Visus patēriņa izdevumus CSP atbilstoši starptautiskiem standartiem grupē 12 pamatgrupās, trīspadsmitā savācot visus pārējos izdevumus, kas nav ieskaitāmi uzrādītājās 12 grupās.

Detalizētāka patēriņa izdevumu izpēte labklājības decilgrupu ietvaros šeit nav iespējama ziņojuma ierobežojošā apjoma dēļ. Tādēļ aprobežosimies, salīdzinot patēriņa izdevumu vispārējo struktūru izpētes un bāzes kopās (2. tabula). Uzskatāmi to var parādīt ar diagrammu, kura lielās līnijās atgādina biķeri – “patēriņa biķeri” (skat. 2. attēlu).

Diagrammu veido sloksnes, kuras no augšas uz leju nozīmīguma secībā attēlo minētās 13 patēriņa izdevumu grupas. Katras sloksnes garums ir proporcionāls attiecīgās izdevumu grupas īpatsvaram visu patēriņa izdevumu kopsummā.

Diagrammas kreisajā pusē ir attēloti bāzes kopas dati – patēriņa izdevumu struktūra visas Latvijas māsājaimniecībās. Labajā pusē ir attēloti galvenās izpētes kopas dati – patēriņa izdevumu struktūra māsājaimniecībās, kur galvenajam pelnītājam ir augstākā izglītība. Tā kā ir attēloti procentu skaitļi, diagrammas kreisās un labās puses sloksņu laukumu summa ir vienāda.

Patēriņa izdevumi, rēķinot uz vienu mājsaimniecības locekli mēnesī,
un to struktūra 1997. gadā

	Ls			Procentos		
	Augst. izglīt. ¹	Garīgs darbs ²	Vidēji Latvija ³	Augst. izglīt. ¹	Garīgs darbs ²	Vidēji Latvija ³
Uztura produkti	26,79	27,13	24,04	39,9	38,7	48,0
Mājoklis un tā uzturēšana	10,68	9,94	7,70	15,9	14,2	15,4
Transports	6,29	7,65	3,58	9,4	10,9	7,1
Apģērbi un apavi	4,64	5,36	2,93	6,9	7,6	5,8
Atpūta, kultūra	4,38	4,72	2,38	6,5	6,7	4,8
Veselības aprūpe	2,29	2,38	1,96	3,4	3,4	3,9
Mājokļa iekārtošana	2,43	2,72	1,54	3,6	3,9	3,1
Viesnīcas, ceļojumi sabiedriskā ēdināšanā	2,53	2,64	1,33	3,8	3,8	2,7
Sakari	1,56	1,51	1,01	2,3	2,2	2,0
Alkoholiskie dzērieni	1,04	1,08	0,66	1,6	1,5	1,3
Tabakas izstrādājumi	0,56	0,67	0,62	0,8	1,0	1,2
Izglītība	0,73	0,95	0,44	1,1	1,3	0,9
Pārējās preces un pakalpojumi	3,18	3,41	1,89	4,7	4,9	3,8
Patēriņa izdevumi kopā	67,10	70,18	50,08	100,0	100,0	100,0

Novērtējot attēlā un tabulā atspoguļoto patēriņa izdevumu struktūru atšķirību, ir jāatzīmē sekojošais.

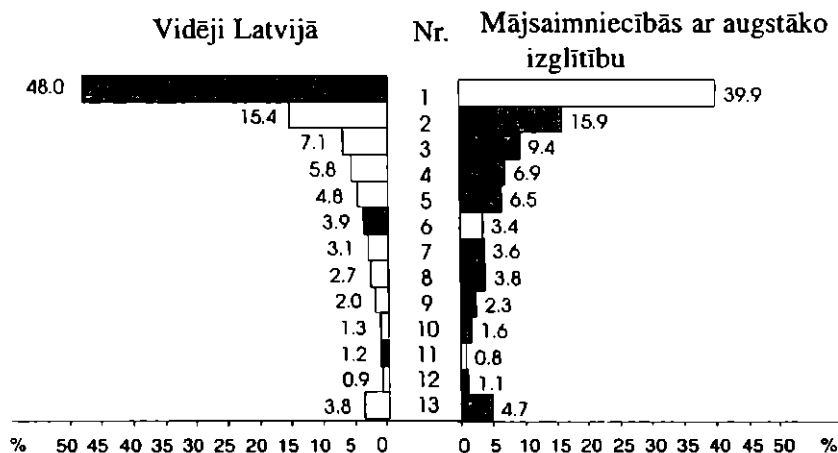
Izpētes kopā, pateicoties lielākam ienākumu apjomam, mājsaimniecībām uztura produktu iegādei pietiek ar ievērojami mazāku patēriņa izdevumu daļu (39,9%), nekā tas ir vajadzīgs bāzes kopā (48,0%) par zemāku ienākumu un līdz ar to patēriņa izdevumu lielumu. Starpība sastāda gandrīz 8 procentu punktus. Šiem punktiem atbilstošo patēriņa izdevumu daļu mājsaimniecībās, kur galvenajam pelnītājam ir augstākā izglītība, var novirzīt citu, mazāk spiedīgu izdevumu segšanai. Līdz ar to vairums citu izdevumu grupu izpētes kopā veido lielāku īpatsvaru nekā bāzes kopā. Ir tikai divi izņēmumi.

¹ mājsaimniecībās, kur galvenajam pelnītājam ir augstākā izglītība

² mājsaimniecībās, kur galvenais pelnītājs strādā augstākā līmeņa garīgu darbu

³ vidēji visās Latvijas mājsaimniecībās

Mājsaimniecības, kur galvenam pelnītājam ir augstākā izglītība, relatīvi mazāk izdod veselības aprūpei nekā vidēji Latvijā. To izskaidro divi apstākļi. Vispirms jāatzīmē, ka absolūtos skaitļos inteliģences mājsaimniecības arī veselības aprūpei izdod vairāk (Ls 2,29 vidēji uz mājsaimniecības locekli mēnesī) nekā vidēji Latvijā (Ls 1,96). Bez tam inteliģences mājsaimniecībās ir diezgan ievērojami mazāks to locekļu vidējais vecums. Savukārt gados jaunākiem cilvēkiem retāk vajadzīga ārsta palīdzība un mazāk jālieto zāles.



2. attēls. Patēriņa izdevumu struktūra, 1997. gads

1. Uztura produkti
2. Mājoklis un tā uzturēšana
3. Transports
4. Apģērbs un apavi
5. Atpūta, kultūra
6. Veselības aprūpe
7. Mājokļa iekārtošana
8. Viesnīcas, ceļojumi, sabiedriskā ēdināšana
9. Sakari
10. Alkoholiskie dzērieni
11. Tabakas izstrādājumi
12. Izglītība
13. Pārējās preces un pakalpojumi

Mājsaimniecībās, kur galvenajam pelnītājam ir augstākā izglītība, tiklab relatīvi, kā arī absolūti mazāk izdod tabakas izstrādājumu iegādei. Var secināt, ka smēķēšana inteliģences vidū nav sevišķi populāra. Diemžēl to pašu nevar teikt par alkoholisko dzērienu iegādi un patēriņu.

Salīdzinot abas izpētes kopas, var teikt, ka mājsaimniecībās, kur galvenais pelnītājs strādā augstākā līmeņa garīgu darbu, patēriņa izdevumu struktūra ir vēl labvēlīgāka nekā mājsaimniecībās, kur galvenajam pelnītājam ir augstākā izglītība. Vēl mazāks ir spiedīgo jeb obligāto izdevumu īpatsvars, kas atļauj palielināt to izdevumu īpatsvaru, kur mājsaimniecības locekļiem ir izvēle.

Pētījums parādīja arī, ka mājsaimniecības, kur galvenajam pelnītājam ir augstākā izglītība, visumā dzīvo labākos un labiekārtotākos mājokļos nekā vidēji visas Latvijas mājsaimniecības.

Literatūra

1. Bāliņa S., Krastiņš O. Par īslaicīgiem uzkrājumiem mājsaimniecību budžetos // Latvijas Vēstnesis. – 1997. – 12. nov., 295(1010) 1. 5. lpp.
2. Ciemiņa I. Vai izglītība ļauj uzlabot dzīves apstākļus // Latvijas Vēstnesis. – 1997. – 8. aug., 199/200 (914/915) 10. lpp.
3. Ciemiņa I. Augstākā izglītība un mājsaimniecība // Latvijas Vēstnesis. – 1997. – 16. okt., 270/271 (985/986) 1., 6. lpp.
4. Ciemiņa I. Jā, izglītība ceļ labklājību, taču – cik lielā mērā? // Latvijas Vēstnesis. – 1997. – 17. okt., 272/273 (987/988) 1., 9. lpp.
5. Ciemiņa I., Krastiņš O. Laba izglītība rada labākas iespējas // Latvijas Vēstnesis. – 1997. – 28. nov., 309/310 (1024/1025) 1., 8. lpp.
6. Ciemiņa I., Krastiņš O., Švarckopfa A., Vasaraudze I. Latviešu dzīves apstākļi un dzīves līmenis Latvijā. – R., 1998. 116 lpp.
7. Ciemiņa I. Sakarības: kāda izglītība, kādi dzīves apstākļi // Latvijas Vēstnesis. – 1998. – 10. jūn. 170/171 (1231/1232) 1., 6. lpp.
8. Ciemiņa I. Ar augstāko izglītību mājsaimniecībā // Latvijas Vēstnesis. – 1998. – 2. sept., 251 (1312) 1., 5. lpp.
9. Ciemiņa I., Krastiņš O. Mēs ar augstāko izglītību un mūsu labklājība // Latvijas Vēstnesis. – 1999. – 6. janv., 2/3 (1462/1463) : 1., 5. lpp.

*Vija Kluša, Šimons Svirskis**
*Skaidrīte Ģērmāne, Baiba Opmane, Ruta Muceniece***
*Helgi B. Schiöth, Jarl E. S. Wikberg****

MELANOCORTINS AND THEIR RECEPTORS: BEHAVIOUR AND NEUROCHEMISTRY

Introduction

During bioprocessing of the proopiomelanocortin (POMC) molecule several melanocortin peptides (ACTH, α -, β -, and γ -MSH) have been formed [5]. A functional role is well established for ACTH (stimulation of steroidogenesis in the adrenals) and α -MSH (melanogenesis in the melanocytes), whereas β - and γ -MSH still remain as mystery. In the 90th an intense identification and cloning of the melanocortin receptors (MCR) have been started. At present five MCR subtypes are described: MC1R, MC2R, MC3R, MC4R and MC5R [2,3,8,9,20,25]. The MC1R mRNA expression is limited in melanocytes and melanoma tumors [3], and MC1R is considered as crucial for α -MSH-mediated effects (pigmentation). More strongly limited (only in the adrenal tissues) is MC2R mRNA expression; this subtype mediates the ACTH corticotropic effects [20,23,28]. Wide expression of the MC3R mRNA is detected in the brain and peripheral tissues (e.g. placenta, pancreas) [5,9,22]; this receptor subtype binds γ_1 - and γ_2 -MSH peptides, however a functional role for both peptides and their receptors is still unclear.

MC4R mRNA expression is found in brain tissues and this receptor subtype is capable to bind β -MSH (but not γ -MSH) [2,9,19,24]. Expression of the MC5R mRNA is distributed in many central and peripheral tissues and its overlapping with MC3R, MC4R and MC5R mRNA expressions is detected [7,10].

University of Latvia, Faculty of Medicine

** Latvian Institute of Organic Synthesis, Laboratory of Pharmacology

University of Uppsala, Department of Pharmaceutical Biosciences

In a framework of collaboration between the Uppsala University and the Latvian Institute of Organic synthesis, the studies were focused on γ_1 -MSH and γ_2 -MSH to clarify their pharmacological and neurochemical effects, possible functional role of these peptides and their receptors. Since MC3R mRNA expression is detected to a greater extent in the ventral tegmental area (VTA) [22,29], the peptides were microinjected in this brain structure. The first data were striking: although the chemical structures of both γ -MSHs are very similar (γ_1 -MSH: H₂N–YVMGHRWDRF–OH; γ_2 -MSH: H₂N–YVMGHRWDRFG–OH) and they differ by only one extra amino acid (Gly) residue at the C-terminal of γ_2 -MSH, these peptides showed different behaviour spectrum. [16]. If γ_1 -MSH injected intra-VTA in rats induced excessive grooming and intensification of vertical activity, γ_2 -MSH in opposite, caused hypoactivation, even moderate catalepsy. Moreover, γ_2 -MSH acted as antagonist by reducing the γ_1 -MSH-induced grooming responses. Therefore the question can be arisen whether these opposite effects of γ_1 -MSH and γ_2 -MSH are mediated via the same specific MC3R and its different activation, or other receptor subtype – MC4R– which expression is recently detected in the VTA, is also involved in peptide actions. Besides, one should be taken into account that the VTA belongs to one of the major dopaminergic pathways – the mesolimbic system – which transfers signals from the VTA to the nucleus accumbens (NAAC). This system is considered as “reward system” and intense dopamine release in the NAAC is taken as crucial neurochemical basis which explain motivation of chronic opiate, alcohol use and development of the drug dependence [17]. Dopamine over-release in the NAAC and behavioural hyperactivation/hyperlocomotion is found in schizophrenic patients during psychotic states [6].

The present study analyses the influence of γ_1 -MSH and γ_2 -MSH on “psychotic states” in schizophrenic model animals. Psychoactivation was induced by phencyclidine and amphetamine, which may intensify dopaminergic system and cause an increase in locomotor activity.

Methods

Animals

The experiments were performed in BALB/c male mice (19–21g) obtained from the Breeding Facility of the Joint Stock Company GRINDEX (Riga, Latvia). Mice were kept at +21 °C, conditioned air, humidity 60 ± 10%, light cycle from 6.00 a.m to 6.00 p.m., standard diet (Altromin Standard Diets 1320), water ad libitum.

Drugs and injection procedure

γ_1 -MSH and γ_2 -MSH (BACHEM), MC4R antagonist HS014 from the University of Uppsala [26], were injected intracisternally (ic) in mice at a dose of 0.3 nmole/mouse (in a volume 10 μ l).

Phencyclidine (PCP) synthesized at the Latvian Institute of Organic Synthesis; L-amphetamine (AMP) purchased from SIGMA; both drugs were administered peripherally 5 min prior to peptide injections: PCP 5 mg/kg intraperitoneally, AMP 5 mg/kg subcutaneously. Peptides were dissolved in saline. Mice of the control groups received saline ic in the volume of 10 ml/mouse.

Assessment of the locomotor activity

The mice were placed in the Activity Cage (Ugo Basile, Cat.7400) and locomotor activity was registered from the 30th to 60th min after PCP or AMP administration.

Statistics

The results are calculated as mean values ± SEM and significance was evaluated at $p < 0.05$ (Student's t test). Inter-group statistics was evaluated by ANOVA followed by Student's t test).

Ethics

The experimental procedures were carried out in accordance to the EU recommendations and accepted by the Ethics Committee on laboratory animal use at the Latvian Science Council.

Results and discussion

In model animals which have received AMP as psychoactivation-mimicking drug, both γ -MSH reduced the AMP-induced hyperlocomotion. As it is well-known, AMP acts as dopamine releaser from the presynaptic nerve terminals resulting in dopamine accumulation in the synaptic cleft, which in turn leads to enhanced postsynaptic reception. This manifests as behavioural hyperactivation and increased locomotion [27].

In case of PCP-model the peptides acted differentially: γ_1 -MSH potentiated the PCP-effects, whereas γ_2 -MSH antagonized the PCP-effects. Moreover, γ_2 -MSH reduced the mentioned γ_1 -MSH potentiating effect (γ_1 -MSH+PCP).

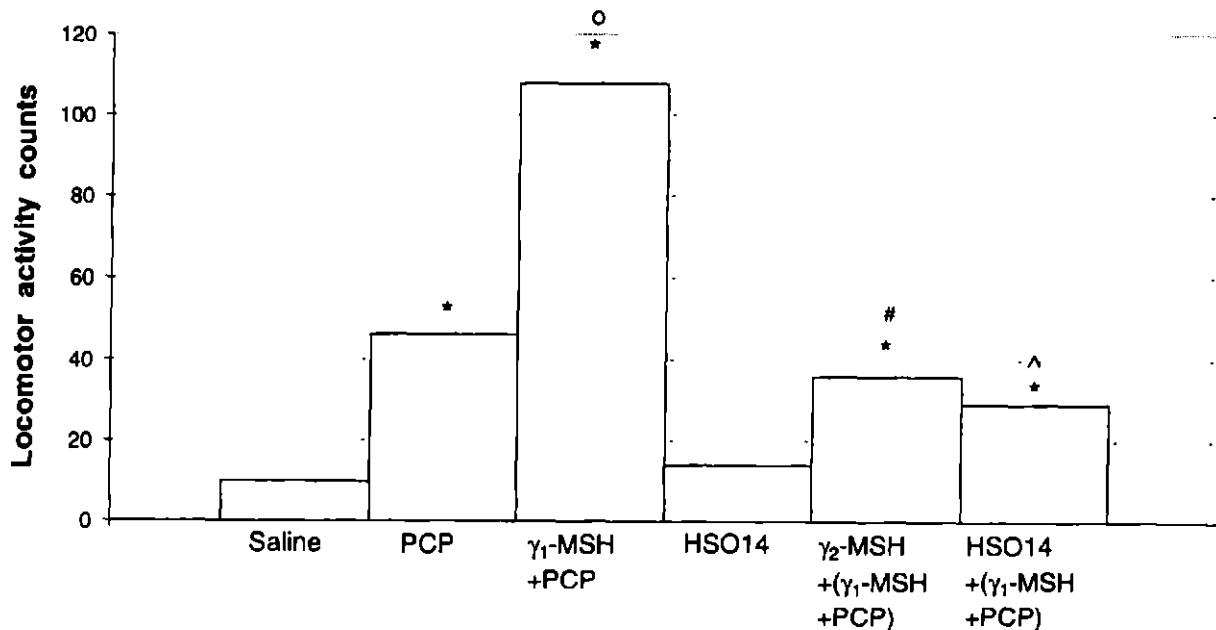
These data indicate that γ_1 -MSH may act as psychoactivating, whereas γ_2 -MSH as anti-psychotic peptide. However, there is no clear understanding of their mechanisms of action, since PCP is a representative of the opiate sigma receptor ligand [18], either a non-competitive NMDA receptor antagonist [1]. The question of the participation of melanocortin receptors in γ -MSH-induced influence on PCP effects, could had be solved by using selective MCR antagonists. Unfortunately, there is a problem to design selective MC3R antagonist, however HS014 was found [26] as effective MC4R antagonist [13, 14]. It seems that detection of MC4R mRNA in the VTA has a great importance, although MC4R has lower affinity to γ -MSHs in comparison to that of MC3R. Recently we have shown that MC4R antagonist HS014 acted as strong antagonist towards the α -MSH-induced grooming [14]. In light of these results there is surprisingly novel data from the present experiments: similarly to γ_2 -MSH, HS014 was capable also to antagonise γ_1 -MSH+PCP effects (Fig.). One may suggest whether MCRs can mutually interact (cross-talk?) or γ -MSHs and HS014 may affect mesolimbic dopaminergic processes. Our previous neurochemical data [15] are in line of that suggestion, as γ_1 -MSH and γ_2 -MSH injected intra-VTA in rats considerably influenced dopaminergic processes in the mesolimbic system (NACC and tuberculum olfactorium), particularly by intensifying dopamine metabolism (elevation of DOPAC concentration) in 15 min after administration. Despite short half-life of the pep-

tides, their neurochemical effects were long-lasting that manifested as a propagation (in 1h after injection) of the alterations also in other adjacent structures (nigrostriatal) and other neurotransmitter contents (e. g. sharp reduction of serotonin in the striatum).

Thus, the data obtained show that γ -MSHs are capable to interfere with various neurotransmitter systems. Obviously that may explain a variety of different central effects caused by γ -MSH peptides, e.g. influence on blood pressure, pain perception, memory [15, 21]. So, in our experiments γ_1 -MSH enhanced the activity of glutamate receptor antagonist PCP, on one hand, and antagonised effects of the dopamine releaser AMP, on the other hand. Besides one can be taken into consideration that γ_1 -MSH has high affinity to MC3R. In turn, similarity in the effects of γ_2 -MSH and MC4R antagonist HS014 (antagonism against both γ_1 -MSH and γ_1 -MSH+PCP) indicates that they may act in similar manner on the glutamatergic processes. It remains as mystery how one C-terminal residue which makes γ_2 -MSH structure longer than that of γ_1 -MSH may cause so great difference in their behavioural activities and probably in modifying the melanocortinergic and glutamatergic systems. Since PCP influence on the mesolimbic system (stimulation of DA release in the NACC) can be taken as proved [14], the modulating influence of the PCP effects by γ_1 -, γ_2 -MSH and HS014 may indicate their ability to alter effectively this reward system and appropriate processes. The effectiveness of HS014 in the stimulation of feeding behaviour [12] allows to suggest food intake as reward process. One may expect that γ_2 -MSH will be capable to express similar to HS014 activity but opposite (anorexic) from γ_1 -MSH. The elucidation of the roles of melanocortins and their receptors are under intense studying.

Acknowledgements

The studies are supported by the Howard Hughes Medical Institute, grant HHMI 75195-548501. Authors are grateful to Professor G. Duburs (Latvian Institute of Organic Synthesis) for kind supply of PCP.



Influence of γ_2 -MSH and HSO14 on the γ_1 -MSH+PCP effect.

* $P < 0.05$ vs saline

o $P < 0.05$ γ_1 -MSH+PCP vs PCP

$P < 0.05$ γ_2 -MSH+(γ_1 -MSH+PCP) vs γ_1 -MSH+PCP

^ $P < 0.05$ HSO14+(γ_1 -MSH+PCP) vs γ_1 -MSH+PCP

References

1. Berry S. C., Lodge D. (1984). Benz(f)isoquinolines as excitatory amino acid antagonists // *Biochem. Pharmacol.* – 33 3829–3832.
2. Chhajlani V., Muceniece R., Wikberg J. E. S. (1993). Molecular cloning of a novel human melanocortin receptor // *Biochem. Res. Commun.* – 195 866–873.
3. Chhajlani V., Wikberg J. E. S. (1992). Molecular cloning and expression of the human melanocyte stimulating hormone receptor cDNA // *FEBS Lett.* – 309 417–420.
4. Deutch A. Y. Tam S. E., Freeman A. S. et al. (1987). Mesolimbic and mesocortical dopamine activation induced by phencyclidine: contrasting pattern to striatal response // *Eur.J.Pharmacol.* – 134 257–264.
5. Eberle A. N. (1988). *The melanotropins // Chemistry, physiology and mechanisms of action.* – Basel, S. Karger.
6. Egan M. F., Weinberger D. R. (1997). Neurobiology of schizophrenia // *Current Opinion in Neurobiology.* – 7 701–707.
7. Fahi Z., Iben L. G., Parker E. M. (1995). Cloning expression, and tissue distribution of a fifth melanocortin receptor subtype // *Neurochem Res.* – 20 107–113.
8. Gantz I., Konda Y., Tashiro T. et al. (1993). Molecular cloning of a novel melanocortin receptor // *J. Biol. Chem.* – 268 8246–8250.
9. Gantz I., Miwa H., Konda Y. et al. (1993). Molecular cloning expression, and gene localization of a fourth melanocortin receptor // *J. Biol. Chem.* – 268 15174–15179.
10. Gantz I., Shimoto Y., Konda Y. et al. (1994). Molecular cloning, expression, and characterization of fifth melanocortin receptor // *Biochem Biophys Res Commun.* – 200 1214–1220.
11. Huszar D., Lynch C. A., Fairchild-Huntress V. et al. (1997). Targeted disruption of the melanocortin-4 receptor results in obesity in mice // *Cell.* – 88 131–141.
12. Kask A., Rågo L., Mutulis F. et al. (1998). Selective melanocortin 4 receptors antagonist (HSO14) increases food intake in free feeding rats // *Biochem. Biophys. Res. Commun.* – 245 : 90–93.

13. Kluša V., Svirskis Š., Opmane B. et al. (1998). Development of functionally active antagonist for the neural melanocortin receptors // Abstracts, Meeting of International Research Scholars from Belarus, Czech Republic, Estonia, Hungary, Latvia, Lithuania, Poland, Russia, Slovak Republic, and Ukraine. – Budapest, Hungary, June 23–26, 1998, 71.
14. Kluša V., Svirskis Š., Opmane B. et al. (1998). Evaluation of behavioural effects of neural melanocortin receptor antagonists injected ICV and in VTA in rats // *Neuropeptides*. – 32 (6) 573–580.
15. Kluša V. Wikberg J., Svirskis Š. et al. (1997). Neurochemical characterization of the g-MSH peptides // Abstracts, Meeting of International Research Scholars from Belarus, Czech Republic, Estonia, Hungary, Latvia, Lithuania, Poland, Russia, Slovak Republic, and Ukraine. – Warsaw, Poland, June 24–27, 1997, 33.
16. Kluša V. Z., Wikberg J., Muceniece R. et al. (1996). Studies on functional roles of MSH receptors // Abstracts, Meeting of International Research Scholars from the Baltics, Central Europe, and the Former Soviet Union. – Prague, Czech Republic, June 23–26, 1996, 46.
17. Koob G. F. (1992). Drugs in abuse: anatomy, pharmacology and function of reward pathways // *Trends Pharmacol. Sci.* – 13 177–184.
18. Largent B. L., Wikström H., Snowman A. M. et al. (1988). Novel antipsychotic drugs share high affinity for s receptors // *Eur. J. Pharmacol.* – 155 345–347.
19. Mountjoy K. G., Mortrud M. T., Low M. J. et al. (1994). Localization of the melanocortin-4 receptor (MC4-R) in neuroendocrine and autonomic control circuits in the brain // *Mol. Endocrinol.* – 8 1298–1308.
20. Mountjoy K. G., Robbins L. S., Mortrud M. T. et al. (1992). The cloning of a family of genes that encode the melanocortin receptors // *Science*. – 257 :1248–1251.
21. O'Donahue T. I., Dorsa D. M. (1982). The opiomelanotropinergic neuronal and endocrine systems // *Peptides*. – 3 : 353–395.

22. Rehfuss I., Mounjoy K. G., Robbins L. S. et al. (1993). Identification of a receptor for g-melanotropin and other propionmelanocortin peptides in the hypothalamus and limbic system // *Proc. Nat. Acad. Sci. USA.* – 90 8856–8860.
23. Schiöth H. B., Chhajlani V., Muceniece R. et al. (1996). Major pharmacological distinction of the ACTH receptor from the other melanocortin receptors // *Life Sciences.* – 59 797–801.
24. Schiöth H. B., Muceniece R., Wikberg J. E. S. (1996). Characterisation of melanocortin 4 receptor by radioligand binding analysis // *Pharmacol. & Toxicol.* – 79 161–165.
25. Schiöth H. B. Muceniece R. Wikberg J. E. S. et al. (1995). Characterisation of melanocortin receptor subtypes by radioligand binding analysis // *Eur J. Pharmacol., Mol Pharmacol. Sect.* – 288 311–317.
26. Schiöth H. B., Mutulis F., Muceniece R. et al. (1998). Discovery of novel melanocortin 4 receptor selective MSH analogues // *Brit. J. Pharmacology.* – 124 75–82.
27. Segal D. (1975). Behavioural characterization of d- and l-amphetamine: neurochemical implication // *Science.* – 190 475–477.
28. Xia Y., Wikberg J. E. S. (1996). Localization of ACTH receptor mRNA by in situ hybridization in mouse adrenal gland // *Cell and Tissue Res.* – 286 63–68.
29. Xia Y., Wikberg J. E. S. (1997). Postnatal expression of melanocortin-3 receptor in rat diencephalon and mesencephalon // *Neuropharmacology.* – 36 217–24.

NEUROPEPTĪDI UN ELPCEĻU PATOLOĢIJA

Ievads

Plaušu difūzās neuroendokrīnās sistēmas (PDNS) pētījumi sākās šā gadsimta pirmajā pusē, kad vācu zinātnieks *Feyrter* (1938) aprakstīja t. s. epitēlija "gaišās šūnas". Sekoja lavīna pētījumu, kā rezultātā *Pearse* (1984) formulēja jēdzienu par difūzo neuroendokrīno sistēmu. Mūsdienīgā šīs sistēmas izpratne aptver neuroendokrīnās šūnas un speciālas vielas jeb neuropeptīdus saturošas nervšķiedras. Šīs vielas un PDNS izdalītie biogēnie amīni regulē veselu elpceļu tādas svarīgas funkcijas kā bronhu un asinsvadu tonusu, sekretoros procesus un elpceļu rezistenci (Widdicombe, 1991; Wang un Cutz, 1993; Hendy et al., 1995). Daļai PDNS neuropeptīdu pierādītas augšanas faktoru īpašības, kam ir nozīme plaušu embriogēnēzē, augšanā, fizioloģiskos reģenerācijas un reparācijas procesos, kanceroģenēzē (Dalsgaard et al. 1989). Neuroendokrīnās sistēmas darbība savstarpēji saistīta ar imūno sistēmu, un abu funkcijas bieži realizējas, aktivējot vienus un tos pašus receptorus (Falaschi et al. 1994; Tsagarakis un Grossman, 1994).

Līdz šim aprakstīts noteikts PDNS elementu izvietojums elpceļos. Neuroendokrīnās šūnas (NEŠ) elpceļos novietotas vai nu pa vienai bronhu un bronhiolārajā epitēlijā, vai arī sakopotas konglomerātos, t. s. neuroepitēliālajos ķermenīšos (Lauweryns et al., 1972; Sorokin et al., 1983). NEŠ bagātīgs daudzums aprakstīts veselās augļa plaušās neonatālajā periodā, kā arī zīdaiņa plaušās (Becker et al., 1984; 1984; Johnson et al. 1988). Bērnām augot, NEŠ daudzums veselās plaušās krasi samazinās jau pirmajā dzīves gadā (Johnson et al. 1988). Vispārpieņemtais, uz vairākiem pētījumiem balstītais uzskats pauž, ka pieauguša, vesela cilvēka plaušās NEŠ ir nedaudz, turklāt, cilvēkam novecojot, NEŠ skaits gandrīz nemainās. NEŠ cilvēka bronhu koka epitēlijā atrodamas no lielajiem bronhiem līdz pat terminālajām

bronhiolām. Tomēr šūnu skaits salīdzinoši ir mazāks respiratoro bronhiolu epitēlijā un plaušu parenhīmā (Gosney, 1993). Minētās šūnas satur serotonīnu (5-hydroxytryptamine) un virkni peptīdu: bombezīnu jeb gastrīnatbrīvotājpeptīdu (bombesin or gastrin releasing peptide, GAP), leu-enkefalīnu (Leu-enkephalin), kalcitonīnu (calcitonin, KT), kalcitonīngēnam radniecisko peptīdu (calcitonin gene related peptide, KGRP), holecistokinīnu (cholecystokinin), somatostatīnu (somatostatin, ST), endotelīnu (endothelin), (Sorokin et al., 1982; Carabba et al., 1985; Cutz et al., 1995). Vispārējie PDNS marķieri ir: neironspecifiskā enolāze (neuron-specific enolase), proteīngēnviela 9,5 (protein gene product, PGV 9,5), hromogranīni (chromogranins), sinaptofizīni (synaptophysins), kā arī amīnus metabolizējošie enzīmi – tirozīna hidroksilāze (tyrosine hydroxylase, TH), aromātisko skābju dekarboksilāze, kas arī atrodami bronhu un plaušu NEŠ (Cutz et al., 1995).

Bronhu un plaušu neuropeptīdus saturošas nervšķiedras (NSN) ir ārējas un iekšējas. Ārējās ir preganglionāras parasimpātiskās un postganglionārās simpātiskās, no simpātiskā stumbra krūšu ganglijiem nākošās nervšķiedras. Postganglionārās simpātiskās nervšķiedras inervē bronhu un arī plaušu asinsvadus, jauktos dziedzerus un atrodamas ap gludajiem miocītiem (Barnes, 1986). Uzskata, ka minētās šķiedras ir noradrenergiskas (Lundberg et al., 1988). Iekšējās NSN nāk no savstarpēji saistītiem, 2 paralēlās virknēs dorsāli traheobronhiālai muskulatūrai novietotiem ganglijiem. No vietējiem ganglijiem nākošās postganglionārās parasimpātiskās NSN inervē gludos miocītus, jauktos dziedzerus, novietojas cieši pie epitēlija. Uzskata, ka minētās nervšķiedras ir holīnerģiskas (Lundberg et al., 1988). Sīku nervšķiedru zarojumu bronhu siena un plaušu perifērija saņem tieši no *nervus vagus* (Baluk un Gabella, 1989). Galveno augstākminēto elpceļu daļu aferento inervāciju nodrošina no muguras smadzeņu mugurējo saknišu Th 1 – Th 6 limenī novietotiem ganglijiem un *nervus vagus* nākošās nervšķiedras (Springall et al. 1987). Klasiskie autonomās nervu sistēmas mediatori cilvēka plaušu nervšķiedrās ir jau pieminētie acetilholīns un noradrenalīns. Tomēr pēdējo 20 gadu morfoloģiskie, elektrofizioloģiskie un farmakoloģiskie pētījumi vienlaikus ar klasiskiem mediatoriem NEŠ pierādījuši vēl virkni peptīdu kā galanīnu (galanin), Y neuropeptīdu

(neuropeptide tyrosine, NPY), pituitāro adenilātciklāzi aktivējošo peptīdu (pituitary adenylate cyclase activating peptide, PAAP), P vielu (substance P), vazoaktīvo intestinālo peptīdu (vasoactive intestinal peptide, VIP), helospektīnu (helospectin I) (Sundler et al., 1985; Baraniuk un Kaliner, 1990; Luts et al., 1993).

Vispārpieņemts ir uzskats, ka lielle bronhi saņem bagātīgu nervšķiedru inervāciju, kamēr mazos bronhus un plaušu perifēriju inervē relatīvi mazāk šķiedru (Uddman un Sundler, 1987; Nohr un Weihe, 1991). Tomēr, atšķirībā no NEŠ, par NSN bronhos un plaušās ir daudz neskaidrību, īpaši ontogēnētiskajā aspektā. Tā Hislop et al. (1990) atradusi relatīvi mazāku imūnreaktīvo NSN daudzumu pieaugušo cilvēku bronhiolu sienā salīdzinājumā ar bērniem.

Uzskata, ka PDNS elementu pārmaiņas, iespējams, nosaka tās vai citas plaušu slimības patoģenēzi vai kādu tās posmu. Gūti pierādījumi par PDNS līdzdalību obstruktīvu elpceļu slimību, bronhopulmonālās displāzijas, astmas, pēkšņas nāves sindroma un bronhu audzēju gadījumos (Schuller, 1991; Qualmann et al., 1992; Johnson et al., 1993; Siegfried et al., 1993; Aguayo, 1994; Nakagawa et al., 1994). Aprūtinātas izpētes un īpaši kontroles materiāla ieguves dēļ lielākā daļa PDNS pētījumu aptver nelielu cilvēku skaitu un galvenokārt prezentē pēcnāves audus. Skaitliski nelielā biopsiju vai autopsiju materiālā veikti imūnhistoķīmiskie NEŠ pētījumi. Tā bērniem ar bronhopulmonālo displāziju (hialinās membrānu slimības hroniska forma) bronhiolārajā epitēlijā novērota bombezīnu, serotonīnu un KT saturošo NEŠ skaita palielināšanās ar sekojošu šūnu skaita samazināšanos pēc 2–3 mēnešiem (Johnson et al. 1982; 1985; Nakatani, 1991). Hroniskas neonatālas plaušu slimības – Vilsona–Mikita sindroma gadījumā novērota bombezīna NEŠ skaita palielināšanās neizmainītā kopējo elpceļu NEŠ daudzumā, salīdzinot ar kontroli (Gillan un Cutz, 1993). Par vecākiem pacientiem dati ir pretrunīgi, un to ir mazāk. Johnson et al. (1988 a) aprakstījusi palielinātu GAP, KT un serotonīna šūnu skaitu bronhu un bronhiolu epitēlijā 1–11 gadus veciem bērniem ar cistisko fibrozi un HOPS. Līdzīgu ainu novērojuši *Gosney et al.* (1989) pieaugušajiem ar hronisku bronhītu un emfīzēmu. Autori norāda, ka NEŠ hiperplāzija šiem slimniekiem, iespējams, vērtējama kā PDNS reakcija uz tabakas dūmiem.

NEŠ saturs slimības gaitā var mainīties. Plaušu fibrozes gadījumā vērojama lokāla GAP hiperplāzija ar vai bez vienlaicīgas KT atrašanās minētajās šūnās (Tsutsumi, 1989). Pieaugušo bronhektātiskos audos novērots tikai serotonīna NEŠ palielināts daudzums (Memoli et al., 1983). Interesanti, ka iekaisīgos un fibrotiskos bronhu un bronhiolārajos audos dažādās slimības stadijās novērota NEŠ saturošo peptīdu maiņa: agrīnā slimības stadijā NEŠ satur KT; procesam ieilgstot, aizvien vairāk parādās GAP, adrenokortikotropo hormonu (adrenocorticotropic hormone, AKTH), somatostatīnu saturošas šūnas. Visbeidzot iespējama plaušu tumorletu parādīšanās, kuri satur ļoti daudz dažādu peptīdu un biogēno amīnu (Gosney, 1992).

Atšķirībā no NEŠ maz ir pētījumu par bronhu un plaušu respiratorās daļas inervējošo nervšķiedru un to saturošo neuropeptīdu pārmaiņām. Edwards (1989) atradis bagātīgu smalku nervšķiedru tīklojumu ar hroniskām obstruktīvām elpceļu slimībām slimojošu pacientu bronhos. Tomēr pacientiem ar hronisku bronhītu un jau izveidojušos *cor pulmonale* tieši zem epitēlija atrasti izteikti nervšķiedru kūliši, kuru izcelsmes patoģenētiskie aspekti autoram nav skaidri. Tāpat nav izpētīts, kādi neuropeptīdi atrodami minēto nervšķiedru kūlišu sastāvā.

Tādējādi mūsu darba mērķis bija ontogēnētiski plaušu difūzās neuroendokrīnās sistēmas imūnhistoķīmiski un radioimūnhistoķīmiski pētījumi cilvēkiem ar hroniskām obstruktīvām un specifiskām plaušu slimībām.

Materiāls un metodes

Pacienti. Pavisam tika izpētīts 150 slimnieku un 30 kontroles cilvēku bronhu un plaušu parenhīmas materiāls. HOPS grupā bija 53 cilvēki. Arodslimību grupā bija 25 cilvēki. Černobiļas avārijas seku likvidētāji bija 20 cilvēki. Ar tuberkulozi un sarkoidozi slimojošo pacientu skaits bija 52. Pacientu vecums aptvēra visas vecuma grupas – no zīdaiņa vecuma līdz 93 gadu vecumam. 102 no pacientiem bija smēķētāji. Sešiem no Černobiļas kodolavārijas seku likvidētājiem bija zināmas kopējās saņemtās apstarojuma devas – no 0.024 līdz 0.23 Gy. Pacientu slimošanas ilgums ar pamatslimību variēja no 1 gada līdz 25 gadiem. Bronhu biopsijas tika paņemtas bronhoskopijas laikā no lielo bronhu

Ziņas par imūnhistoķīmijā lietotajām antivielām

Antigēns	Kods	Pret ko	No kā iegūts	Darba atšķaidījums		Kur iegādāta
				Imūn- fluorescence	Imūn- peroksidāze	
Helodermins	8909	nesaistīto sintētisko heloderminu	truša	1 160	—	Milab, Malme, Zviedrija
Hromogranīns A	CSP-1	dabīgo vērša pituitāro sekretoro olbaltumu	truša	1 320	1 640	Inc Star, Stillvotera, Amerika
Hromogranīns A	LK2H10	cilvēka hromogranīna A proteīnu	peles	1 160	1 320	Boehringer, Manheima, Vācija
Hromogranīns A un B	R2716-4	tīro cilvēka hromogranīnu A+B	truša	1 640	1 1280	Milab, Malme, Zviedrija
KGRP	M8513	ar olbaltumu saistīto sintētisko žurkas KGRP	jūras cūciņas	1 320	1 640	Milab, Malme, Zviedrija
KGRP	R8427	ar olbaltumu saistīto sintētisko žurkas KGRP	truša	1 1280	—	Milab, Malme, Zviedrija
KT	R7714	ar olbaltumu saistīto sintētisko sivēna KT	truša	1 640	1 1280	Milab, Malme, Zviedrija
GAP	R6902	ar olbaltumu saistīto sintētisko sivēna GAP	truša	1 640	1 1280	N. Džanaihara Šizuoka, Japāna

Galanīns	R8416	ar olbaltumu saistīto sintētisko žurkas galanīnu	truša	1 320	—	Milab, Malme, Zviedrija
Helospektīns I	R8843	nesaistīto sintētisko helospektīnu	truša	1 320	—	Milab, Malme, Zviedrija
Leu-enkefalīns	Leu-enk 5	—	truša	1 160	—	P. C. Emsons, Medicīnas Pētījumu Centrs, Kembridža, Anglija
Y neuropeptīds	R8404	ar olbaltumu saistīto sintētisko sivēna Y neuropeptīdu	truša	1 320	1 640	Milab, Malme, Zviedrija
Y neuropeptīds	G27/3	ar olbaltumu saistīto sintētisko sivēna Y neuropeptīdu	kazas	1 1280	—	T. Švarcs, Kopenhāgena, Dānija
PAAP	PACAP 27	ar olbaltumu saistīto sintētisko PACAP 27	truša	1 640	—	A. Arimura, Luizianna, Amerika
PGV 9.5	PGV 9.5	cilvēka PGV 9.5	truša	1 1600	1 3200	Ultracloone, Kembridža, Anglija
Serotonīns	N-SER	ar olbaltumu saistīto žurkas SER	truša	1 1600	1 3200	Inc Star, Stīlvotera, Amerika
Serotonīns	YC 5/45	ar olbaltumu saistīto serotonīnu	peles	1 80	—	Sera-Lab, Oksforda, Anglija
Tirozīna hidroksilāze	R 1	vērša virsnieru tirozīna hidroksilāze	truša	1 160	—	ETI, Alendale, Amerika

P viela	SP 7	ar proteīnu saistīto sintētisko vēša P vielu	truša	1 320	1 640	P. C. Emsons, Medicīnas Pētījumu Centrs, Kembridža, Anglija
P viela	NC1/34HL	P vielas C gala fragmentu	peles	1 80	—	Sera-Lab, Oksforda, Anglija
VIP	7852	nesaistīto tīro dabīgo sivēna VIP	truša	1 640	1 1280	Milab, Malme, Zviedrija
VIP	M-8701	nesaistīto tīro dabīgo sivēna VIP	jūras cūciņas	1 1280	1 1280	Milab, Malme, Zviedrija

sienas – galvenokārt no vidējās vai augšējās plaušu daivas. Materiāla savākšana notika AML Paula Stradiņa klīniskās slimnīcas, AML Bērnu klīniskās slimnīcas un Valsts Tuberkulozes un Plaušu Slimību centra endoskopijas kabinetos. Kontroles materiālu ieguvām ne no elpceļu slimībām mirušiem dažāda vecuma cilvēkiem. Tika paņemta bronhu siena skrimšļa bronhu (galvenie un lobārie) rajonā 12–24 stundas pēc bioloģiskās nāves iestāšanās. Materiāls tika savākts Valsts Tiesu Medicīnas Centrā.

Metodes un reaktīvi

1. Netiešā imūnfluorescence (Coons et al. 1955). Audu gabaliņi diennakti tika fiksēti maisījumā, kurš sastāvēja no 2% formaldehīda un 0,2% pikrīnskābes 0,1 M fosfātu buferī (pH 7,2). Pēc tam audu gabaliņus skaloja 12 stundas tiroīda buferī, kurš saturēja 10% saharozes. Pēc tam audus ar sausā ledus palīdzību sasaldēja un kriostatā sagrieza 10 μm biezus griezumus. Griezumus sagatavoja imūnhistoķīmiskai hromogranīna A (chromogranin A), hromogranīna A un B (chromogranins A and B, HAB), KGRP, KT, GAP, galanīna, helodermīna, helospektīna I, Leu-enkefalīna, Y neuropeptīda, PAAP, PGV 9,5, serotonīna, P vielas, TH noteikšanai (1. tabula). Noteikta atšķaidījuma primārās antivielas uzpilināja griezumiem un stikliņus turēja ūdens vannā diennakti + 4°C temperatūrā. Pēc griezumu divkārtas skalošanas fosfātu buferī tos inkubēja ar fluorescīna izotiocianātu (FITC) iezīmētu pret truša, pret jūras cūciņas vai pret peles IgG (Dakopatts, Kopenhāgena, Dānija) 45 min istabas temperatūrā. Sekundārās antivielas atšķaidījums bija 1 : 80. Pēc tam griezumus divreiz skaloja fosfātu buferī, tiem uzpilināja fosfātu bufera un glicerīna maisījumu un pēc segstikliņa uzlikšanas izskatīja fluorescences mikroskopā Leica Aristoplan.

2. Peroksidāzes–antiperoksidāzes krāsošanas metode. Lietojot šo metodi, griezumus inkubēja ar primāro antivielu diennakti +4°C. Pēc tam griezumus divreiz 15 min skaloja fosfātu buferī un inkubēja ar neiezīmētu kazas, sivēna, prettruša vai pret jūras cūciņas vai pretpeles IgG 30 min istabas temperatūrā. Pēc skalošanas divreiz 15 min fosfātu buferī griezumus inkubēja 30 min istabas temperatūrā ar peroksidāzes–antiperoksidāzes kompleksu, bet pēc tam 15 min ar šķīdumu, kas

sastāvēja no 0,05% diaminobenzidīna hidrohlorīda un 0,01% ūdeņraža peroksīda TRIS buferī (pH 7,6). Pēc tam griezumus skaloja TRIS buferī 15 min, uzpilināja tiem Permouta šķīdumu, uzklāja segstikliņu un izskatīja gaismas mikroskopā.

3. Biotīna un avidīna metode. Audu gabaliņus fiksēja 10% formalinā 24 stundas, bet pēc tam atūdeņoja un ieguldināja parafinā. No blokiem pagatavoja 3 μm biezus griezumus, kurus deparafinizēja un skaloja fosfātu buferšķīdumā 10 min. Pēc tam griezumus inkubēja ar dabīgo kazas 10% serumu 20 min un turpināja stundu garu inkubāciju ar primāro antivielu galanīnu (iegūta no truša, Garvana Medicīnas Pētījumu Institūts, Austrālija) 1:800 lielā atšķaidījumā ūdens vannā (Carey et al. 1993). Griezumus rūpīgi skaloja ar fosfātu buferi un inkubēja ar biotinilēto sekundāro antivielu – kazas prettruša Ig G (Vector, Burlingame, USA) 1:300 lielā atšķaidījumā 30 min ūdens vannā. Pēc griezumu atkārtotas skalošanas ar fosfātu buferšķīdumu pagatavoja trešējo antivielu (no peroksidāzes kompleksa SK-100, Vector Lab, Inc Burbingam, Ca 94010) un veica vizualizācijas reakciju 2–3 minūtes. Pēc sekojošas griezumu skalošanas destilētā ūdenī tiem uzpilināja Aquamount (BDH Lab, England), uzlika segstikliņu un mikroskopēja Zeiss Axiophot mikroskopā. Līdzīgi tika noteikts YNP (iegūta no aitas, darba atšķaidījums 1:1000, Aussep, Austrālija); sekundārā antivielā šīnī gadījumā bija biotinilētais truša pretkazas Ig G (Vector, Burlingame, USA).

4. Rutinās histoloģijas metodes. No katras biopsijas vai autopsijas tika pagatavoti griezumi, kurus krāsoja ar hematoksilīnu un eozīnu un toluidīnziļo.

5. Radioimūnhistokūmija (RIH). Visi audu gabaliņi tika nosvērti un ātri sasaldēti šķidrā slāpekļī līdz -80 °C. Pēc tam katru sasaldēto gabaliņu sadalīja sīkākās daļiņās un vārīja 100 °C 10 min ar 2 ml 2 M etiķskābes un 4% EDTA piemaisījumu. Pēc vārīšanas šķidrums tika homogenizēts, īslaicīgi to centrifugējot. Pēc homogenizācijas sekoja 20 min ilga šķidrums un audu gabaliņu centrifugēšana (8000 apgriezieni min). Pēc tam šķidrums nolēja un paraugus liofilizēja. Liofilizētos paraugus līdz to lietošanai glabāja -80 °C. VIP un VIP-līdzīgu vielu koncentrācija audu ekstraktā tika noteikta lietojot J125 iezīmētu VIP

kompleksu (Inc Star, Stillvotera, MN, ASV). Radioimūnhistoķīmiju veica saskaņā ar ražotājfirmas instrukcijām. VIP noteikšanai vismazākais anti vielas daudzums bija 5 pg/mL. Sintētiskā VIP anti viela Inc Star testos uzrādīja mazāk nekā 0,1% vienlaicīgu sekojošu peptīdu iezīmēšanu: somatostatīns, sivēna motilīns, sivēna gastrīna nomācējpolipeptīds, glukagons, sivēna gastrīnatbrīvotājpeptīds, gastrīns (17; 34), sivēna sekretīns, pankreasa polipeptīds, cilvēka proinsulīns, cilvēka insulīns, holecistokinīns, P viela, neirotenzīns, metionīna enkefalin, leicīna enkefalin, bombezīns.

P vielas RIH kompleksa sastāvā lietoja no truša iegūtu anti vielu pret P vielu. Antiserums tika ražots Inc Star Corp (Stillvotera, MN, ASV). Radioimūnhistoķīmijas procedūru veica, vadoties pēc minētās firmas norādēm. P vielas noteikšanai vismazākais nepieciešamais anti vielas daudzums bija 20 pg/mL. Inc Star pārbaudēs anti viela vienlaicīgi audu ekstraktos iezīmēja mazāk, nekā 0,002% metionīnenkefalīnu, enkefalīnu, leicīna enkefalīnu, eledoizīnu, fizalemīnu un mazāk nekā 0,008% – β endorfinu.

Rezultāti un diskusija

Apkopojot daudzu ar hroniskām obstruktīvām plaušu slimībām, arodslimībām, sarkoidozi un daļēji ar tuberkulozi slimojošu, Černobiļas likvidatoru un kontroles cilvēku bronhu audu izpētīto materiālu, konstatējām, ka ir 3 dažādi NEŠ un imūnreaktīvo nervšķiedru sadalījuma tipi bronhu sienā gan ar daudzrindu skropstiņepitēliju, gan metaplazētu daudzkārtaino plakano epitēliju. Pirmajam tipam piederošās bronhu sienās bija dažāds NEŠ sadalījums daudzrindu skropstiņepitēlijā un smalks imūnreaktīvo nervšķiedru sadalījums bronhu sienā (Pilmane et al. 1995). Šim tipam piederēja lielākā daļa izpētīto cilvēku bronhu. Otrais tips bija dažāds NEŠ sadalījums epitēlijā, bet uz smalku nervšķiedru tīklojuma fona parādījās hiperplazēti nervšķiedru kūlīši. Šā tipa apakštīps bija bronhu sienas ar metaplazētu epitēliju ar HAB un serotonīnu saturošām NEŠ un izteikti lieli imūnreaktīvie nervšķiedru kūlīši zemgļotādā. Trešais tips bija bronhu sienas bez neuroendokrīniem elementiem. Interesanti, ka otrais tips un tā apakštīps tika atrasti tikai slimnieku bronhu sienā, kamēr pirmais un trešais tips raksturoja arī

kontroles cilvēku bronhus. Vairākus NEŠ un nervu elementu sadalījuma tipus konstatējām vienlaicīgi viena un tā paša pacienta bronhu sienā. Tādēļ pieļaujama ir iespēja, ka minētie tipi var pāriet viens otrā. Diskutabli ir minēto neuroendokrīno elementu sadalījuma tipu izveides iemesli. Zinātniskajā literatūrā ir aprakstīta dažādu neuroendokrīno šūnu satura un skaita maiņa slimības skartās plaušās (Gosney, 1992). Autors uzskata, ka NEŠ savstarpējas nomaiņas procesu izraisa infekcija un kopaina vērtējama kā plaušu fizioloģiska atbilde uz bojājumu. Ja netiek novērsts kairinājums, piemēram, iekaisums, tad neuroendokrīno elementu pārmaiņas kļūst stabilas. Lielākai daļai NEŠ izdalīto sekretoro produktu ir augšanu veicinošas īpašības (Johnson, 1991). Johnson et al. (1993) atraduši, ka palielināts NEŠ skaits ar bronhopulmonālu displāziju slimu bērnu elpceļos korelē ar elpceļu gludo miocītu slāņa palielināšanos. Savukārt *Wilson et al.* (1993) izpētījuši, ka NEŠ daudzums samazinās ar difūzo plaušu fibrozi slimu pacientu plaušās. Pēc autoru domām, plaušu neuroendokrīnā sistēma un tās elementu izdalītās vielas netieši veicina fibrozes attīstību. Mūsu dati ir līdzīgi *Edwards* (1989) datiem par divu dažādu nervšķiedru sadalījumu bronhos cilvēkiem ar HOPS. Cilvēkiem ar HOPS visbiežāk bronhu sienas smalks nervšķiedru tiklojums redzams tieši zem epitēlija vai sabiezētā elastīgo un kolagēno saistaudu šķiedru slāņa. Tomēr izteikti lieli nervšķiedru kūliši bronhu sienas subepitēlijā tika atrasti pacientiem ar jau izveidojušos *cor pulmonale*. *Holzer* (1988), *Levine* un līdzautori (1986), un *Barnes* un līdzautori (1991) atraduši palielinātu P vielas saturošo nervšķiedru daudzumu bronhu un zarnu zemgļotādā hroniska bronhīta un resnās zarnas ilgstoša iekaisuma rezultātā. Autori minēto parādību saista ar iekaisuma šūnu neirotropo faktoru darbību. Pamatojoties uz augstāk minēto, pieļaujam, ka mūsu atrastie NEŠ un imūnreaktīvo nervšķiedru korelējošie sadalījuma tipi – pirmais, otrais un otrā tipa apakštips, radušies dažādās iekaisuma modelētās ieilgušās, hronisku nespecifisku, specifisku plaušu slimību fāzēs un saglabājas bronhu sienā arī tad, kad audos vairs nav vērojamas akūta iekaisuma pazīmes. Savukārt trešā tipa izveide bronhos pagaidām tiek vērtēta kā savdabīgs bioloģiskais fenomens, kurš vēl jāpēta turpmāk.

Visā mūsu materiālā neatradām pārliecinošas atšķirības starp neuroendokrīnām šūnām un neuropeptīdus saturošām nervšķiedrām,

kurās varētu saistīt tikai ar vecumu vai slimības veidu, vai tās ilgumu. Tas nozīmē, ka plaušu neuroendokrīnā sistēma reaģē ar līdzīgām atbildes reakcijām uz dažādiem provocējošiem faktoriem. Jāatceras, ka daudzi dažādi mediatori darbojas elpceļu patofizioloģiskās reakcijās un neuroendokrīno elementu izdalītās vielas ir tikai daļa no plašā mediatoru repertuāra (Miller, 1993).

Mūsu rezultātos interesants ir fakts, ka vienlaicīgi ar lielu imūnreaktīvu kūlīšu esamību subepitēlijā, bronhu sienas metaplazēta epitēlija slānī atradām daudz HAB saturošas šūnas. Hromogranīni zināmi kā PDNS NEŠ granulu marķieri (Huttner et al., 1991). Hromogranīns A ir atrodams bronhu NEŠ un veicina normālu plaušu attīstību (Bhatnagar et al., 1988; Chejfec et al., 1990). Hromogranīns B savukārt aprakstīts tikai bronhu vēža šūnās (Lloyd et al. 1988). Mūsu dati pierāda hromogranīnu B arī neneoplastiskās šūnās. Funkcionālā hromogranīnu nozīme vēl īsti nav skaidra. Tiek uzskatīts, ka tie varētu regulēt dažu neuropeptīdu intracelulāru iepakojšanu, sintēzi un sekrēciju (Wiedermann un Huttner, 1989). Tāpat tie varētu būt arī bioaktīvo peptīdu priekšteči (Eiden, 1987; Seidah et al., 1987). Pierādīta aktīva hromogranīna A un B sintēze šūnās, eksperimentāli paaugstinot intracelulāro ciklisko proteīnkināzi un cAMF (Jungling et al., 1994). Balstoties uz šiem atradumiem, pieļaujam, ka varētu būt noteikta likumsakarība starp epitēlija HAB saturošo NEŠ skaitu un subepitēlija imūnreaktīvo nervšķiedru kūlīšu palielinātu daudzumu ieilguša vai hroniska iekaisuma gaitā, kā arī starp palielinātu HAB šūnu daudzumu un epitēlija metaplāziju. Mums pārsteidzošs atradums bija lielais serotonīna saturošo NEŠ daudzums daudzrindu skropstiņepitēlijā starp metaplazēta daudzkārtainā plakanā epitēlija rajoniem pacientiem ar HOPS un Černobiļas kodolavārijas sekas likvidētājiem. Diskutabls ir jautājums par serotonīna funkcijām veselos un slimos elpceļos. Ar cistisko fibrozi slimu bērnu elpceļos serotonīns ietekmē epiteliocītu izdalītā sekrēta ķīmiskās īpašības (Johnson et al., 1988 a). Tā kā ir dati par to, ka radiācijas ietekmē pastiprināta šūnu proliferācija noris, pateicoties tieši serotonīna paaugstinātai koncentrācijai audos (Mothersill et al., 1991; Jacobson et al. 1993), pieļaujam zināmu serotonīna nozīmi bronhu epitēlija metaplāzijas attīstībā. Serotonīns intrauterīni kāmjā plaušās var veicināt

elpceļu epitēlija proliferāciju (Hoyt et al., 1991). Iespējams, ka noteiktā plaušu slimības stadijā šī serotonīna funkcija aktivējas arī cilvēka elpceļos.

Sava loma ir arī smēķēšanai. Tomēr tīra nikotīna elpošana pat ilgstoši (2 gadus) neatstāj efektu uz žurku PDNS (Waldum et al., 1996). Pēc *Leube* un *Rustad* (1991) datiem – cigarešu dūmos ir daudzas toksiskas daļiņas, kas veicina elpceļu šūnu proliferāciju un pat vēža veidošanos. Pēc *Klein–Szanto et al.* (1992) teorijas tieši cigarešu dūmos esošā darva, citi hidrokarbonāti un daļēji nitroamīni veicina elpceļu kancerogēnēzi. Tomēr ne visiem mūsu izmeklētajiem pacientiem, kuri gadiem ilgi bija smēķētāji (vairāk nekā 2 paciņas cigarešu dienā), elpceļos atradām metaplazētu daudzkārtaino plakano epitēliju un NEŠ hiperplāziju. Tāpēc, lai arī atsevišķi autori norāda (*Tabassian et al.*, 1989), ka tieši cigarešu smēķēšana izraisa PDNS NEŠ hiperplāziju, mēs vairāk piekrītam *Aguayo* (1993), ka neuroendokrīno šūnu daudzuma palielināšanās elpceļos slimniekiem ar HOPS sākotnēji varētu būt kopēja audu nespecifiska atbilde dotajai saslimšanai ar tālāku būtisku patoģenētisku nozīmi hroniska elpceļu iekaisuma nodrošināšanā. Katrā individuālā gadījumā svarīga ir arī epiteliocītu pašu kompensatorā reakcija, kas var noteikt bojājuma reparāciju vai arī nenormālu epiteliocītu proliferāciju (hiperplāziju) un diferenciaciju (metaplāziju, displāziju, neoplāziju) (*Aguayo*, 1994 b).

Visbagātākā imūnreaktīvo nervšķiedru inervācija bija ap gludo miocītu kūlišiem. PGV iezīmētās šķiedras minētajā lokalizācijā saturēja arī VIP, PAAP, helospektīnu, Y neuropeptīdu, P vielu, KGRP un galanīnu. VIP ietekmē bronhu gludie miocīti atslābst (*Lundberg et al.*, 1984; *O'Donell et al.*, 1985). Cilvēka bronhu sienas gludo miocītu slāni VIP atraduši arī *Uddman* ar līdzautoriem (1978) un *Dey* ar līdzautoriem (1981). Konstatējām, ka lielākā daļa Y neuropeptīdu saturošo nervšķiedru satur arī VIP. Tomēr ap gludo miocītu kūlišiem tikai neliela daļa no VIP imūnreaktīvām nervšķiedrām saturēja arī galanīnu, PAAP un helospektīnu. Luts un līdzautori (1993), un *Hauser–Kronenberg* un līdzautori (1992) atraduši līdzīgu minēto peptīdu sadalījumu nervšķiedrās starp elpceļu gludajiem miocītiem. Kopumā ņemot, mūsu pētījumos dažādu neuropeptīdu līdzāspastāvēšanas tipi vienās un tajās

pašās nervšķiedrās ap gludajiem miocītiem neatšķirās bronhu sienā ar dažādiem epitēlija veidiem. Tomēr mainījās neuropeptīdu daudzuma attiecības. Bronhu sienā ar metaplazētu epitēliju P vielas ap gludajiem miocītiem bija daudz vairāk un KGRP mazāk nekā bronhu sienā ar neizmainītu epitēliju. Minēto NSN pārmaiņas noritēja līdztekus ar lielo imūnreaktīvo nervšķiedru kūlišu parādīšanos zemepitēlijā. Luts un līdzautori (1993) atraduši neizteiktu P vielas un KGRP saturošo nervšķiedru daudzumu veselos plaušaudos, pamatojot pieņēmumu par sensorās inervācijas neizteiktu lomu cilvēka elpceļos (Persson, 1991). Tomēr domājam, ka slimības gadījumā dažādu neuropeptīdu nozīme mainās, norādot uz paaugstinātu elpceļu reaktivitāti.

RIH izvēlētie peptīdi – VIP un P viela – zināmi kā cilvēku elpceļu nervšķiedrās visbagātīgāk atrodamie peptīdi. No visiem izpētītajiem bronhiem kopumā 11 gadījumos visās slimnieku grupās atradām ļoti augstu VIP audu koncentrāciju. Sešos gadījumos līdztekus pamatdiagnozei konstatēja alergiska rakstura tādas papildu saslimšanas kā elpceļu hlamidiozi, aspergilozi, ilgstošu darbu ar ķīmiskām gāzēm, astmātisku bronhītu un bronhiālo astmu. Aspergiloze un hlamidioze ir zināmas kā multifaktoriālas imunoloģiskas elpceļu slimības, kuras nosaka pacientu visu tipu alergiju rašanos ilgstoša hroniska iekaisuma rezultātā (Ichiki et al., 1992; Krasnick et al., 1995;). Literatūrā aprakstīta hlamīdiju infekciju un alergijas cieša kopsaikne (von Hertzen et al., 1996). Tādējādi pieļaujam, ka alergija ir faktors, kas var paaugstināt VIP audu līmeni. Turklāt *Cutz et al.* (1987) un *Day et al.* (1983) norāda, ka VIP koncentrācija bronhos var palielināties dažu iekaisuma šūnu pastiprinātas peptīda sintēzes rezultātā, kā arī VIP pastiprināti var sintezēt parasimpātisko gangliju šūnas. Tāpat domājam, ka būtiska ir peptīdu noteikšana ar radioimūnhistoķīmisko metodi, lai precīzi noteiktu tā vai cita peptīda audu koncentrāciju.

RIH pētījumi parādīja tikai selektīvu P vielas līmeņa samazināšanos un/vai vispār nenosakāmu peptīda līmeni virzienā no relatīvi veselīem bronhiem uz bronhiem netālu no tuberkulozā perēkļa. Tāpēc mēs pieļaujam domu par audos esošu P vielu degradējošu faktoru eksistenci un aktivāciju tuberkulozes vairāk skartās plaušu puses bronhos. *Martling et al.* (1988), *Joos et al.* (1994) aprakstījuši P vielu cilvēka elpceļu

intraepiteliālās nervšķiedrās, kā arī nervšķiedrās asinsvadu sienā, ap jauktajiem dziedzeriem un starp gludajiem miocītiem. P viela sarauj gludo muskulatūru, veicina asinsvadu caurlaidību un gļotu sekrēciju, kā arī aktivē makrofāgus un monocītus (Frossard un Barnes, 1991; Kohrogi et al., 1992).

Enkefalināze (endogēnā neitrālā endopeptidāze) ir enzīms, kurš audos degradē P vielu (Borson et al., 1989). Enkefalināze ir atrasta elpceļu epiteliocītos, gludos miocītos, *lamina propria* saistaudos, skrimšļa plēvē un hondrocītos (Oshe et al., 1993). Vīrusu infekcijas vai smēķēšana samazina enkefalināzes aktivitāti un tādējādi veicina tahikinīnu, pie kuriem pieder P viela, paaugstināšanos audos (Jacoby et al., 1988; Djokic, 1992). Mūsu pacientiem, kuri bija hroniski smēķētāji, minētā peptīda līmenis audos bija ļoti zems vai nenosakāms. Domājam, ka izskaidrojums varētu būt šāds: tuberkulozes izraisītājs ir *Mycobacterium tuberculosis*. Šī mikobaktērija, izdalot virsmas sulfatīdus, 25kDa glikolipoproteīnu un lipoarabinomannozi, bloķē pretiekaisuma šūnu, īpaši makrofāgu, aktivitāti (Parak un Wadee, 1991; Wadee et al., 1995). Tādējādi var paaugstināties audu enkefalināze ar sekojošu P vielas degradāciju. Papildu peptīda aktivitāti samazinošs faktors ir iekaisuma šūnu kā neitrofilo leikocītu klātbūtne, jo to izdalītās vielas tuberkulozes skartos audos inaktivē P vielu (Skidgel et al., 1991).

Literatūra

1. Aguayo S. M. Neuroendocrine cells and airway wall remodelling in chronic airflow obstruction: a perspective // *Monaldi Arch Chest Dis.* – 1994, 49 243–248.
2. Aguayo S. M. Determinants of Susceptibility to Cigarette Smoke. Potential Roles for Neuroendocrine Cells and Neuropeptides in Airway Inflammation, Airway Wall Remodeling, and chronic Airflow Obstruction // *Am J Respir Crit Care Med.* – 1994, b, 149 1692–1698.
3. Aquayo S. M. Pulmonary neuroendocrine cells in tobacco-related lung disorders // *Anat Rec.* – 1993, 236 122–127.
4. Baluk P. and Gabella G. Innervation of the guinea pig trachea; a quantitative morphological study of intrinsic neurons and extrinsic nerves // *J Comp Neurol.* – 1989, 285 : 117–132.

5. Baraniuk I. N. and Kaliner M. A. Neuropeptides in the Upper and Lower Respiratory Tracts // Immunology and Allergy Clinics of North America. – 1990, 10 (2) 383–407.
6. Barnes P. J. Adrenergic and non-adrenergic, non-cholinergic control of airways // Respiration. – 1986, 50 (SUPPL) 9–16.
7. Barnes P. J., Baraniuk J. N., Belvisi M. G. Neuropeptides in the respiratory tract. Part II // Am Rev Respir Dis. – 1991, 144 1391–1399.
8. Bhatnagar M., Springall D. R., Ghatei M. A., Burnet P. W. J., Hamid Q., Giaid A., Ibrahim N. B. N., Cuttitta F., Spindel E. R., Penketh R., Rodek C., Bloom S. R., Polak J. M. Localization of mRNA and co-expression and molecular forms of GRP gene products in endocrine cells of fetal human lung // Histochemistry. – 1988, 90 299–307.
9. Borson D. B., Brokaw J. J., Senizawa K., McDonald D. M., Nadel J. A. Neutral endopeptidase and neurogenic inflammation in rats with respiratory infections // J Appl Physiol. – 1989, 66 2653–2658.
10. Carabba V. H., Sorokin S. P., Hoyt R. F. Jr. Development of neuroepithelial bodies in intact and cultured lungs of fetal rats // Am J Anat. – 1985, 173 (1) 1–27.
11. Carey D., Iismaa T., Ho K. Rajkovic I. Kelly J., Kraegen E. Ferguson J., Inglis A., Shine J., Chriholm D.. Potent effects of human galanin in man: growth hormone secretion and vagal blockade // J Clin Endocrinol Metab. – 1993, 77 90–93.
12. Chejfec G., Cosnow J., Gould N. S., Husain A. N., Gould V. E. Pulmonary blastoma with neuroendocrine differentiation in cell morules resembling neuroepithelial bodies // Histopathology. – 1990, 17 353–358.
13. Coons A. H., Leduk R. E. H., Connolly J. H. Studies of antibody production. A method for the histochemical demonstration of specific antibody and its application to a study of the hyperimmune rabbit // J Exp Med. – 1955, 102 49–60.
14. Cutz E., Chan W., Track N. S., Goth A., Said S. I. Release of vasoactive intestinal polypeptide in mast cells by histamine liberators // Nature. – 1987, 275 . 661–662.

15. Cutz E., Gillan J. E. and Perrin D. G. Pulmonary Neuroendocrine Cell system: An Overview of Cell Biology and Pathology with Emphasis on Pediatric Lung Disease. Pulmonary Disease. *Perspect Pediatr Pathol* (Askin F.B., Langston C., Rosenberg H.S. and Bernstein I., eds). – Basel, Karger, 1995, 18 32–70.
16. Dalsgaard C. I., Hultgardh-Nilsson A., Hsegerstrand A., Nilsson I. Neuropeptides as growth factors. Possible roles in human diseases // *Regulatory Peptides*. – 1989, 25 1–9.
17. Day R., Lemaire J., Mercier P., Beaudoin H., Lemaire S. Asbestos related increase in pulmonary levels of vasoactive intestinal peptide (VIP) // *Life Sciences*. – 1983, 33 1869–1876.
18. Dey R. D., Shannon W. A. Jr., Said S. I. Localisation of VIP-immunoreactive nerves in airways and pulmonary vessels of dogs, cat, and human subjects // *Cell Tissue Res*. – 1981, 220 : 231–238.
19. Djokic T. D. The role of enkephalinase (neutral endopeptidase) in neurogenic inflammation of the respiratory tract // *Glas Srp Akad Nauka Med*. – 1992, 42 107–121.
20. Eiden L. E. Is chromogranin a prohormone? // *Nature*. – 325, 22 301.
21. Edwards C. Bronchial nerves in chronic obstructive airway disease: a preliminary report // *J Pathol*. – 1989, 220 231–238.
22. Falaschi P., Martocchia A., Proietti A., Pastore R., D'Urso R., Barnaba V. Neuroendocrinoimmunology // *Ann Ital Med Int*. – 1994, 9 96–99.
23. Feyrter F. *Über Diffuse Endokrine Epitheliale Organe*. – Leipzig, J.A. Barth, 1938. 6–17.
24. Frossard N. and Barnes J. Effect of tachykinins in small human airways // *Neuropeptides*. – 1991, 19 157–161.
25. Gillan J. E. and Cutz E. Abnormal Pulmonary Bombesin Immunoreactive Cells in Wilson-Mikity Syndrome (Pulmonary Dysmaturity) and Bronchopulmonary Dysplasia // *Pediatric Pathology*. – 1993, 13 165–180.
26. Gosney J. R. Endocrine cell proliferation in diseased lung // *J Pathol*. – 1992, 168 (Suppl) 106A.

27. Gosney J. R. Neuroendocrine cell population in postnatal human lung: Minimal variations from childhood to old age // *Anat Rec.* – 1993, 236 : 177–180.
28. Gosney J. R., Sissons M. C. J., Allibone R. O., Blakey A. F. Pulmonary endocrine cells in chronic bronchitis and emphysema // *J Pathol.* – 1989, 157 127–133.
29. Hauser-Kronberger C. E., Hacker G. W., Sundler F., Thurner J., Albecker K. Distribution and co-localization of immunoreactive helospectin with vasoactive intestinal polypeptide and peptide histidine methionine in human nasal mucosa, soft palate and larynx // *Eur Arch Otorhinolaryngol.* – 1992, 249 201–205.
30. Hendy G. N., Bevan S., Mattei M. G., Moulard A. J. Chromogranin A // *Clin Invest Med.* – 1995, 18 47–65.
31. Herten L., Isoaho R., Leinonen M., Koskinen R., Laippala P., Täyrylä M., Kivelä S. L., Saikku P. Chlamydia pneumoniae Antibodies in chronic Obstructive Pulmonary Disease // *International Journal of Epidemiology.* – 1996, 25 658–664.
32. Hislop A. A. Wharton J., Kim M., Polak J. M., Haworth S. G. Immunohistochemical Localization of Peptide-Containing Nerves in Human Airways: Age-related changes // *Am J Respir Cells Mol Biol.* – 1990, 5 191–198.
33. Holzer P. Local effector functions of capsaicin-sensitive sensory nerve endings: involvement of tachykinins, calcitonin gene related peptide and other neuropeptides // *Neuroscience.* – 1988, 24 739–768.
34. Hoyt F. R., McNelly N. A. McDowell E. M. Sorokin S. P. Neuroepithelial bodies stimulate proliferation of airway epithelium in fetal hamster lung // *Am J Physiol*, 1991, 260 1234–1240.
35. Huttner W. B., Gerdes H. H. Rosa P. The granin (chromogranin\secretogranin) family // *Trends Biochem Sci*, 1991, 16 (1) 27–30.
36. Ichiki H., Shishido M. Yano M. Immunological reactions in patients with pulmonary aspergilloma // *Nippon Kyobu Shikkan Gakkai Zasshi.* – 1992, 30 . 1280–1284.

37. Jacobsen M. B., Bratlie J., Reitan J. B., Hellesnes J. and Hanssen L. E. Influence of interferon and radiation on serotonin content in primary carcinoid cell cultures // *Acta Oncol.* – 1993, 32 : 239–243.
38. Jacoby D. B., Tamaoki J., Borson D. B., Nadel J. A. Influenza infection causes airway hyperresponsiveness by decreasing enkephalinase // *J Appl Physiol.* – 1988, 64 2653–2658.
39. Johnson D. E. Pulmonary neuroendocrine cells // *The airway epithelium.* (Farmer S. G., Hay D. W. P., eds). – Dekker, New York, 1991 335–397.
40. Johnson D. E., Anderson W. R., Burke B. A. Pulmonary neuroendocrine cells in pediatric lung disease: alterations in airway structure in infants with bronchopulmonary dysplasia // *Anat Rec.* – 1993, 236 : 115–119, 172–173; discussion 120–121.
41. Johnson D. E., Wobken J. D. and Landrum B. G. Changes in Bombesin, Calcitonin and Serotonin Immunoreactive Pulmonary Neuroendocrine Cells in Cystic Fibrosis and after Prolonged Mechanical Ventilation // *Am Rev Respir Dis.* – 1988 a, 137 123–131.
42. Johnson M. D., Gray M. E., Stahlman M. T. Calcitonin gene-related peptide in human fetal lung and in neonatal lung disease // *J Histochem Cytochem.* – 1988, 33 199–204.
43. Johnson M. D., Kulik T. I., Lock J. E., Elde R. P. and Thompson T. R. Bombesin-, calcitonin-, and serotonin- immunoreactive pulmonary neuroendocrine cells in acute and chronic neonatal lung disease // *Pediatr Pulmonol.* – 1985, 1 S13–S20.
44. Johnson M. D., Lock J. E., Elde R. P. and Thompson T. R. Pulmonary neuroendocrine cells in hyaline membrane disease and bronchopulmonary dysplasia // *Pediatr Res.* – 1982, 15 446–454.
45. Joos G. F., Germonpre P. R., Kips J. C., Peleman R. A., Pauwels R. A. Sensory neuropeptides and the human lower airways: present state and future directions // *Eur Respir J.* – 1994, 7 1161–1171.
46. Jungling S., Cibelli G., Ozardyon M., Gerdes H. H. Thiel G. Differential regulation of chromogranin B and synapsin I gene promoter activity by cAMP and cAMP-dependent protein kinase // *Eur J Biochem.* – 1994, 226 (3) 925–935.

47. Klein-Szanto A. I. P., Iizosa T., Momiki S., Garcia-Palazzo J., Caamano J., Metcalf R., Welsh J., Harris C. C. A tobacco-specific N-nitrosamine or cigarette smoke condensate causes neoplastic transformation of xenotransplanted human bronchial epithelial cells // *Proc Natl Acad Sci.* – 1992, 89 6693–6697.
48. Kohrogi H., Yamaguchi T., Kawano O., Honda I., Ando M. Release of tachykinins and its metabolism in the airway // *Regul Pept.* – 1992, (SUPPL.1) : S15.
49. Krasnick J., Patterson R., Roberts M. Multifactorial immunologic lung disease: a case report // *Annals of Allergy, Asthma and Immunology.* – 1995, 75 239–241.
50. Lauweryns J. M., Peuskens J. C. Neuroepithelial bodies (neuroreceptor or secretory organs?) in human infant bronchial and bronchiolar epithelium // *Anat Rec.* – 1972, 172 471–482.
51. Levine J. D., Dardick S. J., Roizan M. F., Helms C., Basbaum A. I. Contribution of sensory afferents and sympathetic efferents to joint injury in experimental arthritis // *J Neurosci.* – 1986, 6 : 3423–3429.
52. Leube R. E., Rustad I. J. Squamous cell metaplasia in the human lung: molecular characteristics of epithelial stratification // *Virchovs Arch [B] cell Pathol.* – 1991, 61 227–253.
53. Lloyd R. V., Cano M., Rosa P., Hille A., Huttner W. B. Distribution of chromogranin A and secretogranin I (chromogranin B) in neuroendocrine cells and tumours // *Am J Pathol.* – 1988, 130 : 296–304.
54. Lundberg J. M., Fahrenkrug J., Hökfelt T., Martling C. R., Larsson O., Tatemoto K., Änggard A. Coexistence of peptides HI (HPI) and VIP in nerves regulating blood flow and bronchial smooth muscle tone in various mammals including man // *Peptides.* – 1984, 5 593–606.
55. Lundberg J. M., Martling C. and Hökfelt T. Airways, oral cavity and salivary glands: classical transmitters and peptides in sensory and autonomic motor neurons // *Handbook of Chemical Neuroanatomy* (Björklund A., Hökfelt T. and Owman Ch., eds). – Elsevier, Amsterdam, 1988 : 391–444.

56. Luts A., Uddman R., Alm P., Basterra J. and Sundler F. Peptide-containing nerve fibers in human airways Distribution and coexistence pattern. *Int Arch Allergy*
57. Martling C. R., Saria A., Fischer J., Hökfelt T., Lundberg J. M. Calcitonin gene-related peptide and the lung: Neuronal coexistence with substance P, release by capsaicin and vasodilatory effect // *Regul Peptides*. – 1988, 20 125–139.
58. Memoli V. A., Linnaila J., Warsen W. H., Rios-Dalenz J. and Goold V. E. Neuroendocrine Cells and Neuroepithelial Bodies // *Lab Invest*. – 1983, 48 (1) : 57A.
59. Miller Y. E. Workshop on pulmonary neuroendocrine cells // *Anat Rec*. – 1993, 236 : 113–114.
60. Mothersill C., Seymour C. B., O'Brien A. and Hennessy T. Proliferation of normal and malignant human epithelial cells post irradiation // *Acta Oncol*. – 1991, 30 : 851–858.
61. Nakagawa Y., Doy M., Ohashi N., Misawa S. Distribution of pulmonary neuroendocrine cells - an immunohistochemical study of the lung in autopsied infants including sudden infant death syndrome // *Nippon Hoigaku Zasshi*. – 1994, 48 317–325.
62. Nakatani Y. Pulmonary endocrine cells in infancy and childhood // *Pediatr Pathol*. – 1991, 11 : 31–48.
63. Nohr D., Weihe E. Tachykinin-, calcitonin gene-related peptide-, and protein gene product 9.5-immunoreactive nerve fibers in alveolar walls of mammals // *Neurosci Lett*. – 1991, 134 (1) 17–20.
64. O'Donnell M., Garippa R., Welto A. F. Relaxant activity of atriopeptins in isolate guinea pig airway and vascular smooth muscle // *Peptides*. – 1985, 6 597–601.
65. Ohse H., Nomura A., Endoh T., Noguchi Y., Saotome M., Ninomiya H., Watanabe A. To J., Hashimoto K. Uchida Y. Enkephalinase activity in the guinea pig model of asthma // *Aerugi*. – 1993, 42 48–56.
66. Parak R. B., Wade A. A. The synergistic effects of gamma interferon and clofazimine on phagocyte function: restoration of inhibition due to a 25 kilodalton fraction from *Mycobacterium tuberculosis* // *Biotherapy*. – 1991, 3 : 265–272.

67. Pearse A. G. E. The diffuse neuroendocrine system: historical review // *Front Horm Res.* – 1984, 12 1–7.
68. Persson C. G. A. Mucosal exudation in respiratory defence. Neural or non-neural control // *Int Arch Allergy Appl Immunol.* – 1991, 94 222–226.
69. Pilmane M., Luts A., Sundler F. Changes in neuroendocrine elements in bronchial mucosa in chronic lung disease in adults // *Thorax.* 1995, 50 551–554.
70. Qualman S. J., O'Dorisio H. S., Fleshman D. J., Shimada H. O'Dorisio T. M. Neuroblastoma. Correlation of neuropeptide expression in tumor tissue with other prognostic factors // *Cancer.* – 1992, 70 2005–2012.
71. Schuller H. M. Receptor-mediated mitogenic signals and lung cancer // *Cancer cells.* – 1991, 3 496–503.
72. Seidah N. G., Hendy G. N., Hamelin J., Paquin J., Lazure C., Meters K. M., Rossier J., Chretien H. Chromogranin A can act as a reversible processing enzyme inhibitor // *FEBS Lett.* – 1987, 211 144–150.
73. Siegfried J. M., Guentert R. J., Gaither A. L. Effects of bombesin and gastrin releasing peptide on human bronchial epithelial cells from a series of donors: Individual variation and modulation by bombesin analogs // *Anat Rec.* – 1993, 236 241–247.
74. Skidgel R. A., Jackman H. L., Erdos E. G. Metabolism of substance P and bradykinin by human neutrophils // *Biochem Pharmacol.* 1991, 41 1335–1344.
75. Sorokin S. P., Hoyt R. F. Jr., Grant M. M. Development of neuroepithelial bodies in fetal rabbit lungs. I. Appearance and functional maturation as demonstrated by high-resolution light microscopy and formaldehyde-induced fluorescence // *Exp Lung Res.* – 1982, 3 (3–4) 237–259.
76. Sorokin S. P., Hoyt R. F. Jr., Pearsall A. D. Comparative biology of small granule cells and neuroepithelial bodies in the respiratory system. Short review // *Am Rev Respir Dis.* – 1983, 128 (2Pt 2) : S 26–31.
77. Springall D. R., Cadieux A., Oliveria H., Su H., Royston D. and Polok J. H. Retrograde tracing shows that CGRP-immunoreactive nerves

- of rat trachea and lung originate from vagal and dorsal root ganglia // *J Auton Nerv Tyst.* – 1987, 20 155–166.
78. Sundler F., Alumets I., Ekblad E., Böttcher G. and Håkanson R. Coexistence of peptides in the neuroendocrine system // *Biogenics of Neuroendocrinal Peptides* (Håkanson R. and Thorell I., eds). Academic Press, London, 1985 213–243.
79. Tabassian A. R., Nylén E. S., Linnoila R. J., Snider R. H., Cassidy M. M., Becker K. L. Stimulation of hamster pulmonary neuroendocrine cells and associated peptides by repeated exposure to cigarette smoke // *Am Rev Respir Dis.* – 1989, 140 436–440.
80. Tsagarakis S., Grossman A. Corticotropin-releasing hormone: interactions with the immune system // *Neuroimmunomodulation.* – 1994, 1 329–334.
81. Tsutsumi Y. Immunohistochemical analysis of calcitonin and calcitonin gene-related peptide in human lung // *Hum Pathol.* – 1989, 20 896.
82. Uddman R., Alumets J., Densert O., Håkanson R., Sundler F. Occurrence and distribution of VIP nerves in nasal mucosa and tracheobronchial wall // *Acta Otolaryngol.* – 1978, 85 443–448.
83. Uddman R., Sundler F. Neuropeptides in the airways: a review // *Am Rev Respir Dis.* – 1987, 136 (Suppl) 3–8.
84. Wade A. A., Kuschke R. H., Dooms T. G. The inhibitory effects of *Mycobacterium tuberculosis* on MHC class II expression by monocytes activated with riminophenazines and phagocyte stimulants // *Clin Exp Immunol.* – 1995, 100 434–439.
85. Waldum H. L., Nilsen O. G., Nilsen T., Rorvik H., Syversen U. Sandvik A. K., Haugen O. A., Torp S. H., Brenna E. Long-term effects of inhaled Nicotine // *Life Sciences.* – 1996, 58 1339–1346.
86. Wang Y. Y., Cutz E. Localization of cholecystokinin-like peptide in neuroendocrine cells of mammalian lungs: a light and electron microscopic immunohistochemical study // *Anat Rec.* – 1993, 236 198–205.
87. Widdicombe J. G. Neural control of airway vasculature and edema // *Am Rev Respir Dis.* – 1991, 143 (3Pt2) S18–21.

88. Wiedermann B., Huttner W. B. Synapthophysin and chromogranins/secretogranins—widespread constituents of distinct types of neuroendocrine vesicles and new tools in tumor diagnosis // *Virchows Arch [B] Cell Pathol.* – 1989, 58 : 95–121.
89. Wilson N. J. E., Gosney J. R., Mayall F. Endocrine cells in diffuse pulmonary fibrosis // *Thorax.* – 1993, 48 (12) 1252–1256.

**Latvijas Universitātes
80 gadu jubilejai veltītās
57. konferences materiāli**

Rīga, 1999. gada 2.–20. februāris

**Literārās redaktore: I. Audriņa, L. Paegle, R. Pavlova
Korektore S. Kramēna
Datorsalicējs V. Daugulis**

**Reģ. apl. Nr. 2-0266. Pasūt. Nr.
Metiens 300 eks.
Iespiests SIA "JUMI"
Rīgā, Lienes ielā 19**