

**LATVIEŠU VALODAS KĀ OTRĀS VALODAS APGUVES
JAUTĀJUMI LIETIŠKĀS VALODNIECĪBAS
ATTĪSTĪBAS KONTEKSTĀ**



Rakstā ir salīdzināta termina „lietišķā valodniecība” izpratne Latvijā, Rietumeiropā, ASV un Krievijā. Salīdzinājums atklāj, ka angļiski runājošajās valstīs lietišķās valodniecības jomas ir ļoti daudzveidīgas: tiek pētīti valodas normēšanas, tulkošanas un mācīšanas jautājumi, tiek pētīta valoda informācijas tehnoloģiju sistēmā. Krievijā lielāka uzmanība pievērsta valodniecības ciešajam sakaram ar informācijas tehnoloģijām, mākslīgo intelektu un loģiku. Latvijā nav vērojama konsekvence otrās valodas apguves jautājumu iekļaušanā lietišķās valodniecības attīstības kontekstā.

Rakstā ir aplūkota arī viena latviešu valodas kā otrās valodas apguves izpētes metode – klases diskursa vērojums un analīze.

**PROBLEMS OF MASTERING LATVIAN
AS A SECOND LANGUAGE IN THE CONTEXT OF THE
DEVELOPMENT OF APPLIED LINGUISTICS**

The objective of the paper is to illuminate the interpretation of the term „Applied Linguistics” in Latvia and abroad (in Western Europe, the USA and Russia), and thereby identifying possibilities and grounds for the research of Latvian as a second language in the context of the development of applied linguistics in Latvia.

Apart from theoretical literature, the author also uses data from observations of classroom discussions, which were obtained in three secondary schools and one elementary school (two schools in Rezekne, one in Rezekne region and one in Balvi). The author of the paper conducted a discourse research of Grade 9 pupils who learn Latvian as a second language (LAT 2). These research data are also important for problems of the development of methodology of applied linguistics in Latvia, because they enable the identification of new data and research methods.

Applied linguistics as a field is based on the research of language and its role in human activities. Modern research of applied linguistics in Western Europe shows that attention is paid to areas such as second language acquisition (SLA), cognition, language policy and planning, lexicography, translation theory, corpus linguistics, etc. In Russia, when defining the areas and functions of applied linguistics, emphasize is put on the close connection of linguistics with information technology, artificial intelligence and logics. Russian linguists link the emergence of applied linguistics to the development of science and technology, which have made it necessary to observe language in action. The term „Applied Linguistics” is

usually opposed to theoretical linguistics, which studies language in a system under a particular condition.

To identify the interpretation of the term „Applied Linguistics” in Latvia, two sources were used for the paper: The „Interpretative Dictionary of Basic Terms of Linguistics” (IDBTL), published in 2007, and the description of the branches and sub-branches of science available on the home page of the Latvian Council of Science (LCS). The comparison of these sources reveals two differences in the definition of „applied linguistics”. IDBTL does not mention sociolinguistics among the areas of applied linguistics. Sociolinguistics is mentioned separately in the dictionary, but there is no link to applied linguistics. The second difference is that IDBTL does not refer to language teaching or learning – neither in the definition of applied linguistics, nor in the description of its areas, whereas it is mentioned in the LCS description of sub-branches. These findings show a lack of consistency in introducing the problem of second language acquisition into the context of the development of applied linguistics.

The second part of the paper gives an insight into the research of the Latvian language as a second language. The research data were obtained through structural observations of class discourse and by analyzing them with the help of check lists and tables.

The data of the class discourse research is important for the research of the actual situation of language acquisition. The task of an applied linguist is to be a mediator between the theory of linguistics and language pedagogy (linguodidactics). Even for studying problems of mastering the Latvian language as a second language, there is still a lack of systemic research which would provide a deeper analysis of the difficulties that LAT2 pupils deal with while learning Latvian, as well as while studying other subjects bilingually or in Latvian. There is an on-going need for class discourse research and for research of a individual language acquisition processes by means of interviews, questionnaires, and pupils’ reports about the accomplishment of some cognitive or linguistic tasks, as well as by other methods.

Ievads

Lietišķās valodniecības kā valodniecības apakšnozares aizsākumi ir meklējami jau samērā sen – kopš 20. gs. 50. gadiem, kad ASV un Lielbritānijā pirmoreiz termins *lietišķā valodniecība* tika lietots, mācot vai mācoties kādu valodu kā otro valodu vai kā svešvalodu; visbiežāk tā bija – angļu valoda. Tātad vēsturiski lietišķā valodniecība ir veidojusies uz angļu valodas kā svešvalodas vai otrās valodas izpētes bāzes. Laika gaitā šīs nozares pētniecības jomas ir paplašinājušās, tomēr tām visām ir raksturīga viena iezīme, kas atklājas jau pašā apakšnozares nosaukumā, – lietišķums jeb valodas izpēte darbībā. Termina *lietišķā valodniecība* būtība atklājas labāk, ja to skata opozīcijā ar jēdzienu *teorētiskā valodniecība*.

Raksta mērķis ir noskaidrot termina *lietišķā valodniecība* izpratni Latvijā un ārpus tās (Rietumeiropā, ASV un Krievijā), atklājot latviešu valodas kā otrās valodas izpētes iestrādes un iespējas lietišķās valodniecības attīstības kontekstā Latvijā.

Bez teorētiskās literatūras studijām par pētījuma avotu ir izmantoti arī klases diskursa vērojumu dati, kas gūti 2006. gadā trīs vidusskolās un vienā pamatskolā (divas skolas Rēzeknē, pa vienai – Rēzeknes rajonā un Balvos). Šie pētījuma dati ir nozīmīgi arī lietišķās valodniecības metodoloģijas jautājumu attīstībā Latvijā, jo atklāj jaunas datu ieguves metodes izmantošanas iespējas. Mācību stundu vērojumi un to analīze otrās valodas apguves

pētniecībā ir visbiežāk izmantotā metode (Seliger, Shohamy 1989). Pētījuma autore ir veikusi 9. klases skolēnu, kas apgūst latviešu valodu kā otro valodu (LAT 2), diskursa izpēti.

Termina *lietišķā valodniecība* definēšana Latvijā un ārpus tās

Lietišķā valodniecība savos pirmsākumos ir attīstījusies angļiski runājošajās zemēs, tāpēc tās definēšanu vēlētos sākt ar plašāku kontekstu – izpratni ārpus Latvijas. Tālāk tiks dots arī mūsdienu krievu valodnieku skatījums un definējums, lai varētu salīdzināt, kura tradīcija vairāk ir jūtama mūsdienu latviešu valodniecībā.

Lietišķā valodniecība ir ļoti plaša valodniecības apakšnozare, tās jautājumu izpēte veicina pilnīgāku izpratni par valodas lomā cilvēku darbībā un līdz ar to sniedz arī nepieciešamās zināšanas ar valodu saistīto lēmumu pieņemšanai klasē, darba vietā, likumu aizsargājošā iestādē vai laboratorijā (Schmitt, Celce-Murcia 2002: viii).

Lietišķā valodniecība izmanto to, ko mēs zinām: a) par valodu, b) par valodas apguvi, c) par tās lietojumu, lai sasniegtu kādu noteiktu mērķi vai atrisinātu kādu problēmu, kas eksistē reālajā pasaulē (Schmitt, Celce-Murcia 2002: viii).

Abās definīcijās ir uzsvērti lietišķās valodniecības pētījumu avoti (valodas lietojums reālās autentiskās darba vietās vai izglītības iestādēs) un pētījumu mērķi – atrisināt ar valodas lietojumu vai mācīšanu saistītas problēmas. Jaunākajos pētījumos, piemēram, *Applied Linguistics. What It Is and the History of the Discipline*

(<http://www.docstoc.com/docs/2185533/APPLIED-LINGUISTICS>), minētas šādas lietišķās valodniecības izpētes jomas:

- otrās valodas apguve,
- valodas pārbaude un novērtēšana,
- kognīcija,
- valodas politika un plānošana,
- leksikogrāfija,
- tulkošana,
- multilingvisms,
- valoda un tehnoloģijas,
- deskriptīvā lingvistika,
- korpuslingvistika.

Minētās jomas atklāj lietišķās valodniecības jautājumu paplašināšanos; kā pirmā joma ir pieteikta otrās valodas apguve (*SLA – Second Language Acquisition*), kas kopš 20. gs. 80. gadu vidus ir kļuvusi par autonomu pētījumu jomu ar izstrādātu teorētisko un metodoloģisko bāzi (Mitchell, Myles 1998: 40).

Nedaudz atšķirīgi lietišķās valodniecības jomas ir pieteiktas austrumu kaimiņu – Krievijas – lingvistiskajos avotos. Krievijā lietišķās valodniecības jomas un funkcijas definētas, uzsvērot informācijas tehnoloģiju, mākslīgā intelekta un loģikas ciešo sakaru ar valodniecību. Krievijas valodnieki lietišķās valodniecības rašanos saista ar zinātniski tehniskā progresa attīstību, rodoties nepieciešamībai paskatīties uz valodu darbībā. Kā pretstats ir minēta teorētiskā valodniecība, kas pēta valodu sistēmā, noteiktā stāvoklī (Алефиренко 2005: 231).

Mūsdienu krievu valodniecībā tiek minētas tādas lietišķās valodniecības jomas kā datorlingvistika (īpaši uzsvērot automatizēto bibliotēkas fondu izveidi), mašintulkošana, tulkošanas teorija, terminogrāfija, leksikogrāfija, valodu pasniegšanas metodika. Starp jaunākajām jomām, kas attīstījušās pēdējo desmitgažu laikā, tiek uzsvērtas: korpuslingvistika, politiskā lingvistika un neirolingvistiskās programmēšanas lingvistiskie aspekti (Алефиренко 2005, Баранов 2007).

Kā redzams, krievu valodniecībā valodu apguves jautājumi neieņem vadošo vietu, ja runājam par lietišķās valodniecības izpētes jomām. Tiek uzsvērts, ka tradicionāli valodu pasniegšanas metodika iekļaujas lietišķās valodniecības pētījumos, vairāk uzmanības pievēršot *krievu valodas kā svešvalodas mācīšanas jautājumiem* (termins *krievu valoda kā otrā valoda* valstī netiek lietots). Tomēr lielāka uzmanība ir pievērsta valodas un informācijas tehnoloģiju savstarpējam sakaram, tulkošanai, leksikogrāfijai, kā arī lingvistiskajiem aspektiem diskursa izpētē (tiesu jomā, politikā u.c.).

Kā tad termins *lietišķā valodniecība* tiek definēts Latvijā?

Vispirms vēlētos ieskatīties oficiālajā, Latvijas Zinātnes padomes sniegtajā, zinātņu nozaru klasifikatorā (<http://www.lzp.lv/latv/nozares.htm>). Latvijas zinātņu nozaru sistēmā starp tādām valodniecības apakšnozarēm kā vispārīgā valodniecība, baltu valodniecība, latviešu sinhroniskā valodniecība u.c. ir minēta arī *lietišķā valodniecība*. Tā tiek definēta šādi: „Lietišķā valodniecība ir zinātnes apakšnozare, kurā veido teorētisko pamatu praktiskai darbībai valodas lietošanas, mācīšanas un normalizācijas jomā. Lietišķā valodniecība ietver sociolingvistiku, valodas kultūras teoriju (ortoloģija), matemātisko lingvistiku, datorlingvistiku, terminoloģiju.”

Uz valodu attiecinātie atslēgas vārdi *lietošana, mācīšana, normalizācija* atklāj, ka arī Latvijā lietišķā valodniecība tiek izprasta līdzīgi, kā tas tika aplūkots iepriekš Rietumeiropas un Krievijas lingvistu skatījumā. Formulējums *teorētiskā pamata veidošana praktiskai darbībai* ir tuvs atziņai *skatījums uz valodu darbībā* (Алефиренко 2005), tomēr atšķiras pieejas ziņā: pirmais (*teorētiskā pamata veidošana*) ir orientēts vairāk uz deduktīvu pieeju

(hipotēzes pārbaude), kamēr otrais (*skatījums uz valodu darbībā*) – vairāk heuristisks, induktīvs (paredz hipotēzes ģenerēšanu pēc iegūtajiem datiem).

Jauns avots lingvistisko terminu noskaidrošanai ir 2007. gadā izdotā *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca*. Tajā *lietišķās valodniecības* definīcija skan šādi: „Valodniecības apakšnozare, kurā valodas uzbūves un funkcionēšanas teorētiskā pētniecība tiek veikta aktuāla valodas praktiskā lietojuma mērķiem.” Tālāk definīcijā ir precizētas *lietišķās valodniecības* darbības jomas: datorlingvistika, matemātiskā lingvistika, korpuslingvistika, mašintulkošana, praktiskā leksikogrāfija un terminogrāfija, tulkošanas metodoloģija, valodas normēšana (Bušs 2007: 216).

Divas būtiskas atšķirības, kā tiek definēta *lietišķā valodniecība*, vērojamas, salīdzinot Latvijas Zinātnes padomes (LZP) zinātņu nozaru klasifikatorā un *Valodniecības pamatterminu skaidrojošajā vārdnīcā* (VPSV) sniegtos raksturojumus. Pirmā atšķirība: VPSV starp *lietišķās valodniecības* jomām nav minēta sociolingvistika. Vārdnīcā tā ir minēta atsevišķi (368.–369. lpp.), bet – nenorādot saistību ar *lietišķo valodniecību*. Otrā atšķirība – VPSV ne pašā *lietišķās valodniecības* definīcijā, ne jomu aprakstā nav minēta valodu mācīšana vai apguve.

No iepriekšminētā izriet, ka otrās valodas apguve uz *lietišķo valodniecību* šai vārdnīcā (VPSV) netiek attiecināta, lai gan ārpus Latvijas tā (SLA) tiek minēta kā viena no galvenajām izpētes jomām. Turklāt Latvijas kontekstā jau no 20. gs. 90. gadu sākuma ir nostiprinājies termins *latviešu valoda kā otrā valoda* un šai jomā veikti atsevišķi pētījumi. Tālāk rakstā tiks dots ieskats vienā no šādiem pētījumiem.

Diskursa vērojumi kā datu ieguves avots otrās valodas pētniecībā

Termins *diskurss* latviešu valodā tiek lietots samērā nesen, tas ir ienācis ar angļu valodas kā starpniekvalodas palīdzību. Tulkojumos ir iespējams rast dažādas šī jēdziena definīcijas, atšķirību nosaka konteksts, kurā vārds ir ticis lietots. Latvijā ir izdota *Valodas prasmes pārbaudes terminu vārdnīca*, kurā *diskurss* (*discourse*) ir definēts šādi: „(..) runātais vai rakstītais teksts kā valodas saziņas akts.” (Blūma 2004: 16) Formulējums veidots nepārprotami, dekontekstualizējot, līdz ar to atbilst termina skaidrošanas prasībām.

Diskursa vērojumi un analīze kā viena no daudzsološākajām metodēm otrās valodas pētniecībā īpašu nozīmi guva 20. gs. 70. gados (Hatch 1978). Pirmie dati tika vākti dabiskā vidē, autentiskā saziņā, vērojot un fiksējot, kā valodas apguvēji sazinās, kādus izteicienus, frāzes lieto, kā bērni spēj paskaidrot viens otram kādu jēdzienu vai vārdu pat tad, ja viņu lingvistiskais repertuārs ir ļoti ierobežots.

Tikai vēlāk otrās valodas, kā arī svešvalodas apguves pētniecībā sāka izmantot arī klases diskursu, iegūstot datus, lingvistisko korpusu gan no valodas apguvējiem, gan arī no skolotāja. Klases diskurss kā datu ieguves avots, kā arī citas datu ieguves metodes ir aprakstītas vairākos otrās valodas apguvei veltītos izdevumos (Seliger, Shohamy 1989; Ellis 1997, Mitchell, Myles 1998, Cook 2008 u.c.).

LAT 2 klases diskursa vērojumi: metodoloģijas jautājumi

Latviešu valodas kā otrās valodas apguves izpētē pietrūkst empīrisko datu, kas gūti stundu vērojumu laikā, piedaloties klases diskursā. Par valodas apguves procesu ir zināms galvenokārt tikai pašu skolotāju viedoklis, kas ne vienmēr var būt objektīvs, jo skolotājs ir diskursā iesaistītais dalībnieks. Mācību stundu laikā gūtie vērojumi var atklāt, kas būtu uzlabojams un attīstāms turpmāk, paaugstinot skolēnu valodas prasmes līmeni.

Raksta autore klases diskursa izpēti ir veikusi skolu, kas īsteno mazākumtautību izglītības programmas, 9. klasēs. Pētījumā tika iesaistītas 3 vidusskolas un 1 pamatskola: divas skolas Rēzeknē, pa vienai – Rēzeknes rajonā un Balvos.

Skolu atlase notika, ņemot vērā noteiktās vides iedzīvotāju nacionālo sastāvu, proti, Rēzeknē latvieši ir lokālā minoritāte (44% no visiem iedzīvotājiem), tātad sociolingvistiskā vide norāda, ka cittautiešiem ir ierobežotas iespējas lietot latviešu valodu ārpus skolas. Balvos sociolingvistiskā vide ir citāda: latvieši ir 72% no visiem iedzīvotājiem (ziņas par Latvijas iedzīvotāju nacionālo sastāvu uz 01.01.2006. gūtas www.pmlp.gov.lv/images/documents), līdz ar to, iespējams, tā arī ir ietekmējusi skolēnu latviešu valodas kompetenci.

Kopā tika vērotas 17 stundas sešās dažādās 9. klasēs, kuras māca sešas latviešu valodas kā otrās valodas skolotājas. Klasē tika veikti strukturētie vērojumi, bet pēc mācību stundas tika aizpildīta kontroles lapa un tabula. Strukturēto vērojumu pamatā bija kontroles lapas kritēriji un iepriekš saplānotie jautājumi, uz kuriem tika saņemtas atbildes.

Klases diskursa izpēte tika plānota divās fāzēs (*izmēģinājuma fāze un pētījuma fāze*).

Izmēģinājuma fāzei tika izvēlēts sintētiskais ceļš – nestrukturētais vērojums, lai precizētu vērojumu objektus un veidu, kā to darīt (pieraksta struktūru). Tika apmeklētas divas mācību stundas divās 9. klasēs, kurās tika fiksēts gan kontroles lapai nepieciešamais, gan arī vērotas atbildes uz iepriekš izvirzītajiem jautājumiem. Pēc *izmēģinājuma fāzes* uzdevuma veikšanas tika izdarīti šādi secinājumi:

1) klases diskursa izpētē nozīmīgus datus var iegūt, vērojot arī:

- skolēnu uzvedību, žestus, mīmiku (attieksme pret veicamo uzdevumu, neverbālo līdzekļu kā saziņas stratēģijas izmantošana),

- skolotāja un skolēnu sadarbību (verbālā un neverbālā saziņā; skolotāja un skolēnu runātā laika fiksēšana),

2) tā kā skolas administrācija un arī paši skolotāji nevēlējās piekrist stundu filmēšanai, tad pēc izmēģinājuma fāzes radās doma veidot noteiktu tabulu, lai varētu fiksēt plānotos vērojumus,

3) lai nebūtu informācijas zuduma (video filmētais būtu neaizstājams), tika nolemts dienā vērot ne vairāk kā divas mācību stundas, tabulu un kontroles lapu aizpildot tajā pašā dienā, ierakstot visu vēroto un analizēto,

4) vērot 2–3 mācību stundas vienā un tai pašā klasē ar vienu un to pašu skolotāju, lai objektīvi varētu novērtēt gan izmantoto aktivitāšu daudzveidību, sabalansētību un pakāpeniskumu, gan galvenos izmantotos mācību līdzekļus, gan dominējošo pieeju, kas tiek izmantota valodas mācīšanā, gan arī skolēnu prasmi lietot valodu rakstos un mutvārdu saziņā.

Otrajā, *pētījuma fāzē*, tika izvēlēts analītiskais ceļš, proti, klasē tika veikti strukturētie vērojumi, bet pēc mācību stundas tika aizpildīta kontroles lapa un tabula.

Strukturēto vērojumu pamatā bija kontroles lapas kritēriji un iepriekš saplānotie jautājumi, kuriem klasē būtu pievēršama uzmanība.

1. tabula *Kontroles lapas paraugs*

Table 1: *Sample of a check list*

Nr.p.k.	VĒROJAMĀ DARBĪBA	Jā	Nē
1.	Skolotājs stundā strādā ar vienu mācību grāmatu vai mācību līdzekļu komplektu		
2.	Tiek ievērota uzdevumu secība, savstarpējais sakars		
3.	Tiek izmantots gramatikas pielikums		
4.	Skolotājs izprot uzdevumu būtību, mērķi		
5.	Skolēni saprot skolotāja doto uzdevumu formulējumus		
6.	Skolēni tiek iesaistīti metalingvistiskās sarunās		
7.	Stundā pamatā tiek izmantota komunikatīvā pieeja		
8.	Skolēni izsakās brīvi, vārda nezināšanas gadījumā prot izmantot kompensējošas stratēģijas		

LAT 2 klases diskursa vērojumi: kontroles lapu datu ieguve un rezultāti

Dati no visām 17 aizpildītajām kontroles lapām tika ievadīti vienā tabulā, lai veidotos pārskats par visām vērotajām stundām un lai precīzāk būtu saskatāma korelācija starp izvirzītajiem parametriem.

2. tabula *Kontroles lapu dati*

Table 2: *Data of the check lists*

Jā	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1 Skolotājs stundā strādā ar vienu mācību grāmatu vai mācību līdzekļu komplektu.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2 Tiek ievērota uzdevumu secība, savstarpējais sakars.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3 Tiek izmantots gramatikas pielikums.								1									
4 Skolotājs izprot uzdevumu būtību, mērķi.	1	1			1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1
5 Skolēni saprot skolotāja doto uzdevumu formulējumus.	1	1			1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1
6 Skolēni tiek iesaistīti metalingvistiskās sarunās.						1				1	1			1	1	1	1
7 Stundā pamatā tiek izmantota komunikatīvā pieeja.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1
8 Skolēni izsakās brīvi, vārda nezināšanas gadījumā prot izmantot kompensējošas stratēģijas.	1	1			1	1	1	1	1	1	1				1	1	1
Nē	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1 Skolotājs stundā strādā ar vienu mācību grāmatu vai mācību līdzekļu komplektu.	1							1	1	1	1	1	1			1	
2 Tiek ievērota uzdevumu secība, savstarpējais sakars.	1							1	1			1					
3 Tiek izmantots gramatikas pielikums.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4 Skolotājs izprot uzdevumu būtību, mērķi.	1	1	1									1	1				
5 Skolēni saprot skolotāja doto uzdevumu formulējumus.	1	1	1									1	1				
6 Skolēni tiek iesaistīti metalingvistiskās sarunās.	1	1	1	1				1	1	1		1		1			
7 Stundā pamatā tiek izmantota komunikatīvā pieeja.	1									1		1	1				
8 Skolēni izsakās brīvi, vārda nezināšanas gadījumā prot izmantot kompensējošas stratēģijas.	1	1	1									1	1	1			

Izvērtējot **1. parametru** (sk. 1. tabulu), var secināt, ka LAT 2 stundās skolotājs pārsvarā strādā ar vienu mācību grāmatu vai mācību līdzekļu komplektu (10 stundās no 17). Eksperimentālajā klasē, kurā no 1. klases visi mācību priekšmeti, izņemot dzimto valodu un literatūru, tiek apgūti latviešu valodā, skolotāja izmanto latviešu skolām adresētās latviešu valodas mācību grāmatas.

Aplūkojot **2. parametru** un salīdzinot to ar **1. parametru** (sk. 2. tabulu), atklājas korelācija starp abiem parametriem, proti, ja stundā tiek izmantota viena mācību grāmata vai viens mācību līdzekļu komplekts, tad starp veicamajiem uzdevumiem ir vērojams savstarpējais sakars (10 gadījumos no 13). Tiek ievērots gan tematiskais princips (visi uzdevumi, arī gramatikas, balstīti uz vienu noteiktu sarunvalodas tēmu), gan visu četru prasmju līdzvērtīga attīstīšana, gan pakāpenisks grūtību pakāpes pieaugums.

Ja skolotājs stundā strādā ar dažādām mācību grāmatām, tad vairumā gadījumu (4 stundās no 7) piedāvātie uzdevumi tiek ņemti no cita konteksta un neiekļaujas apgūstamajā tēmā. Tajos, kā rāda vērojumi klasē, parādās leksika, ar kuru iepriekš nav ticis strādāts, līdz ar to skolēni nespēj tik labi koncentrēties uz gramatiskajām formām un to pareizu lietošanu. Tas norāda, ka, strādājot ar vienu izdevumu, stundā vairāk tiek ievērota uzdevumu secība,

pakāpenība, jo mācību līdzekļu autori par to ir domājuši un iestrādājuši vienotā mācību līdzekļu komplekta struktūrā.

Tomēr 3 stundās (no 7) skolotāji, kas izmantoja dažādus mācību līdzekļus, uzdevumus bija atlasījuši, ievērojot iepriekš aprakstītos kritērijus. Tātad arī pats skolotājs mērķtiecīgi un metodiski pamatoti var kombinēt dažādu mācību līdzekļu aktivitātes, ja pirms tam ir iedziļinājies apgūstamajā tematā, izpētījis visus piedāvātos uzdevumus, izpratis to mērķi. Diemžēl vairumā gadījumu uzdevumi no dažādiem mācību līdzekļiem tiek atlasīti pavirši, par pamatkritēriju izraugoties tikai apgūstamās gramatikas tēmu. Tas rada fragmentārisumu tēmas apgūvē, nenodrošina apgūstamās leksikas lietojumu dažādās situācijās un visu četru valodas prasmi izmantošanā.

Īpašas grūtības skolēniem radīja uzdevumi ar ļoti atšķirīgu sarežģītības pakāpi. Tas bija vērojams stundās, kurās tika izmantoti mācību līdzekļi, kas adresēti mazākumtautību skolām, bet pārbaudes darbi, testi ņemti no grāmatām, kuru adresāts ir skolēns, kam latviešu valoda ir dzimtā valoda. Piemēram, 9. klases skolēnu līmenim neatbilstošs bija tests par saikļiem, kur jāizvēlas pareizais variants un jāpabeidz rakstīt teikums:

1. *Telefons jeb tālrunis atrodas (..)*
Telefons vai tālrunis (..)
2. *Ir pienācis pavasaris, tā kā drīz sāksies eksāmeni.*
Ir pienācis pavasaris, tā ka (..)
3. *Istabā bija silti, bet laukā valdīja sals.*
Istabā bija silti, un (..)

Pirms šī testa piedāvāšanas stundā tika strādāts ar dažādiem uzdevumiem, kam pamatā izmantota komunikatīvā pieeja, savukārt testa struktūra un saturs ir pretrunā ar komunikatīvās pieejas pamatprincipiem.

Līdz ar to aktuāls kļūst jautājums, vai uzdevumu izmantošana no krājuma, kurš veidots ar citu pieeju, citiem didaktiskajiem principiem un metodēm, ir lietderīga klasē, kuras diskurss balstīts uz citu pieeju.

Vēl aizvien vērojama tendence piedāvāt skolēniem attēlus, pēc kuriem veidot dialogu, bet attēli ir nesaistīti ar stundas tēmu. Pirms uzdevuma izpildes netiek aktivizēta leksika, kas tiks lietota. Līdz ar to, gatavojot dialogu, skolēni nepārtraukti lūdz tulkot kādu vārdu. Šādi attēli pārsvarā ir ņemti no metodikas kursiem vai eksāmenu un olimpiāžu darbiem, tātad vienīgais atlasē kritērijs – pieejamība.

Kopsavilkums par **3. parametru** (sk. 1. tabulu) atklāja, ka tikai 1 stundā no 17 vērotajām ir ticis izmantots 9. klases mācību grāmatas (2004) beigās ievietotais gramatikas pielikums, kurā atrodams svarīgāko mācību gada laikā apgūto gramatikas tēmu kopsavilkums, pārskats tabulu un shēmu veidā. Intervijās ar LAT 2 skolotājiem bija jaušams, ka daži

skolotāji neorientējas, kas ir šai pielikumā, ar kādu mērķi tas ir veidots. Līdz ar to arī skolēniem tiek ierobežota iespēja papildināt vai nostiprināt zināšanas par kādu gramatikas jautājumu. Stundu vērojumi atklāja, ka ieskats *Gramatikas pielikumā* būtu noderīgs arī skolēnu individuālo mājas darbu veikšanā.

4. parametrs bija vērsts uz to, lai noskaidrotu, kā skolotājs izprot mācību grāmatu uzdevumu prasības, mērķi. 12 stundās no 17 bija vērojama skolotāja profesionalitāte uzdevumu būtības izpratnē un atbilstošu prasību izvirzīšanā skolēniem. Tomēr 5 stundās (29% gadījumu) klases diskurss atklāja, ka skolotājs līdz galam neizprot mācību līdzekļos iekļauto uzdevumu mērķi. Dažbrīd bija vērojams, ka ar uzdevumu formulējumiem paši skolotāji pirms mācību stundas ir iepazinušies pavirši, līdz ar to prasības tiek vienkāršotas, vispārinātas, mainot uzdevuma mērķi.

Indikators skolotāju profesionalitātes atklāšanā bija skolēni, kuri jautāja, precizēja, ja nebija līdz galam izpratuši uzdevuma prasības. Tas atklājās, salīdzinot **4.** un **5. parametru**, starp kuriem bija vērojama 100% korelācija (sk. 2. tabulu un 1. attēlu), proti, ja skolotājs pats bija izpratis uzdevuma nolūku, viņš spēja loģiski paskaidrot uzdevuma prasības arī skolēniem, palīdzēt grūtību pārvarēšanā.

Skolēniem grūtības sagādāja neprecīzi formulēti, vispārīgi rakstu uzdevumi, kuriem netika piedāvātas balsta frāzes vai noteikta struktūra, piemēram: *Ko jūs varētu uzrakstīt par datoru? Uzrakstiet uz lapiņām! Kāda ir jūsu attieksme pret to?* Skolotājam pēc šāda uzdevuma piedāvāšanas nācās gari skaidrot, kas ir jāraksta. Rezultātā skolēni saprata, ka var arī nerakstīt, bet pastāstīt par to, kas tiek prasīts. Viņi vienkārši nesaskatīja rakstu darba mērķi. Būtu jāizvairās no tādu rakstu darbu došanas, kuri reālajā saziņā netiek izmantoti, kuriem grūti pamatot to pragmatisko nolūku.

Ar **6. parametru** tika paredzēts vērot, vai skolēni tiek iesaistīti/iesaistās metalingvistiskās sarunās. 9. klase – tas ir vecumposms, kad skolēniem starp dažādiem citiem diskusiju tematiem būtu jāprot spriest arī par valodu, lai precizētu neskaidrības formu lietojumā, vārdu nozīmju atšķirības un tamlīdzīgus jautājumus.

Stundās varēja vērot arī pašu skolēnu iniciatīvu uzsākt sarunu par valodas jautājumiem; spēja piedalīties metalingvistiskās sarunās atklāja skolēnu lingvistisko un komunikatīvo kompetenci, prasmi mācīties. Metalingvistiskie jautājumi klases diskursā tika iekļauti 7 no 17 mācību stundām (41%).

Skolēni paši uzsāka metalingvistiskas sarunas situācijās, kad nebija par kaut ko pārliecināti, kad vēlējās precizēt. Piemēram, uz tāfeles tika doti teikumi, kuros jāievieto saikļi. Vienā teikumā (...*es būšu izlasījusi grāmatu, es to atdošu.*) skolēns ierakstīja adverbu *kad*. Skolotāja šo variantu noraidīja, jo *kad* nav saiklis, pareizajam variantam bija jābūt *tiklīdz*.

Skolēns gaidīja pamatojumu, kāpēc viņa variants nav pareizs. Nesagaidījis paskaidrojumu, palika neapmierināts, negribēja piedalīties pārējo teikumu apspriešanā. Šai situācijā varēja izvērsties neplānota metalingvistiska saruna par saikļiem un citiem saistītātvārdiem, kas nozīmes ziņā var būt ļoti līdzīgi, bet pieder atšķirīgu vārdšķiru grupām. Stundā bija jārespektē skolēna piedāvātā variativitāte, akcentējot vārdu piederību vārdšķirām un to funkcijas teikumā.

Iepriekš minētā situācija atklāj arī to, ka skolēns, kuram piemīt lingvistiskā kompetence, pārliecinošāk un uzstājīgāk spēj aizstāvēt savu viedokli. Tas apliecina teorētiskajā literatūrā aprakstītās varas attiecības starp skolēnu un skolotāju, proti, labākas valodas zināšanas sekmē augstāku sociālo statusu (Mitchell, Myles 1998: 165).

Arī citu klašu diskursā bija vērojamas situācijas, kad skolēns uzdevumā ieraksta citu vārdu, nekā ir plānojusi skolotāja:

Ziņojot, ka *Latvijas izlase ir uzvarējusi, viņš sāka skaļi dziedāt.*

Plānotais variants bija: **Uzzinot**, ka ...

Šai gadījumā skolēns mēģināja pierādīt, ka skaļi dziedāt iespējams arī informācijas nodošanas laikā, viņš minēja reālu notikumu, kad tā ir bijis.

Neizvērsta kādā citā stundā palika saruna par vietniekvārdu *viņš* un *tas* lietojumu, runājot par datoru. Skolotāja rosināja atcerēties, ka „*viņš* lieto, runājot tikai par dzīvu cilvēku”. Deskriptīvā pieeja, saruna par to, kā tad ikdienā šie vietniekvārdi tiek lietoti, netika piedāvāta, lai gan bija iespējams izvērst sarunu par valodas formālo un neformālo reģistru, atšķirīgu valodas lietojumu atkarībā no situācijas.

Tādā veidā klases diskurss var kļūt par mākslīgu valodas lietojuma vidi, kas kontrastē ar diskursu, kurā skolēni piedalās ārpus skolas. Īpašas valodas lietojuma grūtības rodas tiem pusaudžiem, kuriem iespēja lietot latviešu valodu ārpus skolas ir ierobežota. Viņi nespēj variēt savu lingvistisko repertuāru, lietot dažādus valodas stilus atšķirīgās runas situācijās.

Neelastīga, preskriptīva attieksme pret gramatikas vai leksikas uzdevumiem, neizvēršot skolotāja un skolēnu kopīgās sarunas par citu vārdu un formu iespējamību, nerosina skolēnus domāt, neattīsta viņos valodas izjūtu, prasmi lietot kontekstā iederīgāko, nevis plānoto vārdu vai tā formu.

Metalingvistiskajām sarunām ir nozīme, ja skolotājs apzinās to mērķi – kāpēc viņš ir plānojis runāt par valodas teorijas jautājumiem. Īpaša nozīme otrās valodas apguvē ir neplānotajām sarunām, kuras rodas, skolēniem pildot dažādus valodas uzdevumus. Skolotājam nav jāizvairās no paskaidrojumiem, no skolēnu pieredzes aktivizēšanas, viņam ir jābūt lingvistiski sagatavotam, lai atklātu valodas stilistisko daudzveidību, vārdu un formu polisēmiju.

7. parametrs ļāva izvērtēt, vai LAT 2 stundās pamatā tiek izmantota komunikatīvā pieeja. 13 stundās no 17, tas ir, 77% gadījumu, klases diskurss ir balstīts uz komunikatīvās pieejas pamatprincipiem.

No pārējām 4 stundām vienā bija vērojams formālās pieejas izmantojums (eksperimentālajā klasē, kurā no 1. klases visi mācību priekšmeti tiek apgūti latviešu valodā), bet trijās stundās komunikatīvās un formālās pieejas kombinējums, proti, kamēr tika strādāts ar tekstu, leksiku, izmantota 2004. gada mācību grāmata, tikmēr dominēja komunikatīvā pieeja. Savukārt gramatikas mācīšanās un nostiprināšanās šajās trīs stundās tika izmantoti pašu skolotāju gatavotie vai citos mācību materiālos sameklētie uzdevumi, kuri tika balstīti uz formālās pieejas izmantošanu.

Eksperimentālajā klasē, kur skolotāja valodas stundās pārsvarā strādā ar formālo pieeju, ir redzams, ka tiek izmantoti arī atbilstoši mācību līdzekļi (latviešu mācībvalodas skolām adresētās grāmatas un uzdevumu krājumi). Stundas struktūra ir balstīta uz vienas pieejas principiem, uzdevumi veido vienu veselumu, un tas atvieglo valodas apguvi.

Stundās, kur ir vērojama divu pieeju izmantošana, atklājas sistēmas trūkums. No dažādiem avotiem ņemtie uzdevumi rada fragmentāru iespaidu, kas neliecina, ka skolotājs izprot, cik atšķirīgas pieejas ir šo uzdevumu pamatā. Skolēnu neizpratne, kas un kā jā dara, pildot dažādus atšķirīgus uzdevumus, ir vērojama galvenokārt stundās, kurās saskatāma nekonsekvence noteiktas pieejas izmantošanā.

Pieeju jaukšana it kā simboliski atspoguļojas arī skolēnu valodas kodu jaukšanā – nespējā pateikt iesākto domu vienā valodā. Pāreja no vienas valodas uz otru viena teikuma robežās (*viņa atteicās om этой мысли*) vai dialogā ar skolotāju stundas laikā (Skolotāja: *sasēdieties grupās!* Skolēni: *пусть он лучше ко мне сядит.*). 9. klases skolēniem vairs nebūtu vēlams. Lingvistisko kodu jaukšana ir raksturīga tieši klasēm, kurās skolotāja izmanto gan formālo, gan arī komunikatīvo pieeju.

Vērojot, vai skolēni stundā izsakās brīvi, prot izmantot kompensējošas stratēģijas vārda nezināšanas gadījumā (**8. parametrs**), atklājās, ka ir iespējams saskatīt korelāciju ar **7. parametru**. No 13 stundām, kurās valodas apguve balstīta uz komunikatīvo pieeju, 10 stundās varēja vērot, ka skolēni izsakās brīvi, spēj pabeigt iesākto domu vienā valodā. Tas pats bija vērojams arī stundā, kur skolotāja pamatā strādāja ar formālo pieeju. Tomēr 6 stundās no 17 (3 stundās ar komunikatīvo pieeju un 3 – ar kombinētajām pieejām), kas ir 35% no visām vērotajām stundām, skolēni nespēja izteikties adekvāti situācijai, kas norāda uz samērā zemu valodas līmeni.

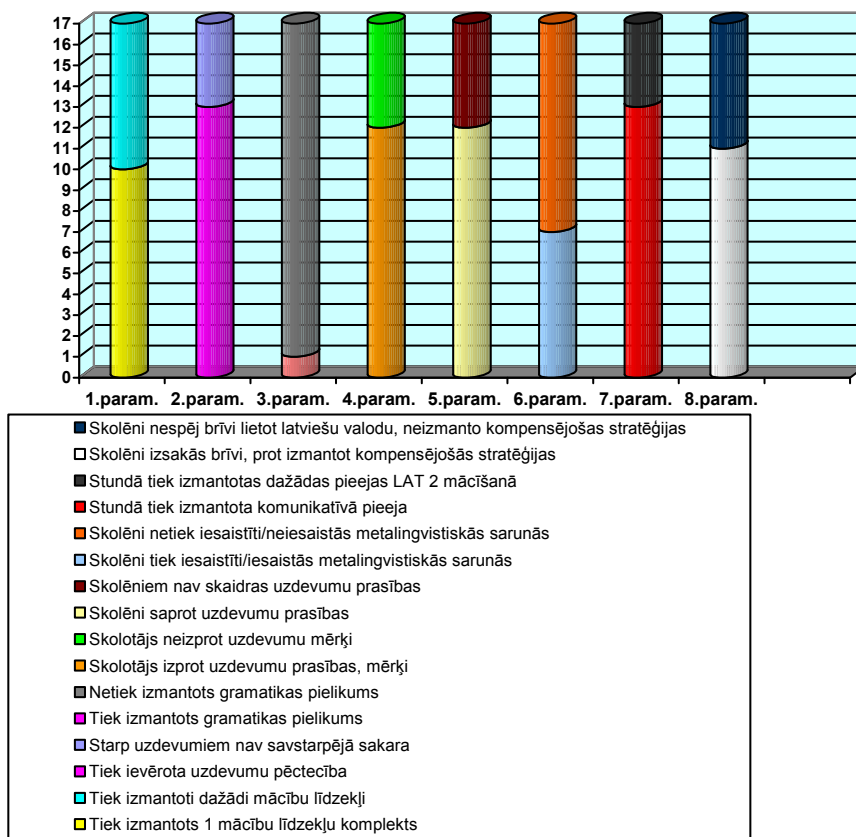
Vērojot stundas, varēja secināt, ka iemesli šādai situācijai ir vairāki:

- skolotājcentrēta stunda – skolotāja vēlme papildināt skolēnu teikto, vispārināt, veidot kopsavilkumu, neļaujot to darīt pašam skolēnam (nespēja sagaidīt, kad skolēns pateiks pats);
- skolēniem trūkst zināšanu par kompensējošām stratēģijām vārda nezināšanas gadījumā; ja skolotāja rosina pateikt domu citādi vai nezināmo vārdu aprakstīt, tad skolēns iemācās *iziet* no situācijas;
- klasē par maz tiek aktivizēts darbs ar vārdnīcām, skolēni tās vispār neizmanto, nezināmos vārdus lūdz skolotājai iztulkot, kas norāda uz mācīšanās stratēģiju trūkumu;
- tādu uzdevumu pārsvars, kas balstīti uz shēmu IAR (iniciatīva, atbilde, reakcija): skolotājs jautā, skolēns atbild, skolotājs komentē; šādas aktivitātes neprasa no skolēna izvērstu lingvistisko repertuāru;
- neplānotu, klases diskursa laikā spontāni radušos diskusiju ignorēšana; ne vienmēr grāmatu autori spēj paredzēt, par kuru jautājumu skolēni izrādīs interesi, tāpēc, ja šāda saruna izvēršas, tā skolotājam ir jāveicina, iesaistot diskusijā pēc iespējas vairāk skolēnu;
- trūkst plānveidīga darba ar jaunāko leksiku, īpaši tas attiecas uz leksikas nostiprināšanu, regulāru atkārtošānu, izmantošanu pēc iespējas daudzveidīgākos uzdevumos, kamēr tā tiek asimilēta esošajā vārdu krājumā (šim jautājumam būtu jāvelta nopietnāka uzmanība, veidojot mācību līdzekļus);
- kvantitatīva pieeja attieksmē pret stundā paveicamo; skaitliski daudzu uzdevumu *izņemšana* bieži nesniedz vēlamo efektu, jo skolēni netiek līdzī vai izpilda pavirši, neiedziļinoties;
- latviešu valodas skolotājam būtu jābūt principiālam attieksmē pret latviešu valodu, pieprasot to lietot, runājot gan par mācību saturu, gan stundas organizatoriskajiem jautājumiem.

Klases diskursa vērojumi, izmantojot kontroles lapās iekļautos parametrus, ir apkopoti 1. attēlā. Tā kreisajā pusē skaitļu skala norāda uz 17 vērotajām stundām. Katram parametram ir piemēroti 2 krāsu kodi, kas verbālā formā atšifrēti attēla apakšā. Raksta apakšnodeļas sākumā katrs parametrs tika aplūkots atsevišķi vai savstarpējā korelācijā, šai attēlā ir piedāvāts iegūto datu kopsavilkums.

1. diagramma *Klases diskursa laikā gūto datu kopsavilkums*

Diagram 1: *Summary of the data – 8 parameters – obtained during the class discourse*



Nobeigums

Lai arī latviešu valodas kā otrās valodas apguves problēmas tiek pētītas, tomēr trūkst sistēmisku pētījumu, kuros padziļināti tiktu analizētas grūtības, ar kurām saskaras skolēni, apgūstot latviešu valodu kā otro valodu un dažādus mācību priekšmetus bilingvāli vai latviešu valodā. Ir nepieciešami gan klases diskursa pētījumi, gan atsevišķu indivīdu valodas un tās apguves procesa izpēte, izmantojot intervijas, anketas, skolēnu verbālos ziņojumus par kādu kognitīvu vai lingvistisku uzdevumu izpildi, kā arī citas metodes.

Klases diskursa izpētes dati ir nozīmīgi reālās valodu apguves situācijas izpētei. Lietišķā valodnieka uzdevums ir būt par starpnieku starp valodniecības nozares teoriju un

valodas pedagoģiju (Ellis 1997). Teorētiskās idejas var tikt attīstītas konceptuālā līmenī, vēlāk tās pārbaudot praksē, piemēram, klasē; un otrādi: vērojumi klasē, to analīze var sekmēt jaunu koncepciju izstrādi vai esošo teoriju kritiskāku izvērtēšanu.

Arī pati *lietišķā valodniecība* var tikt aplūkota kā starpnieks starp diviem diskursiem jeb realitātes instrukcijām: no vienas puses – valoda ikdienas dzīvē, lingvistiskais izpildījums, no otras puses – valoda kā abstrakta sistēma, lingvistiskā kompetence (Cook 2003).

LITERATŪRAS SARAKSTS

Applied Linguistics. What It Is and the History of the Discipline.

<http://www.docstoc.com/docs/2185533/APPLIED-LINGUISTICS>

Blūma, Dainuvīte u.c. (2004). *Valodas prasmes pārbaudes terminu vārdnīca*. Rīga: LR Naturalizācijas pārvalde.

Cook, Guy (2003). *Applied Linguistics*. Series Ed. H.G. Widdowson. Oxford University Press.

Cook, Vivian (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Hodder Education.

Ellis, Rod (1997). *Second Language Acquisition Research and Language Teaching*. Oxford University Press.

Hatch, Evelyn (1978). Discourse analysis and second language acquisition. *Second Language Acquisition. A Book of Readings*. Rowley: Massachusetts, p. 401–435.

Krashen, Stephen (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc.

Latvijas zinātņu nozaru un apakšnozaru anotācijas. <http://www.lzp.lv/latv/nozares.htm>

Majer, Jan, Salski, Lukasz. 2004. The Pragmatics of Classroom Discourse: Requests and Commands. *Pragmatics and Language Learning*. Ed. by J. Arabski. Krakow, p. 51–67.

Mitchell, Rosamond, Myles, Florence (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.

Schmitt, Norbert, Celce-Murcia, Marianne (2002). An Overview of Applied Linguistics. *An Introduction to Applied Linguistics*. Ed. by N. Schmitt. University of Nottingham. London: Arnold, p. 1–19.

Seliger, Herbert W., Shohamy, Elana (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford/ New York: Oxford University Press.

Skujiņa, Valentīna (atb.red.) (2007). *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: LU Latviešu valodas institūts.

Spada, Nina, Lightbown, Patsy M. (2002). Second Language Acquisition. *An Introduction to Applied Linguistics*. Ed. by N. Schmitt. University of Nottingham. London: Arnold, p. 115–133.

Алефиренко, Николай (2005). *Современные проблемы науки о языке*. Москва: Флинта, Наука.

Баранов, Анатолий (2007). *Введение в прикладную лингвистику*. Москва: ЛКИ.