

KOMUNIKATĪVĀ PIEEJA DZIMTĀS VALODAS DIDAKTIKĀ: DAŽI TEORIJAS UN PRAKSES ASPEKTI

Zenta Anspoka,
Dr. paed.

Atslēgas vārdi: komunikatīvā pieeja, valodas prasme, valodas mācības, valodas mācība

Viena no daudz kultūru sabiedrības svarīgākajām vērtībām ir valoda. Valodas prasme dod iespēju ne tikai sazināties, bet arī izzināt apkārtējo pasauli, savas un citu nāciju kultūras mantojumu, veiksmīgāk iekļauties izglītības vai darba vidē. „Dzimtās valodas prasmju līmenis lielā mērā nosaka cilvēka socializāciju, viņa kultūras un intelektuālos rādītājus, tieksmi pašizglītoties, attīstīt savu garu un dvēseli, izkopt savu vērtību sistēmu” (Gavriļina, Vulāne, 2008, 11).

Raksta mērķis analizēt dažus komunikatīvās pieejas kā lingvodidaktiskās pieejas teorētiskos un praktiskos aspektus dzimtās valodas mācību procesā Latvijas vispārīgizglītojošās skolas pamatizglītības programmās. To izvēli noteica empīriskā pētījuma dati, kas iegūti, vērojot latviešu valodas kā dzimtās valodas mācību procesu, izmantojot nestrukturētās intervijas ar latviešu valodas skolotājiem, kā arī veicot mācību programmu un mācību līdzekļu kontentalīzi.

Rezultāti un diskusija

Dzimtās valodas mācīšanas un mācīšanās jautājumi visos gadsimtos skolas praksē ir bijuši aktuāli. Pēdējos gados tie ir īpaši svarīgi, jo sabiedrībā notiekošie sociālie un ekonomiskie procesi izvirza jaunas valodas apguves un tās izmantošanas vajadzības.

Arvien daudzveidīgāki kļūst informācijas avoti un līdzekļi šīs informācijas uztverei un nodošanai (no bilžu grāmatas līdz tekstam e-vidē; no pasakas līdz sarežģītai instrukcijai; no lineāra teksta līdz hipertekstam; no teksta, kura saturs uztverams tieši, līdz tekstam, kurā tas atklājas tikai „starp rindiņām”; no rokrakstā rakstītas apsveikuma kartiņas līdz datorrakstā noformētam ziņojumam u.tml.).

Globalizācijas procesu ietekmē ar katru gadu nozīmīgāka kļūst valodā ietvertās kul-

turolģiskās informācijas uztvere un izpratne, nacionālo tradīciju saglabāšana, jo sašaurinās kultūrvidē, kurā pārzina šīs tradīcijas un to attīstības vēsturi.

Ja vēlamies, lai ikviens cilvēks ir ne tikai intelektuāli izglītot, bet arī emocionāli gudrs un spējīgs uzņemties atbildību par valodas kā kultūrvērtības kopšanu un attīstību mūsdienu daudz kultūru vidē, jau agrīnā vecumā uzmanība veltāma tam, lai valodas apguvējs neaprobežojas tikai ar pareizrunas un pareizrakstības normu apguvi, bet apgūst arī valodā ietvertos kultūras faktus un vērtības, izprot tās un spēj izmantot savā runā, ievēro tautas uzvedības kultūras tradīcijās pieņemtos gan verbālos, gan neverbālos runas uzvedības modeļus.

Mūsdienās skolas praksē nevaram nerēķināties arī ar citiem nosacījumiem, kam ir

saistība ar dzimtās valodas apguves procesu. Bieži skolēns valodu izmanto tādās jomās, kuras agrāk sabiedrībā bija svešas vai maz pazīstamas, piem., informācijas tehnoloģijas, dažādu zinātņu jaunatklājumi u.c. Daļai skolēnu ģimenē ir ierobežotas iespējas lietot dzimto valodu (bilingvāla ģimene, skolēns kādu laiku ir dzīvojis un mācījies ārpus Latvijas u. tml.). Saziņā paralēli dzimtajai valodai tiek izmantota angļu valoda vai cita svešvaloda.

Lai dzimtās valodas mācību process būtu mērķtiecīgs un sistēmisks, atbilstīgs skolēna vajadzībām un spējām, viens no pamatjautājumiem ir lingvodidaktiskās pieejas izvēle. Lingvodidaktiskā pieeja „nosaka valodas mācību satura, mācību metožu un mācību līdzekļu, kā arī mācību organizācijas un sasniegumu vērtēšanas formu izvēli atkarībā no valodas apguves mērķa, uzdevumiem un valodas apguvēja vajadzībām” (Skujiņa, Anspoka, Kalnbērziņa, Šalme, 2011, 53).

Līdz 20. gs. 90. gadu sākumam Latvijā ne tikai dzimtās valodas mācību procesā, bet arī otrās valodas mācību procesā un dažkārt pat svešvalodas mācību procesā dominēja strukturālā pieeja. Kopš 20. gs. beigām strukturālās pieejas vietā arvien vairāk tiek atzīta komunikatīvā pieeja kā „valodas apguves veids, kas paredz mērķtiecīgi organizētā valodas mācību procesā pilnveidot saziņas prasmes, [...] uzsverot dažādu kompetences veidu (saziņas, valodas, sociokultūras, tekstveides u. c.) lomu valodas un runas apguvē” (Skujiņa, Anspoka, Kalnbērziņa, Šalme, 2011, 47).

Komunikatīvās pieejas vajadzību valodas didaktikas praksē nosaka izpratne par valodas mācību mērķi mūsdienu sabiedrības vajadzību kontekstā. Viena no tām ir spēja kvalitatīvi strādāt ar informāciju, un tam nepieciešama laba valodas prasme.

Valodas prasmi raksturo gan “lingvistiskā kompetence, t. i., valodas leksikas pārzināšana un noteiktu formālu likumu pārvaldīšana, ar kuru palīdzību vārdiskās vienības pārvei-

dojas par jēgpilniem izteicieniem, sociolingvistiskā kompetence, t. i., spēja izmantot un pārveidot valodas formas atkarībā no situācijas, diskursīvā kompetence, t. i., spēja uztvert un panākt atsevišķu izteicienu saistību sazināšanās modeļos, stratēģiskā kompetence, t. i., spēja izmantot verbālās un neverbālās stratēģijas, lai kompensētu valodas lietotāja robus zināšanās, sociokulturālā kompetence, t. i., noteiktu zināšanu pakāpe attiecībā uz sociokulturālo kontekstu, kurā tiek lietota valoda un sociālā kompetence — vēlēšanās sadarboties ar citiem un pārliecība par sevi, kā arī prasme iedomāties sevi citu vietā un spēja tikt galā ar sarežģītām sociālām situācijām” (Šilss, 1998, 1–2).

No tā izriet, ka valodas mācībās kā daudzveidīgā psiholoģiskā, pedagoģiskā un sociālā procesā izmantojams valodas mācību saturs, kas paredz katru iepriekš minēto kompetenci apgūt mijiedarbībā ar pārējām un pakāpeniski attīstīt “runātāja un rakstītāja spēju uz iegūto zināšanu pamata apzināties un novērtēt savu un citu cilvēku runu, nekļūdīgi sekot valodas normām” (Laiveniece, 2003, 108).

Kvalitatīvi izmantot valodas līdzekļus dažādās saziņas situācijās, izprast, ka valoda ir gan cilvēka, gan nācijas kultūras atspoguļotāja, var, tikai balstoties uz plašām zināšanām gan par valodas sistēmu kā „iekšēji organizētu, formas un satura, respektīvi, nozīmes ziņā savstarpēji saistītu un nosacītu valodas elementu strukturētu kopumu” (Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca, 2007, 422), gan par to, kā valodu un citus saziņas līdzekļus izmantot iekšskultūras un starpkultūru dialogā, gan par valodas attīstības un valodas politikas procesiem sabiedrībā (Gavriļina, Vulāne, 2008; Laiveniece, 2004; Anspoka, 2008).

Lai arī valodas didaktikā varam runāt jau par vismaz desmit gadu pieredzi komunikatīvās pieejas iedzīvināšanā dzimtās valodas mācību procesā, vairāki būtiski tās izpratnes aspekti vēl popularizējami un pilnveidojami.

Valodas didaktikas teorijās atrodami pat divi termini: lingvokomunikatīvā pieeja (Anspoka, 2004; Laiveniece, 2003, 2004) un komunikatīvā pieeja (Gavriļina, Vulāne, 2001; Anspoka, 2008). Lai arī iepriekš minētie termini nav pretrunīgi, un tomēr katrā no tiem saskatāmi dažādi akcenti. Ja terminā „lingvokomunikatīvā pieeja” tiek uzsvērtā strukturālā un komunikatīvā aspekta nozīmība valodas apguves procesā, tad otrajā — komunikatīvā pieeja — tiek saprasta kā visu ar valodas prasmi saistīto komponentu integrācija, ne vienu īpaši neakcentējot.

Šādai piesardzīgai komunikatīvās pieejas izpratnei, baidoties pazaudēt mācību saturu, kas svarīgs, lai izprastu valodas kā zīmju sistēmas likumsakarības, cēlonis meklējams tajā, ka šī pieeja arī pasaulē joprojām stabili tiek pieņemta par galveno pieeju otrās valodas un svešvalodas mācību programmās (Šilss, 1998; Chomsky, 2002; Haimzs, 2003; Lazdiņa, Šalme, 2008; Šalme, 2011), bet arvien tiek diskutēts, cik tā svarīga dzimtās valodas mācībās. Ilgus gadus Latvijas skolu praksē dzimtās valodas mācība galvenokārt tika saprasta kā valodas likumsakarību jeb skolas gramatikas apguves process. Gramatika tika mācīta, „balstoties uz paskaidrojumiem, likumiem, tabulām. Gramatika tika nošķirta kā atsevišķa valodas daļa. Izmantotie piemēri bija autonomi, bez konteksta, bez saistības ar kādiem semantiskajiem vai pragmatiskajiem valodas apguves jautājumiem” (Lazdiņa, 2008, 202).

Arī empīriskā pētījuma dati liecina, ka komunikatīvā pieeja dzimtās valodas mācību procesā tikai daļēji tiek atzīta. Tam pamatojums ir apgalvojumi, kas iegūti nestrukturētajās intervijās ar latviešu valodas kā dzimtās valodas skolotājiem. No 46 respondentiem puse ir pārliecināti, ka komunikatīvā pieeja izslēdz gramatikas likumsakarību sistēmisku apguvi; tā ir orientēta tikai uz valodas kā sazināšanās līdzekļa apguvi, neparedzot valodas kā domāšanas līdzekļa, valodas kā kultūrvērtības apguvi. 34 respondenti uzskata,

ka komunikatīvā pieeja neparedz konkrētu valodas likumu mācīšanos no galvas, bet tie, viņuprāt, ir ļoti svarīgi, lai zinātu interpunkcijas vai ortogrāfijas normas. Lingvodidaktiskās domas attīstībai un popularizēšanai vērā ņemami arī tādi respondentu apgalvojumi kā komunikatīvā pieeja neder dzimtās valodas mācībām, jo nodrošina tikai komunikatīvās kompetences apguvi, bet dzimtās valodas apguves procesā vienlīdz svarīga arī valodas kompetences un sociokultūras kompetences apguve; dzimtās valodas didaktika ir būtiski atšķirīga no otrās valodas vai svešvalodas didaktikas, un nevar būt arī vienādas pieejas šo valodu mācību procesā.

Visbiežāk šādi un līdzīgi apgalvojumi rodas, nekritiski tulkojot vai pedagoģiskajā praksē pārņemot citu valstu pieredzi latviešu valodas kā dzimtās valodas mācību procesā, neizprotot komunikatīvās kompetences un komunikatīvās pieejas terminos ietvertu jēgu, dažkārt arī nevēloties iedziļināties vai mainīt pieeju, jo nevar noliegt, ka strukturālās pieejas ietvaros ir metodiski vienkāršāk nodrošināt valodas struktūras un atsevišķu tās elementu apguves sistēmu. Komunikatīvajā pieejā nepieciešama augstāka dzimtās valodas skolotāja profesionalitāte nodrošināt komunikatīvās kompetences, valodas kompetences un sociokultūras kompetences apguvei paredzētā satura izvēli un tā metodisko nodrošinājumu, lai tās skolēns apgūtu nevis šķirti vienu no otras, bet savstarpējā saistībā un no tā neciestu nevienas kompetences apguves kvalitāte.

Vērojot dzimtās valodas mācību procesu, analizējot mācību programmas un mācību līdzekļus, kas tiek izmantoti pedagoģiskajā procesā, pastāv arī pretēja situācija: tiek pasludināts, ka dzimtās valodas apguves process no visiem viedokļiem tiek plānots, balstoties uz komunikatīvo pieeju kā valodas apguves veidu, bet praksē dominē strukturālās pieejas ietvaros veidots mācību saturs un tai atbilstoša metodika. Par to liecina tas, ka valodas mācību stundu mērķi un to īstenoša-

nai izvēlētais saturs galvenokārt ir orientēts tikai uz valodas sistēmas apguvi. Tas nav līdzsvarā ar valodas mācību saturu, kas paredzēts prasme sazināties dažādās situācijās, ievērojot lingvistiskus, psiholoģiskus, sociālus un pragmatiskus nosacījumus, kā arī ar to saturu, kas paredzēts zināšanām un izpratnei par sociālo un kultūras vidi, kurā valoda tiek lietota, kultūras vērtībām un to ietekmei uz valodu.

Pedagoģiskā procesa vērojumi ļauj apgalvot, ka dzimtās valodas mācību saturā, īpaši pamatskolas 9. klasē tiek iekļauti arī ar praksi maz saistīti valodas fakti un dažādi gramatiskie izņēmumi, pēc kuriem valodas apguvējs nesaskata vajadzību, jo viņa valodas prasme un lingvistiskā domāšana nebūt nav tik augstā līmenī, lai izprastu tik sarežģītas sintaktiskās konstrukcijas vai gramatiskās formas un spētu tās analizēt.

Komunikatīvās kompetences apguvei bieži paredzēti tikai mākslīgi veidoti teksti, jautājumi un atbildes par to saturu ir tādā līmenī, lai pārliecinātos, vai saturs ir uztverts un saprasts. Ar tekstu minimāli tiek strādāts, lai skolēns izprastu valodā ietverto lingvokulturoloģisko informāciju un vienlaikus labāk uztvertu arī vārdos vai izteikumos ietvertās valodas kā zīmju sistēmas likumsakarības. Vēl joprojām sastopamas pedagoģiskās situācijas, kurās valodas parādības tiek aplūkotas izolētā veidā vai grupētas atbilstoši valodas sistēmas tradicionālajiem apraksta principiem, neparedzot iespējas saskatīt leksikas un gramatisko formu lietojumu konkrētā kontekstā; secīgi tiek parādīti teikumu veidi, vārdšķiru paradigmas, ilustrējot tikai ar paraugiem.

Dzimtās valodas skolotājiem pietrūkst mūsdienīgu mācību līdzekļu funkcionālo stilu un sociokultūras kompetences apguvei paredzētā mācību satura nodrošināšanai. Tas pārsvarā ir teorētisks un tiek apgūts pēc lineārā principa, tā, no vienas puses, it kā dodot iespēju apgūt zināšanas secīgi, no tuvākā uz tālāko, no vienkāršākā uz sarežģītāko, bet, no otras puses, neparedzot iegūtās

zināšanas izmantot saziņā caurviju visā valodas mācību procesā un uztvert kā personīgi nozīmīgas.

Dzimtās valodas mācības apguves procesā, līdzīgi kā jebkurā mācību priekšmetā, svarīgāk ievērot pedagoģijas, psiholoģijas un lingvodidaktikas teorijas pamatotos nosacījumus jeb vispārdidaktiskos un lingvodidaktiskos principus. Balstoties uz empīriskā pētījuma datiem, kas respondentos izraisa šaubas par komunikatīvās pieejas saistību ar dzimtās valodas apguves procesu, svarīgi akcentēt sistēmiskuma un zinātniskuma principus, kas prasa izpratni par to, ka valoda ir strukturāli semantiska sistēma.

Tā kā komunikatīvajā pieejā valodas mācību satura izvēli un sakārtojumu nosaka komunikatīvais valodas mācību mērķis, un tas ir — izkopt runas un rakstu kultūru un apgūt noturīgas prasmes lietot valodu atbilstīgi saziņas situācijai, tad šī pieeja nekādā veidā neizslēdz arī sistēmisku valodas kompetences apguvei izvēlēto mācību saturu.

Tikai, salīdzinot ar strukturālo pieeju, tas tiek sakārtots tādā secībā, lai valodas apguvējs, valodu lietojot, arī par valodu mācās.

Komunikatīvā pieeja nemazina divu svarīgu aspektu — komunikatīvā un valodas aspekta pastāvēšanu un to savstarpējo saistību. Tieši otrādi, vēriba pievēršama tam, kā nepazaudēt sistēmu tādā procesā, kurā skolotājs palīdz valodas apguvējam vienlaicīgi un mij-sakarībās apgūt valodas likumsakarības un pieredzi tās izmantot dažādās saziņas situācijās atkarībā no adresanta un adresāta savstarpējām attiecībām, saziņas temata vai nolūka. Komunikatīvajā pieejā uzsvars tiek likts uz izpratni, nevis tikai uz valodas likumiem un to apguvi. Mācīties valodu nozīmē — mācīties tajā pastāvošo kārtību un apgūt valodas lietojuma noteikumus. Lai spētu lietot valodu un iekļautos konkrētā kultūrvīdē, vienlīdz svarīgi apgūt valodas sintaktisko jeb gramatisko kārtību, valodas semantisko jeb nozīmes kārtību un valodas pragmatisko jeb lietojuma kārtību (Apsalons, 2011).

Arī komunikatīvā pieeja nepieļauj, ka cilvēks ir iemācījies risināt problēmas, iepirkties, izklaidēties, ignorējot pareizrunu vai pareizrakstību. Apzinoties, ka šī pieredze nerodas pati no sevis un valodas apguvējs nav spējīgs mērķtiecīgi rīkoties, ja nepārzina tekstveides prasmes — prasmi veidot un izprast dažādu žanru, stilu, tipu tekstus, nepārzina valodas likumsakarības, kas nepieciešamas pareizrūnā un pareizrakstībā, neprot tās izmantot saziņā (Chomsky, 2002; Vigotskis, 2002; Haimzs, 2003), valodas mācību saturā savstarpējā saistībā un vienotībā tiek nodrošināta arī gramatikas apguve. Tikai jāņem vērā, ka „gramatika nav izolēts valodas fenomens, tā eksistē saistībā ar konkrētu valodas lietojumu. [...] izprotot valodas gramatiku, var pakāpties runas attīstības augstākajā pakāpē. [...] prasme no neapzināta, automātiska līmeņa tiek pārcelta uz tišu, mērķtiecīgu un apzinātu līmeni” (Vigotskis 2002, 248).

Svarīgs ir līdzsvars starp faktu atcerēšanos un skolēna radošo darbību. „Mācoties valodas gramatiskās sistēmas likumsakarības, nepieciešams zināt arī terminus, jāprot analizēt, sintezēt, pretstatīt, salīdzināt, saskatīt analogijas un argumentēt. Tā valodas mācība kļūst par abstraktās domāšanas attīstības veicinātāju” (Paegle, 2000, 98).

Komunikatīvajā pieejā mācību satura izvēlē un sakārtojumā nosacīti pastāv divas savstarpēji saistītas apakšsistēmas. To precīza ievērošana palīdz valodas apguvējam ieraudzīt, ka valoda ir daudz vairāk nekā abstraktu zīmju sistēma, ka valoda ir kultūras apguves vai tās dziļākas izpratnes avots, un gramatikas sistēma nav atrauta no komunikācijas kultūras apguves. Vienādi svarīga gan spēja izmantot zināšanas valodas normām un saziņas situācijai atbilstīga teksta veidošanai mutvārdos vai rakstos, gan spēja izprast vārda kā leksēmas vai vārda kā lingvokulturēmas jēgu, kā arī apzināti lietot konkrētas nācijas kultūras tradīcijām atbilstīgu uzvedības un runas etiķeti.

Pirmā apakšsistēma nosaka, ka valodas mācība kā „skolas mācību priekšmets, kura mērķis ir palīdzēt skolēnam apgūt zināšanas par valodas likumbām, prasmi tās izmantot saziņas situācijās, lietot valodu atbilstoši valodas un runas kultūras normām un apzināties valodu kā vērtīgu pasaules kultūras sastāvdaļu, tās lomu personības pilnveidošanā, nacionālās identitātes saglabāšanā un tautas kultūras izziņāšanā” (Skujiņa, Anspoka, Kalnbērziņa, Šalme, 2011, 96) saistāma ar sociokultūras kontekstu. Tas nozīmē, ka valodas mācību programmā sistēmiski paredzami lingvokulturoloģiski orientēti temati.

Lingvokulturoloģijas jēdziena kontekstā ar konkrētiem valodas apguvējam piemērotiem tematiem tiek dota iespēja saskatīt valodas un kultūras, valodas un pasaules uzskata kopsakarības, apgūt dažādas valodas funkcijas saistībā ar laikmetu un konkrētas nācijas tradīcijām, paplašināt kulturoloģisko redzeslauku (Maslova, 2001; Gavriļina, Vulāne, 2008).

Otrā apakšsistēma balstās uz izpratni par to, ka valodas apguvei paredzētais mācību saturs ir sakārtots tādējādi, lai, nepārkāpjot valodas loģiku, var sistēmiski apgūt zināšanas par valodas sistēmu, līmeņiem, funkcijām, prasmi runāt un rakstīt, prasmi analizēt runātu vai rakstītu tekstu, attieksmi pret paša vai citas personas runātiem un rakstītiem tekstiem atbilstoši valodas un runas normām (Laiveniece, 2004).

Ja apzināties, ka dzimtās valodas mācību process nav paredzēts tikai, lai apgūtu prasmi sazināties atbilstīgi valodas un runas kultūras normām, bet arī, lai palīdzētu valodas apguvējam kļūt par personību, kura ir spējīga izmantot dzimtās valodas sistēmu atbilstīgi saziņas situācijai un komunikatīvajam mērķim, apzināties valodu kā nozīmīgu, vērtīgu pasaules kultūras sastāvdaļu, tad dzimtās valodas mācību programmā nevaram aprobežoties tikai ar komunikatīvās gramatikas normu apguvi, kas apraksta tikai noteiktu saziņas funkciju izteikšanai paredzētos valodas

gramatiskās sistēmas elementus (Lazdiņa, Šalme, 2008; Lazdiņa, 2008).

Tas gan nenozīmē, ka valodas mācībā kā skolas priekšmetā mācāma akadēmiskā gramatika. Joprojām skolas praksē aktuāls ir jautājums, cik lielā mērā dzimtās valodas mācību programmā, kas veidota atbilstoši komunikatīvās pieejas prasībām, paredzami dažādi izņēmumi, jautājumi, kuriem ir vairāk teorētisks raksturs, nevis funkcionāla nozīmība, piem., lietvārdu iedalījums deklinācijās, darbības vārdu konjugācijas, dubultlocekļi, sintaksē vārdu savienojumu attieksmju veidi u.c.

Komunikatīvajā pieejā svarīgs ir arī runas darbības veidu jeb valodas pamatprasmju integritātes princips un pēctecības princips. Ja runas integritātes princips prasa skolēnam piedāvāt mācību saturu, kas veicina klausīties prasmes, runāt prasmes, lasītprasmes un rakstītprasmes apguvi vienotībā un veselumā, tad pēctecības princips — nodrošināt pakāpeniski apgūtu prasmi lietot valodu teksta, teikuma un vārda līmenī. Teksta līmenis prasa, lai valodas apguvējs mācās par tekstu kā valodas un komunikatīvu vienību. Teikuma līmenis — par teikumu kā valodas un komunikatīvu vienību, bet vārda līmenī tiek apgūtas zināšanas par vārdu kā valodas vienību un veidota izpratne par vārda kā leksēmas un vārda kā lingvokulturēmas lietojumu saziņā.

Pēctecības princips prasa, lai latviešu valodas mācību satura plānojums tiek sakārtots koncentra apļos, katrā nākamajā posmā tā apguves līmeni paplašinot. Tas ļauj katru jaunu pieredzi saistīt ar iepriekšējo pieredzi un nodrošināt pakāpenisku jaunas pieredzes apgūšanu, virzoties no zināmā uz nezināmo, no vieglākā uz grūtāko, piem., apgūt klausītiesprasmi var tikai tad, ja sākotnēji skolēnam tiek piedāvāts valodas mācību saturs, kas ļauj apgūt vispārējo klausīšanos, t.i., prasmi uztvert dzirdēto, to saprast kopumā un mācīties analizēt dzirdētajā tekstā galveno domu, konkrētus teikumus vai vārdus, kas tika iz-

mantoti tās izteikšanai. Savukārt tikai tad, ja viņš spēj uztvert informāciju pēc dzirdes kopumā, mācāms to uztvert izlases veidā, t.i., meklējot tikai nepieciešamo, svarīgāko u.tml. informāciju. Savukārt kritiskās klausīšanās, t.i., klausīšanās, kuras laikā klausītājs jau analizē informāciju un to vērtē, izsaka savu viedokli par dzirdēto, to pamatojot, apguve plānojama pēc tam, kad ir kāda pieredze lietot pirmos divus klausīšanās veidus.

Ņemot vērā, ka saziņas procesā svarīgs gan prāts, gan emocijas, gan sociālās prasmes, valoda ir arī personības attīstības un audzināšanas līdzeklis. Palīdzot skolēnam apgūt dzimto valodu atbilstīgi komunikatīvas pieejas nosacījumiem, nekādā ziņā nav pieļaujama valodas mācību sasniegumu pazemināšanās, nevēriba pret valodu kā vērtību. Tieši otrādi — komunikatīvā pieeja izmantojama kā valodas apguves veids, kas stimulē skolēna valodas un runas attīstību, radina viņu domāt, analizēt un izteikt spriedumus, paust savu personīgo attieksmi pret faktiem, notikumiem jēgpilnā tekstā mutvārdos un rakstos.

Nobeigums

Komunikatīvā pieeja ir arī dzimtās valodas apguves veids, kas paredz mērķtiecīgi organizētā valodas mācību procesā pilnveidot saziņas prasmes, apgūt savstarpējā saistībā valodas kompetenci, komunikatīvo kompetenci un sociokultūras kompetenci. Tā integrē arī strukturālās pieejas līdzsvarotu un radošu izmantošanu.

Lingvokulturoloģiski orientēts temats komunikatīvajā pieejā ir runas darbības ierosinātājs un valodā ietvertu kultūras faktu un vērtību, tautas uzvedības kultūras tradīcijās pieņemto verbālo un neverbālo runas uzvedības modeļu apguves līdzeklis.

Valodas mācību saturā savstarpējā saistībā un vienotībā tiek nodrošināta arī gramatikas apguve. Nepārkāpjot valodas loģiku, paredzēts sistēmiski apgūt zināšanas par valodas sistēmu, līmeņiem, funkcijām, prasmi

apgūtās zināšanas izmantot mutvārdos un rakstos atbilstoši valodas un runas normām.

Komunikatīvās kompetences apguvei caurviju tiek piedāvātas dažādas autentiskas un modelētas saziņas situācijas, kurās var mācīties lietot konkrētus valodas līdzekļus atkarībā no adresanta un adresāta savstarpējām attiecībām, saziņas temata, mērķa, saziņas vietas, laika u.c. apstākļiem.

Lai komunikatīvajā pieejā nodrošinātu komunikatīvās, valodas un sociokultūras kompetenču apguvei paredzētā satura izvēli un tā metodisku nodrošinājumu, nezaudējot vienības kompetences apguves kvalitāti, ir nepieciešama augstākā dzimtās valodas skolotāja profesionalitāte.

Avoti

Anspoka Z. *Latviešu valodas didaktika. Monogrāfija*. Rīga: RaKa, 2008. 474 lpp.

Anspoka Z. Latviešu valodas didaktiskais modelis pamatskolā un skolotāju metodiskā kompetence. Grām.: *Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas zinātniskie raksti IV*. Rīga: SIA "Petrovskis un Co", 2004. 49.–60. lpp.

Apsalons E. *Valodas lietojuma loģika. Ievads elementārajā loģikā un zinātniskajā argumentācijā. Kultūras zinātnes un filozofija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2011. 423 lpp.

Chomsky N. *Syntactic structures*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2002. 117 p.

Gavriļina M., Vulāne A. *Valodā veldzējas tautas dvēsele*. Rīga: SIA „Mācību grāmata”, 2008. 264 lpp.

Gavriļina M., Vulāne A. Dzimtās valodas standarta koncepcija. Grām.: *Valodu apguve: problēmas un perspektīva. Zinātnisko rakstu*

krājums. Liepāja: LiePA, 2001. 6.–18. lpp.

Haimzs D. Komunikatīvā kompetence. *Kentaurs XXI*. 2003. Aprīlis. 31 — 55.

Laiveniece D. *Valodas mācības pusaudzīm*. Rīga: RaKa, 2003. 390 lpp.

Laiveniece D. *Latviešu (dzimtās) valodas mācību modelis pusaudžu vecuma skolēniem. Promocijas darba kopsavilkums*. Rīga: LU PPI, 2004. 124 lpp.

Lazdiņa S. Otrās valodas apguves pētniecība. Grām.: *Letonikas 2. kongress. Valodniecības raksti — 2*. Rīga: Latvijas Zinātņu akadēmija, 2008. 201.–211. lpp.

Lazdiņa S., Šalme A. *Latviešu valodas apguve mazākumtautību izglītībā: tendences, attīstība, ietekmes*. Rīga: LVA, 2008. 236 lpp.

Paegle Dz. Zinātniskuma un sistēmiskuma principi latviešu valodas mācībā. *Latvijas Zinātņu Akadēmijas Vēstis. A daļa*. 2000. 5/6: 98–102.

Skujiņa V., Anspoka Z., Kalnbērziņa V., Šalme A. *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Latviešu valodas aģentūra, Latviešu valodas institūts, 2011. 131 lpp.

Šalme A. *Latviešu valodas kā svešvalodas apguves pamatjautājumi*. Rīga: LVA, 2011. 151 lpp.

Šilss Dž. *Komunikācija svešvalodu mācīšanā*. Rīga: Vape, 1998. 305 lpp.

Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca. Rīga: Madonas poligrāfists, 2007. 623 lpp.

Vigotskis Ļ. *Domāšana un runa*. Rīga: Elve, 2002. 392 lpp.

Маслова В. А. *Лингвокультуроология*. Москва: Академия, 2001. 147 с.

COMMUNICATIVE APPROACH IN MOTHER TONGUE DIDACTIC: SOME ASPECTS OF THEORY AND PRACTICE

Zenta Anspoka

Summary

Key words: *communicative approach, language skill, language learning/teaching, language instruction*

The article focuses on the usage of communicative approach as a kind of language acquirement tool at the choice of learning content during the process of mother tongue learning/teaching in comprehensive school. Based on theoretical justification of the communicative approach, it is essential to distinguish two interconnected subsystems. One of these is the choice of linguaculturally oriented themes, which is targeted at the abilities and needs of students letting to distinguish correlations between language and culture, language and world outlook connections. The second one — the learning content planned to language competence acquirement that without violation of language logic allows one acquire knowledge of the language system, levels, functions, skills to speak and write according to the rules, the ability to analyze written or oral text, knowledge about possibilities how to use all units of language to express and pass on own thoughts, formation of attitude towards own or other person's written or oral texts.

In the context of communicative competence special attention is dedicated to the fact that it is not set against the structural approach, but the other way round — it should be emphasized that it also integrates balanced and creative usage of elements of structural approach. The process of learning/ teaching of one's mother tongue cannot be limited only to acquirement of communicative grammar. A mother tongue user must have wide knowledge about the language system, facts of language development and political processes that are going on in the society as well, and skills to employ this knowledge within intercultural dialogue.