



Liepājas Universitāte
Humanitāro un mākslas zinātņu fakultāte

INGA BLISKA

FRANČU VALODA KĀ TREŠĀ VALODA LATVIJĀ: LEKSISKI SEMANTISKAIS MĀCĪBU LĪMENIS

Promocijas darbs filoloģijā
valodniecības zinātņu nozares lietišķās valodniecības apakšnozarē

Darba zinātniskā vadītāja:
Dr. paed. **Diāna Laiveniece**

Promocijas darbs izstrādāts ESF projektā „Doktora studiju attīstība Liepājas Universitātē”
Vienošanās Nr.2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./09/IPIA/VIAA/018



Liepāja 2015

Saturs

Ievads	4
I. Franču valodas mācības vēsturiskā attīstība Latvijā	15
1. Pirmskara periods (20. gadsimta 20. un 30. gadi)	16
1.1. <i>Vecās</i> un <i>jaunās</i> skolas pamatnostādnes	19
1.2. Mācību programmu izveides principi svešvalodas mācībai	22
2. Padomju laiks (20. gadsimta 40.– 80. gadi)	27
2.1. Padomju skolas veidošanās apstākļi un vadlīnijas	28
2.2. Svešvalodas mācību programmu raksturojums	31
3. Latvijas neatkarības atjaunošanas desmitgade (20. gadsimta beigas)	38
3.1. Latvijas vispārējās vidējās izglītības sistēmas attīstības virzieni	39
3.2. Svešvalodas mācību priekšmeta standarta un franču valodas programmu raksturojums	40
4. Mācību saturs standartā un programmā (21. gadsimta pirmā desmitgade)	44
5. Leksiski semantiskais saturs franču valodas mācību grāmatās	49
II. Lingvistikas teoriju ietekme uz svešvalodu didaktikas attīstību	62
1. Lingvistikas teoriju korelācija ar svešvalodu didaktikas pamatnostādnēm	65
1.1. Valodas teorētiskā izpratne un nozīme	66
1.2. Runas aktu teorija un runas etnogrāfija	69
1.3. Lingvistiskā kompetence un performance	75
1.4. Komunikatīvās kompetences teorija	76
2. Franču valodas kā svešvalodas lingvodidaktiskā attīstība	78
2.1. Strukturālā pieeja svešvalodas mācībai	79
2.2. Funkcionālā un komunikatīvā pieeja svešvalodas mācībai	82
2.3. Plurilingvālā pieeja valodu mācībai	86
3. Trešās valodas apguves teorētiskie aspekti	89
3.1. Termina <i>trešā valoda</i> (L3) izpratne	89
3.2. Stīvena Krašena monitora modeļa raksturojums	95
3.3. Vilema Levelta valodas apstrādes modeļa raksturojums	98
3.4. Leksikas apstrādes procesu apraksts plurilingvālā situācijā	100

III. Franču valodas kā trešās valodas prasmes leksiski semantiskajā līmenī un tā apguves principi vidusskolā	108
1. Prasmju diagnosticēšanas un izpētes metodes	109
1.1. Pētījuma dalībnieku raksturojums	112
1.2. Teksta izpratnes uzdevuma apraksts	114
1.3. Rakstu darba analīzes apraksts	114
1.4. Spontānās runas datu ieguves procedūras apraksts un analīze.....	115
2. Vidusskolēnu leksiski semantiskās kompetences raksturojums	117
2.1. Leksikas receptīvās zināšanas (teksta izpratne un lasīšanas prasme)	120
2.2. Leksikas produktīvās zināšanas (runas prasme)	125
2.3. Leksikas produktīvās zināšanas (rakstu prasme)	127
3. Principi un vadlīnijas franču valodas kā trešās valodas mācību koncepcijas izveidei leksiski semantiskā līmeņa apguvei vidusskolā	132
4. Uzdevumu paraugi franču valodas kā trešās valodas leksiski semantiskā līmeņa apguvei vidusskolā	140
Nobeigums un secinājumi	159
Bibliogrāfija	162

Ievads

Pēdējā desmitgadē kopš Latvijas iestāšanās Eiropas Savienībā (turpmāk tekstā – ES) valsts izglītības sistēma, īstenojot Eiropas Padomes (turpmāk tekstā – EP) valodu izglītības politikas mērķi, nodrošinot dzimtās valodas un vismaz divu svešvalodu mācīšanas un apguves iespējas, veicina daudzvalodību un veido dziļāku izpratni par citu tautu valodām, kultūrām, kā arī cieņu pret to īpatnībām un atšķirībām (EP rezolūcija 2006, 147). Neiedziļinoties valsts valodas politikas veidošanās vēsturē, ir vērts pieminēt, ka līdz ar Valsts valodas likuma pieņemšanu 1989. gadā aizvien stabilāk tiek iezīmēta latviešu valodas prioritāte. 1991. gadā latviešu valoda oficiāli tiek atzīta par vienīgo nacionālo valsts valodu, bet mazākumtautību valodas, izņemot lībiešu valodu, tiek noteiktas par svešvalodām, arī krievu valoda likumdošanas līmenī ir svešvaloda. Saskaņā ar pamatzglītības standartu un mācību priekšmeta „Svešvaloda” standartu kopš 2013. gada 1. septembra pirmā svešvaloda kā obligāts mācību priekšmets tiek mācīta no 1. klases. Kā pirmā svešvaloda visbiežāk, t. i., 57 skolās, tiek piedāvāta angļu valoda, trīs skolās – vācu valoda, bet divās skolās – franču valoda. Izglītības programmu vispārizglītojošajā virzienā ar latviešu valodas mācībvalodu obligāta ir divu svešvalodu apguve. Humanitārajā un sociālajā virzienā paredzēta trīs svešvalodu apguve.

Izglītības un zinātnes ministrijas (turpmāk tekstā – IZM) Politikas iniciatīvu un attīstības departamenta dati parāda, ka franču valodas kā svešvalodas loma pastiprinās, tās popularitātei pakāpeniski pieaugot no 1,2 % 2002. gadā līdz 2,09 % no kopējā skolēnu skaita 2012. gadā. Valstī kopumā 2011./2012. mācību gadā franču valodu mācās 4307 skolēni; 711 skolēni franču valodu mācās kā pirmo svešvalodu, kā otro svešvalodu – 2242 skolēni, kā trešo svešvalodu – 1291 skolēns, bet 63 skolēni franču valodu apgūst kā ceturto svešvalodu (IZM 2013).

No šiem datiem izriet, ka Latvijas situācijā franču valoda pārsvarā tiek mācīta kā otrā vai trešā svešvaloda. Kurzemes reģionā franču valodu kā otro svešvalodu no 6. klases apgūst 99 skolēni četrās skolās, kā trešo svešvalodu no 10. klases apgūst 184 skolēni, no tiem Liepājā – 67, Ventspilī – 33, citās reģiona pilsētās – kopā 84 skolēni. (IZM 2013) Kurzemes reģionā franču valodu kā trešo svešvalodu piedāvā apgūt Aizputes vidusskola, Brocēnu vidusskola, Druvas vidusskola, Saldus ģimnāzija un Skrundas vidusskola. Liepājā franču valoda kā trešā svešvaloda tiek piedāvāta Liepājas Valsts 1. ģimnāzijā, Draudzīgā aicinājuma Liepājas pilsētas 5. vidusskolā, Liepājas 7. vidusskolā un Jāņa Čakstes Liepājas pilsētas 10. vidusskolā.

Promocijas darbā termins *trešā valoda* tiek attiecināts uz franču valodas kā svešvalodas mācību Latvijā, jo zinātniskie pētījumi (Cenoz, Hufeisen, Jessner 2001; Esch 2003) apstiprina termina elastību, pierādot, ka svešvalodas apguves secībai – otrā, trešā vai ceturta svešvaloda – nav būtiskas lomas. Šādā termina izpratnē promocijas darba pētījums attiecināms uz franču valodu

kā svešvalodu, respektīvi uz valodu, kas apgūta pēc pirmās un otrās valodas. Teorētiski pētījumi psiholingvistikā pierāda, ka trešās valodas apguve noris apzināti, tāpēc, ņemot vērā valodas apguvēja iepriekšējo lingvistisko pieredzi, svešvalodas mācību procesā būtu jāveido sakarības starp valodu sistēmām, jāattīsta vispārēja valodu izpratne un jāveicina valodas apguves spējas.

Franču valodas kā trešās valodas mācību koncepcijas īstenošanai aktuāla kļūst *plurilingvālā pieeja*, kuras pamatā ir uzskats, ka valodas apguvējs jaunās valodas uztverē meklē kopsakarības ar citām jau apgūtajām valodām un ka šo valodu ietekme parādās valodas lietojumā saziņas situācijās. Franču lingvodidaktikas vārdnīcā plurilingvisms tiek definēts kā indivīda spēja pārvaldīt savu lingvistisko repertuāru un atkarībā no situācijas ar nodomu lietot vairākus valodu paveidus, kas nepieciešami komunikatīvās kompetences īstenošanai (Cuq 2004, 195). Promocijas darbā, pamatojoties uz termina *plurilingvālā pieeja* teorētisko izpratni un lietojumu zinātniskajā literatūrā, izvēlēts lietot šo vārdkopterminu, skaidrojot terminu *daudzvalodība* jeb *multilingvisms* un *plurilingvisms* niansētas atšķirības darba 2.3. nodaļā „Plurilingvālā pieeja valodu mācībai”.

Franču valodas kā trešās valodas apguvē vidusskolā skolēns balstās uz pirmās valodas t. i., dzimtās valodas sistēmu un svešvalodas, visbiežāk – angļu valodas, sistēmu, aktivizējot iepriekšējās zināšanas un apzināti saistot tās ar apgūstamās valodas sistēmu. Promocijas darbā nepieciešams detalizēti pievērsties leksiski semantiskajam līmenim franču valodas kā svešvalodas mācībā, jo plurilingvālās pieejas pamatā tiek proponēta zināšanu un prasmju aizguve leksiskajā un semantiskajā līmenī no jau apgūtajām valodām, taču tradicionāli franču valodas mācības vēsturē dominē gramatiskais līmenis. Leksiski semantisko elementu kopumu veido vārdformas un vārdu savienojumu nozīmes un lietojuma attieksmes. Apgūstot trešo valodu, valodas apguvējs saskaras ar viņa lingvistiskajā pieredzē esošo valodu leksiski semantiskām struktūrām, kas uzkrātas atmiņā un kas apzināti vai arī neapzināti tiek aktivizētas mērķvalodas apguves procesā. Tāpēc nepieciešams pievērst uzmanību formāli līdzīgo vārdu leksiski semantiskām attieksmēm latviešu, angļu un franču valodā, kas mācību procesā savstarpēji mijiedarbojas.

Leksikai valodā ir fundamentāla nozīme, jo leksikas vienības ir instruments konkrēta komunikatīvā mērķa sasniegšanai, bet vārdu atpazīšana un lietošana ir saistīta ar domāšanas spējām, ko nosaka psiholingvistiski faktori. Teorētiskais pamatojums šai nostādnei rodams trešās valodas apguves pētījumos, bet daudzvalodu apguves jautājumu izpratne nodrošina konceptuālu pamatu jeb atskaites sistēmu trešās valodas mācību satura atlasei, mācību procesa organizēšanai un īstenošanai Latvijā.

Franču valodas kā svešvalodas mācību priekšmeta virsmērķis paredz radošas personības izaugsmes pilnveidi, ko iespējams īstenot tikai radošā un saistošā mācību procesā. Saskarsme ar valodas starpniecību ir cilvēka nozīmīgākā darbība, kas veido cilvēka personību. Lingvodidaktikā

par obligātu personības veidošanās un attīstības priekšnoteikumu tiek uzskatīta valodas kā saziņas līdzekļa kvalitatīva apguve. Promocijas darbā izteikta pārliecība, ka mācību saturam franču valodā kā trešajā valodā jāklūst par darbības materiālu un domāšanas avotu, jo mācību saturs, kas orientēts uz procesu un ne tik daudz uz rezultātu, ir līdzeklis domāšanas, mācīšanās spēju un apzinātas valodas izjūtas attīstīšanai.

Pētījuma pamatkategorijas

Pētījuma iecere ir izpētīt franču valodas kā mācību priekšmeta tradīcijas Latvijā, analizēt mūsdienu valodas apguves teorijas, lai noskaidrotu, kā dzimtās valodas un svešvalodas leksikas zināšanas un prasmes var tikt pārnestas un izmantotas leksiski semantiskā mācību līmeņa apguvei trešajā valodā. Balstoties uz pētījumā iegūtajām teorētiskajām atziņām un rezultātiem, iecerēts izstrādāt principus leksiski semantisku elementu apguvei franču valodā kā trešajā valodā.

Pētījuma problēma ietver teorētisku, lingvodidaktisku un praktisku jautājumu risinājuma nepieciešamību attiecībā uz franču valodas kā (otrās, trešās vai ceturtās) svešvalodas mācību priekšmetu vidusskolā.

Promocijas darbs ir starpdisciplinārs pētījums lietišķajā valodniecībā, kurā skatītas mūsdienu valodniecības teorijas korelācijā ar svešvalodas didaktikas attīstību, izvērtējot arī franču valodas mācību priekšmeta tradīcijas Latvijā. Lingvodidaktika balstās uz starpnozaru pētījumiem lingvistikā un didaktikā par to, kā izveidot zinātniski pamatotu un konceptuāli strukturētu valodas mācības sistēmu (Anspoka 2009, 3). Promocijas darba pētījuma teorētisko pamatu veido lingvistikas teorijas, kuru centrā ir valodas kā mācību priekšmeta saturs, t. i., ko mācīt un mācīties; taču lingvodidaktikas uzmanības lokā ir jautājums, kā padarīt efektīvāku mācīšanas un mācīšanās procesu saistībā ar franču valodas kā svešvalodas mācību priekšmeta mērķi, uzdevumiem, metodēm, mācību organizācijas formām un metodiskajiem paņēmieniem komunikatīvās, valodas un sociokultūras kompetences attīstīšanai.

Pieteiktā pētījuma problēma nosaka promocijas darba temata „**Franču valoda kā trešā valoda Latvijā: leksiski semantiskais mācību līmenis**” izpēti nepieciešamību. Pētījums ir nozīmīgs jaunu metodoloģisku principu iestrādē, lai attīstītu trešās valodas apguves jomas pētniecību Latvijā.

Kontekstuāli tiek izvirzīts **pētījuma jautājums**, kas balstīts uz pieņēmumu, ka valodas apguvēja leksikas zināšanas (gan aktīvās, gan pasīvās) un prasmes ir viens no galvenajiem faktoriem plurilingvālās kompetences attīstīšanai. Pētījuma jautājuma izvirzīšanas pamatā ir pieņēmums, ka franču valodas kā trešās valodas leksiski semantiskais mācību saturs Latvijā ir

balstāms uz tradīcijās nostiprinātām un pārbaudītām vērtībām, uz psiholingvistikas pētījumu rezultātiem un plurilingvālo pieeju. Līdz ar to pētījuma jautājums dalāms trīs daļās:

- Kuras ir vērtīgākās atziņas par mācību paņēmieniem, kas izmantoti franču valodas mācību priekšmeta vēsturē, un kas būtu pārmantojami leksiski semantiskā mācību līmeņa apguvei?
- Kuras teorijas raksturo svešvalodas didaktikas attīstību un pamato trešās valodas apguvi un kā tās izmantojamas franču valodas leksiski semantiskā mācību līmeņa apguvei?
- Vai un kā *leksiskais caurspīdīgums* (angl. *lexical transparency*; fr. *transparence lexicale*) var ietekmēt franču valodas leksiski semantiskā mācību līmeņa apguvi vidusskolā?

Pētījuma objekts ir franču valodas kā trešās valodas vēsturiskā attīstība Latvijā un teorētisko atziņu kontekstualizācija empīriskajā izpētē.

Pētījuma priekšmets ir franču valodas mācības satura izveides principi un mainīgums leksiski semantiskajā mācību līmenī.

Promocijas darba **mērķis** ir raksturot franču valodas mācību saturu leksiski semantiskajā līmenī vēsturiskās attīstības gaitā Latvijā, un, balstoties uz trešās valodas apguves un psiholingvistikas teorijām, izstrādāt Latvijas skolēnu vajadzībām atbilstošu franču valodas kā trešās valodas mācību koncepcijas izveides principus leksiski semantisko elementu apguvei vidusskolā.

Pētījumam izvirzītā mērķa zinātniskais aspekts paredz iegūt teorētisku, zinātniski pamatotu izpratni par leksikas apstrādes un apguves procesu trešajā valodā. Savukārt pētījuma mērķa praktiskais aspekts ir saistīts ar franču valodas mācības teorijas un prakses pilnveidi, lai pētījumā iegūto pieredzi un apkopotos rezultātus izmantotu Latvijas situācijai piemērota un skolēnu vajadzībām atbilstoša franču valodas mācību procesa organizācijai, īstenojot plurilingvālo pieeju.

Mērķa sasniegšanai veicamie **uzdevumi**:

1. Izpētīt un raksturot franču valodas kā svešvalodas mācību priekšmeta vēsturiskās attīstības un tradīciju kopainu Latvijā.
2. Izvērtēt franču valodas mācību standartus, programmas, mācību grāmatas u. c. mācību līdzekļus, analizējot to leksiski semantisko saturu.
3. Analizēt valodniecības teorijas, kas ietekmējušas svešvalodas mācību metodiku.
4. Diagnosticēt Liepājas pilsētas un Kurzemes reģiona vidusskolēnu – franču valodas kā trešās svešvalodas apguvēju – valodas lietojumu runā un rakstos un noteikt viņu teksta izpratnes

pakāpi; apkopot iegūtos pētījuma datus, interpretēt rezultātus un izdarīt secinājumus par vidusskolēnu leksiski semantiskās kompetences kvalitatīvajiem rādītājiem.

5. Iepazīt trešās valodas apguves teorētiskās pamatnostādnes un, izvērtējot to praktisko nozīmi lietišķajā valodniecībā, izstrādāt franču valodas kā trešās valodas mācības koncepcijas principus leksiski semantisko elementu apguvei.

Promocijas pētījuma zinātniskā aktualitāte un novitāte

Darba **zinātniskā aktualitāte** saskatāma nepieciešamībā izvērtēt franču valodas mācības tradīcijas Latvijā, lai aktualizētu gadsimta laikā pārbaudītās vērtības, lai varētu pārmantot labāko pieredzi un saskaņā ar mūsdienu valsts situācijas, izglītības un sabiedrības noteiktajām vajadzībām izstrādātu pamatprincipus svešvalodas mācības koncepcijai leksiski semantiskā līmeņa apguvei Latvijā. Promocijas darbā pirmoreiz tik plaši aplūkota franču valodas mācību vēsturiskā pieredze un attīstība Latvijā un apkopoti trešās valodas apguves teorētiskie pētījumi, rosinot precizēt vai papildināt atsevišķu lingvodidaktikas un psiholingvistikas zinātņu jomu terminu jēdzienisko aprakstu latviešu valodā.

Pētījuma **novitāte** ir franču valodas kā trešās valodas apguvei izmantojamā plurilingvālā pieeja Latvijas situācijā, kas dod iespēju paplašināt franču valodas kā svešvalodas mācību lingvodidaktiskā satura izpēti zinātnisko ideju bāzi. Pētījums ir nozīmīgs trešās valodas mācību jomas attīstībai Latvijā. Ņemot vērā lietišķo un teorētisko pētījumu datus, promocijas darba praktiskā nozīme atklājas iespējā īstenot efektīvāku franču valodas mācību darba organizāciju klasē attiecībā uz leksiski semantiskā līmeņa apguvi, kas balstīta plurilingvālajā pieejā, ņemot vērā skolēnu lingvistisko pieredzi.

Pētījuma metodes

Promocijas darba temats skar valodas izglītības pētījuma lauku, kam pamatā ir valodniecības zinātne. Tomēr pētījuma temats nosaka pedagoģijas un psiholoģijas jomas pētniecības metožu izvēli korelācijā ar valodniecībā dominējošo deskriptīvo metodi. Promocijas darba zinātniskajā izpētē izmantotas šādas metodes:

- **deskriptīvā metode**, kas izmantota vēsturiskās situācijas analīzei un faktu aprakstam, balstoties uz LVA materiāliem, lai izveidotu kopainu par franču valodas mācību Latvijā kopš 20. gadsimta 20. gadiem līdz mūsdienām;
- **kontentanalīze**, kas izmantota Latvijā un Francijā izdotu franču valodas mācību grāmatu satura analīzei;

- **hronoloģiski sistēmiskā analīze**, kas izmantota mācību priekšmeta programmu izpētei un mācību grāmatu leksiski semantiskā satura aprakstam.

Pētījuma praktiskajā izpētē izmantotas šādas metodes:

- **kontentanalīze**, kas izmantota skolēnu diagnosticējošā rakstu darba (e-pasta vēstules) analīzei, transkribētā monologrunas teksta analīzei un teksta izpratnes uzdevuma izpildes kvalitatīvo datu ieguvei;
- metode **skalās domāšanas pieraksts** (angl. *think-aloud protocol*) izmantota, lai atsegtu valodas apguvēju iepriekšējās pieredzes ietekmi, producējot tekstu franču valodā. Dati fiksēti mērķtiecīgi organizētā runas situācijā eksolingvālā vidē klasē, komentējot īsfilmu. Metode ļauj izpētīt un analizēt leksikas atlases procesu, bet iegūtie dati sniedz noderīgu informāciju par leksisko organizāciju un ļauj izdarīt secinājumus par valodu attieksmēm daudzvalodīga valodas apguvēja prātā.

Pētījuma avoti

Tā kā pētījumā nepieciešams iegūt plašāku kontekstu par franču valodas mācību tradīcijām, tad par pētījuma avotiem tika izraudzīti svešvalodas mācību plāni un programmas, Latvijā izdotās franču valodas mācību grāmatas, Latvijas Valsts arhīva (turpmāk tekstā – LVA) materiāli (rīkojumi, ziņojumi, kā arī atskaites par mācību darbu un izraksti no protokolu grāmatas), zinātniski metodiskie raksti pedagoģiskajos turpinājumizdevumos „Audzinātājs” (1925–1939), „Mūsu Nākotne” (1925–1933), „Izglītības Ministrijas Mēnešraksts” (1920–1939), „Skola un Zinātne” (1925–1927), „Padomju Latvijas Skola” (1940–1963), „Skolotāju Avīze” (1948–1989).

Pētījuma teorētiskais pamats

Promocijas darba izstrādē būtiska ir konceptuālu teorētisku jautājumu noskaidrošana valodniecības teoriju kontekstā, lai dedukcijas ceļā nonāktu pie praktiskā pētījuma metodoloģijas principu izpratnes datu ieguvei un analīzei. Promocijas darba teorētisko pamatu un saturu veido starptautiski atzītu ārvalstu zinātnieku un valodnieku pētījumi:

- psiholingvistikā un angļu–franču kontrastīvajā valodniecībā Ēriks Kastēns (*Eric Castagne*), Hetera Hiltons (*Heather Hilton*), Melisandra Kora (*Melisandre Caure*), Vilems Levelts (*Willem Levelt*), Mišels Paijārs (*Michel Paillard*), Anriete Valtēra (*Henriette Walter*);
- valodas apguves teorijās Noems Čomskis (*Noam Chomsky*), Dells Haimss (*Dell Hymes*), Stīvens Krašens (*Stephen Krashen*), kā arī trešās valodas apguves pētījumi Hasone Senoza

(Jasone Cenoz), Edīte Eša (*Edith Esch*), Brita Hūfeizena (*Britta Hufeisen*), Ulrike Jesnera (*Ulrike Jessner*).

Iepazīti arī latviešu zinātnieku Zentas Anspokas, Andreja Bankava, Ināra Beļicka, Andra Broka, Vitas Kalnbērziņas, Margaritas Kaltiginas, Diānas Laivenieces, Sanitas Lazdiņas, Arvila Šalmes pētījumi un nozīmīgākās atziņas valodu apguves jomā un aplūkoti Eiropas vienotie reglamentējošie dokumenti (*Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana* (EKPVA 2006), *UNESCO rokasgrāmata mācību grāmatu analīzei un pārskatīšanai* (Falk 1999)). Franču valodas mācību satura un procesa vēsturiskajā apzināšanā izmantoti Latvijas Valsts arhīva un Latvijas Valsts vēstures arhīva materiāli.

Promocijas darba saturs

Promocijas darba **struktūru** veido ievads, 3 daļas ar 12 nodaļām un apakšnodaļām, nobeigums ar aizstāvēšanai izvirzītām 5 tēzēm, izmantotās literatūras saraksts (306 bibliogrāfiskās vienības, no kurām 72 avoti un 234 izmantotās literatūras vienības) un 2 pielikumi.

Ievadā raksturota pētījuma iecere un identificēta galvenā problēma, pamatota darba aktualitāte un novitāte, raksturota pētījuma metodoloģija – formulēts pētījuma objekts un priekšmets, izvirzīts pētījuma jautājums, norādīts promocijas darba mērķis un uzdevumi, aprakstīta izmantotā teorētiskā bāze un nosauktas pētnieciskās metodes, kā arī minēta darba teorētiskā un praktiskā nozīme Latvijā attiecībā uz trešās valodas apguves pētniecību.

Promocijas darba **I daļā** – vēsturiskajā pētījumā – „Franču valodas mācības vēsturiskā attīstība Latvijā” piecās nodaļās veidota franču valodas kā mācību priekšmeta vēsturiskās attīstības kopaina Latvijā no 20. gadsimta 20. gadiem līdz mūsdienām, balstoties uz arhīvu materiālu, mācību grāmatu un programmu satura analīzes pamata. Franču valodas kā svešvalodas mācības situācijas mainīgā raksturojuma fonā aplūkotas arī nozīmīgākās sabiedriski politiskās un ekonomiskās pārmaiņas valstī. Pirmajā nodaļā noskaidrota franču valodas situācija pirmskara periodā, iztīrāti vispārīgie valodu mācību pedagoģiskie principi izglītības paradigmu kontekstā, kā arī raksturotas svešvalodas mācību programmas un to izveides nosacījumi. Otrajā nodaļā raksturota situācija valstī un pārmaiņas izglītībā padomju okupācijas sākumposmā ar tā izrietošajām sekām, kad par obligātu tiek noteikta tikai vienas svešvalodas apguve. Analizēts franču valodas mācību priekšmeta saturs programmās un mācību grāmatās leksiski semantiskajā līmenī. Trešajā un ceturtajā nodaļā kontekstuāli aplūkoti Latvijas neatkarības atjaunošanas laika izglītības attīstības vispārējie procesi, raksturots mācību priekšmeta standarts svešvalodai un franču valodas mācību priekšmeta programma. Piektajā nodaļā iztīrāts leksiski semantiskais saturs franču valodas mācību grāmatās un veidots leksiski semantiskā satura kopsavilkums trīs

aplūkoto vēstures periodu robežās. No franču valodas mācību vēsturiskās pieredzes atlasītas vērtīgākās atziņas, kas izmantojamas mūsdienās franču valodas kā trešās valodas mācību koncepcijas izveidei leksiski semantiskā līmeņa apguvei.

II daļā – teorētiskajā pētījumā – „Lingvistikas teoriju attīstības ietekme uz svešvalodu didaktikas attīstību” trīs nodaļās sniegts vispārīgs analītisks pārskats par valodniecības teorijām, kas 20. gadsimtā Eiropā noteikušas svešvalodas didaktikas galvenos akcentus un virzību; raksturota valodas darbības teorētiskā izpratne un nozīme, runas aktu teorija, Noema Čomska lingvistiskās kompetences un performances teorija, Della Haimsa komunikatīvās kompetences teorija. Otrajā nodaļā raksturotas būtiskākās tendences un pārmaiņas franču valodas kā svešvalodas lingvodidaktiskajā attīstībā, akcentējot leksiski semantisko līmeni. Trešajā nodaļā iztirzāti trešās valodas apguves teorētiskie aspekti, aplūkotas atsevišķas psiholingvistikas virziena teorijas: Vilema Levelta monitora modelis un Stīvena Krašena monitora modelis, kā arī noskaidrots leksikas apstrādes process plurilingvālā situācijā.

III daļā – empīriskajā pētījumā – „Franču valodas kā trešās valodas prasmes leksiski semantiskajā līmenī un tā apguves principi vidusskolā” izvēsta četrās nodaļās. Pirmajā nodaļā raksturota pētījuma metodoloģija, pētījuma bāze un dots empīriskā pētījuma analīzes datu apraksts. Otrajā nodaļā apkopoti pētījuma rezultāti un sniegta datu interpretācija par vidusskolēnu leksiski semantisko kompetenci. Trešajā nodaļā formulēti principi un tiek piedāvātas vadlīnijas franču valodas kā trešās valodas leksiski semantisko elementu apguvei, kas īstenojami franču valodas mācībā vidusskolā. Ceturtā nodaļa veido promocijas darba nobeiguma daļu, kas izriet no pētījuma teorētiskiem datiem un empīriskā pētījuma datu analīzes rezultātiem. Nodaļā izstrādāti praktiski uzdevumi franču valodas kā trešās valodas leksiski semantiskā mācību līmeņa apguvei.

Promocijas darba **nobeigumā** apkopoti svarīgākie pētniecības procesā gūtie secinājumi, kā arī formulētas 5 tēzes, kas izvirzītas promocijas darba aizstāvēšanai.

Pētījuma rezultātu aprobācija

Par pētījuma problēmām un aspektiem nolasīti referāti starptautiskās zinātniskās konferencēs un valsts nozīmes metodiskajos semināros Latvijā, kā arī Lietuvā: Liepājā (2009, 2010, 2011, 2012, 2013), Rīgā (2009), Daugavpilī (2010), Ventspilī (2011); Viļņā (2012) un Klaipēdā (2012).

Par promocijas darba pētījuma dažādiem aspektiem nolasīti **11 referāti**.

1. Inga Bliska. „Vidusskolēnu leksiskās kompetences kvalitatīvais aspekts franču valodā kā trešajā svešvalodā”. X starptautiskā zinātniski metodiskā konference *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*. Liepājā 2013. gada 11. aprīlī.

2. Inga Bliska. „Svešvalodas runas un rakstu prasmju diagnosticēšanas un izpētes metodoloģija”. 17. starptautiskā zinātniskā konference *Vārds un tā pētīšanas aspekti*. Liepājā 2012. gada 29. un 30. novembrī.
3. Inga Bliska. „Baltu un franču tautu kultūrvēsturiskās saiknes romānā *Kurzeme francūža acīm*”. Klaipēdas universitātes starptautiskā zinātniskā konference *Baltu valodas un kultūra*. Klaipēdā 2012. gada 6.–8. jūnijā.
4. Inga Bliska. „Aspects psycholinguistiques de l’acquisition du français troisième langue étrangère (FLE 3) dans la compréhension écrite”. Viļņas Izglītības zinātņu universitātes 5. starptautiskā zinātniskā konference *Linguistic, Didactic and Sociocultural aspects of language functioning*. Viļņā 2012. gada 26. un 27. aprīlī.
5. Inga Bliska. „Kurzemes identitātes meklējumi franču žurnālista un rakstnieka Žana Pola Kofmana ceļojuma aprakstā *Courlande*”. Apvienotais 3. pasaules latviešu zinātnieku kongress un Letonikas 4. kongress Liepājas sekcija „*Novadnieciskās identitātes meklējumi Kurzemē*”. Liepājā 2011. gada 20. oktobrī.
6. Inga Bliska. „Monitora modeļi valodas apguves teorijās”. 8. starptautiskā zinātniskā konference *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*. Liepājā 2011. gada 7.–8. aprīlī.
7. Inga Bliska. „XX gadsimta gramatikas teorijas un to izmantojums franču valodas mācībā”. Ventspils Augstskolas un Liepājas Universitātes 1. jauno lingvistu konference *VIA SCIENTIARUM*. Ventspilī 2011. gada 25.–26. martā.
8. Inga Bliska. „Angļu valoda kā starpniekvaloda franču leksikas apgūvē: caurspīdīgums un leksiskā interference”. Liepājas Universitātes 15. starptautiskā zinātniskā konference *Vārds un tā pētīšanas aspekti*. Liepājā 2010. gada 2.–3. decembrī.
9. Inga Bliska. „No latviešu valodas atšķirīgo lingvistisko komponentu traktējums franču valodas kā svešvalodas mācību grāmatās”. 7. starptautiskā zinātniski metodiskā konference *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*. Liepājā 2010. gada 26. martā.
10. Inga Bliska. „Satura aspekti franču valodas kā svešvalodas pašmācību grāmatās”. 52. starptautiskā zinātniskā konference Daugavpils Universitātē. Daugavpilī 2010. gada 14.–17. aprīlī.
11. Inga Bliska. „Franču valodas mācību paradigmas maiņa XX. gs. 20.–30. gadu Latvijā”. 14. starptautiskā zinātniskā konference *Vārds un tā pētīšanas aspekti*. Liepājā 2009. gada 26.–27. novembrī.

Būtiskākās promocijas darba atziņas un pētījuma rezultāti atspoguļoti un publicēti **9 zinātniskos rakstos** vispāratzītos recenzētos izdevumos un tēzēs konferences materiālos, viens raksts pieņemts publicēšanai :

1. Bliska, Inga. Franču valodas mācību paradigmas maiņa 20.–30. gadu Latvijā. *Vārds un tā pētīšanas aspekti*: rakstu krājums, 14 (2). Liepāja : LiePA, 2010, 33.–41. lpp.
2. Bliska, Inga. Artikula un vārdu kārtas raksturojums latviešu skolām paredzētajās franču valodas mācību grāmatās (1912–1948). *Valodu apguve: problēmas un perspektīva* : VII zinātnisko rakstu krājums. Liepāja : LiePA, 2010, 237.–246. lpp.
3. Bliska, Inga. Satura aspekti franču valodas kā svešvalodas pašmācību grāmatās. *Ziņojumi par pētījumiem. Reports on Research. The 52nd international scientific conference of Daugavpils University*, 2011, 169.–174. lpp.
4. Bliska, Inga. Monitora modeļi valodas apguves teorijās. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva* : VIII zinātnisko rakstu krājums. Liepāja : LiePA, 2011, 103.–114. lpp.
5. Bliska, Inga. Angļu valoda kā starpvaloda franču leksikas apgūvē: caurspīdīgums un leksiskā interference. *Vārds un tā pētīšanas aspekti* : rakstu krājums, 15. Liepāja : LiePA, 2011, 59.–67. lpp.
6. Bliska, Inga. XX gadsimta gramatikas teoriju ietekme uz franču valodas kā svešvalodas mācībām. *Via scientarium* : I rakstu krājums. Ventspils : VeA, 2012, 27.–41. lpp.
7. Bliska, Inga. Kurzemes identitātes meklējumi Žana Pola Kofmana romānā „*Kurzeme francūža acīm*”. *Novadnieciskās identitātes meklējumi Kurzemē* : Letonikas 4. kongress. Liepāja : LiePA, 2012, 159.–168. lpp.
8. Bliska, Inga. Vidusskolēnu leksiskās kompetences kvalitatīvais aspekts franču valodā kā trešajā svešvalodā. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*: zinātnisko rakstu krājums, X. Liepāja : LiePA, 2014, 227.–246. lpp.
9. Bliska, Inga. Certains aspects psycholinguistiques de l’acquisition du français troisième langue dans la compréhension écrite. Research papers : *Language in Different Contexts*, Vol. VI (Part 2), ISSN 1822-5357 Vilnius: Lietuvos Edukologijos universitetas, 2014, pp. 176–185

Tēzes

Bliska, Inga. Franču valodas pašmācībai domātu mācību grāmatu satura aspekti. *Daugavpils Universitātes 52. starptautiskās zinātniskās konferences tēzes*. [Kompaktdisks.] Daugavpils, 2010, 246. lpp. [CD]. ISBN 978-9984-14-482-5.

Publicēšanai pieņemts raksts

1. Bliska, Inga. Baltu un franču tautu kultūrvēsturiskās saiknes romānā „*Kurzeme francūža acīm*” Žana Pola Kofmana skatījumā. (Pieņemts publicēšanai Letonikas 5. kongresa konferences krājumā *Piemares ļaudis un likteņi.*)

Promocijas darba izstrādi veicinājusi stažēšanās Maskavā XIX Krievijas franču valodas skolotāju seminārā „Mūsdienu Francija, frankofonija un rusofonija: jaunas koncepcijas un pieejas franču valodas mācību metodikā un kultūrā” 2010. gada 24.–30. janvārī un Bezansonā Lietišķās valodniecības centrā Francijā (*CLA de Besançon*) 2010. gada 22.–29. augustā. Stažēšanās laikā tika sagatavota promocijas darba teorētiskā bāze.

Pateicības

Promocijas darba izstrādes procesā bijušas vairākas attīstības pakāpes. Darba autore atzīst, ka īpaša nozīme darbam ir autores personīgai izaugsmei un pārveidei.

Vispirms izsaku sirsnīgu pateicību darba zinātniskajai vadītājai **Diānai Laiveniecei** par to, ka deva zinātnisku pamatu patstāvīgām studijām, iepazīstināja ar zinātniskās rakstības tradīcijām latviešu valodā, ļāva radoši domāt, vairāku gadu garumā ar dziļu ieinteresētību laboja radītos tekstus.

Pateicība promocijas darba recenzentiem par ieteikumiem un sadarbību: Ventspils Augstskolas profesoram Dr. philol. **Jānim Sīlim**, Rēzeknes Augstskolas asociētai profesorei Dr. philol. **Sanitai Lazdiņai**, Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas profesorei Dr. habil. philol. **Dace Markus**.

Esmu pateicīga Tūras universitātes profesorei **Veronikai Kasteloti** (*Veronique Castelotti*) par vadlīnijām daudzvalodu didaktikas jautājumos, Bezansonas Lietišķās valodniecības centra bibliotekārēm par trešās valodas izpētes materiālu pieejamības nodrošināšanu. Sirsnīgs paldies arī Krievijas franču valodas skolotāju asociācijas prezidentei, franču valodas ekspertei **Žannai Arutjunovai** (*Jeanne Aroutiounova*) par ieinteresētību pētījumā.

Īpaša pateicība Liepājas Universitātes Humanitāro un mākslas zinātņu fakultātes Valodu jomas kolektīva kolēģiem **Oļegam Beļajevam**, **Dagnijai Deimantei-Hartmanei**, **Ritai Grāvelsiņai**, **Dzintrai Šulcei** par konsultācijām un vērtīgajiem padomiem un palīdzību, kā arī pirmajai franču valodas skolotājai **Velgai Vanagai**, kas ļāva iemīlēt franču valodu un deva pamatu. Vislielākais paldies tuvākajiem ģimenes locekļiem un plašākai ģimenei par iejūtību, pacietību, sapratni, atbalstu ikdienā un mācību stundām darba tapšanas laikā.

I. Franču valodas mācības vēsturiskā attīstība Latvijā

Par franču valodas mācību pirmsākumiem Latvijā var uzskatīt 20. gadsimta 20. gadus, kad Rīgā tiek dibināts Franču licejs (1921), Franču institūts (1921) un Latvijas Universitāte (1919). Faktiski franču valodas mācību vēsture aizsākas pirms šo izglītības institūciju dibināšanas līdz ar pirmajām Latvijā izdotajām franču valodas mācību grāmatām (Bovy 1911; Paegle 1914), tomēr likumsakarīgi, ka sistemātisks darbs romāņu valodu izpētē aizsākas Latvijas Universitātē, kad, iegūstot filoloģisko izglītību ārvalstīs, Latvijā kā profesionāli filologi atgriežas Arnolds Spekke (Maskavas Universitāte) un Ernests Blese (Pēterburgas Universitāte), liekot stabilus pamatus jomas attīstībā. Ieguldījumu sniedz arī pieaicinātie franču vieslektori ar publikācijām un tulkojumiem franču valodā – pedagogs, Franču liceja un institūta direktors Marsels Etjēns Segrests (*Marcel Etienne Segreste*), valodnieks Luijs Mišels Žonvāls (*Louis Michel Jonval*), kā arī LU goda biedrs Antuāns Meijē (*Antoine Meillet*) – ar lekciju ciklu 1922. gadā. (Bankavs 2004)

Latvijas pirmās neatkarības laikā par skolas virsuzdevumu tiek izvirzīta tautas nacionālās pašapziņas ieaudzinašana jaunās valsts pilsoņos, radot nepieciešamību pēc jaunām skolas grāmatām un mācību metodēm, skolotāju sagatavošanas un tālākizglītības. Ludvigs Adamovičs apcerējumā par skolu politiku 1919.–1925. gadam raksta: „Latvijas skolai bija nepieciešami dabūt latvisku seju, jo Latvijas valsts eksistence nepieciešami saistīta ar latviešu tautas nacionālo apziņu un stiprumu. Pēc kara un revolūcijas pārdzīvojumiem bij liels svars liekams uz skolas audzināšanas darbu – valstiska gara, tikumiskas apziņas un personīgas krietnības izkopšanu. [...] šīm principiālajām skolu politikas prasībām, pār kurām bij jāstāv katram Latvijas pilsonim, pievienojās vēl vesela rinda atsevišķu tehniski paidagoģisku vajadzību un prasību, piemēram, jaunu skolas grāmatu nepieciešamība, skolotāju sagatavošana un tālāka izglītošana, jaunas pasniegšanas metodes utt.” (Adamovičs 1925, 76)¹

Pirmās franču valodas mācību grāmatas veido gan pašmāju franču valodas skolotāji, kuri izglītību ieguvuši kaimiņvalstu universitātēs (Tartu, Sanktpēterburgā, Maskavā), gan arī pedagogi no ārvalstīm (Francijas, Beļģijas). Latvijas pirmās neatkarības gados katrai svešvalodai piešķirts atšķirīgs statuss un nozīme, uzskatot franču valodu par diplomātu valodu, vācu – par zinātnes valodu un angļu – par tirdzniecības sakaru valodu (pēc Pētera Šmita „Ievads valodniecībā” (1921), citēts no LVVA 1632, 1394). Taču padomju okupācijas režīmā liela uzmanība tiek pievērsta krievu valodai, citas svešvalodas novirzot otrā plānā. Skolās māca tikai vienu svešvalodu (pārsvarā vācu vai angļu) un svešvalodas mācības vērstas uz intelekta un prāta attīstīšanu, nevis valodas lietošanu saziņā. Svešvalodu apguves jomā situācija ievērojami mainās līdz ar mūsu valsts neatkarības atjaunošanu, kā arī ar Latvijas iestāšanos ES 2004. gadā.

¹ Šeit un visā darbā citātos saglabāta oriģināla ortogrāfija un interpunkcija, leksika, stils un izteiksmes veids.

Promocijas darba temata atklāsmē pirmajā darba daļā raksturotas franču valodas mācību priekšmeta attīstības īpatnības Latvijas izglītības sistēmā vēsturiski pedagoģiskās un metodiskās domas attīstības kontekstā. Aprakstā ievērots hronoloģiskais princips, kaut gan jānorāda, ka laika periodu robežas nav iespējams stingri nodalīt un precīzi fiksēt, tāpēc tās ir drīzāk aptuvenas. Svešvalodu vispār un konkrēti franču valodas mācības situāciju mainīgā raksturojuma fonā aplūkotas arī nozīmīgākās sabiedriski politiskās un ekonomiskās pārmaiņas, kas izskaidro akcentu maiņu un atšķirīgās tendences mācību saturā, atspoguļojot leksiski semantisko līmeni. Pirmajā nodaļā skaidrota franču valodas situācija pirmskara periodā, iztirzāti vispārīgie mācību pedagoģiskie principi izglītības paradigmu gaismā, kā arī raksturotas svešvalodas mācību programmas un to izveides nosacījumi. Otrajā nodaļā raksturota situācija valstī un pārmaiņas izglītībā padomju okupācijas sākumposmā ar tā izrietošajām sekām, kad par obligātu tiek noteikta tikai vienas svešvalodas apguve. Analizēts franču valodas mācību priekšmeta saturs programmās un mācību grāmatās leksiski semantiskajā līmenī. Trešajā un ceturtajā nodaļā kontekstuāli aplūkoti Latvijas neatkarības atjaunošanas laika izglītības attīstības vispārējie procesi, raksturots mācību priekšmeta standarts svešvalodai un franču valodas mācību priekšmeta programma. Piektajā nodaļā iztirzāts leksiski semantiskais saturs franču valodas mācību grāmatās un veidots leksiski semantiskā satura kopsavilkums trīs aplūkoto vēstures periodu robežās.

1. Pirmskara periods (20. gadsimta 20. un 30. gadi)

Pirmskara periodā franču valoda kā pirmā svešvaloda tiek mācīta klasiskajās ģimnāzijās un ir piedāvāta kā viena no otrās izvēles valodām humanitārajās ģimnāzijās. Valsts franču skolu un augstskolu biroja (*Office Nationale des universités et écoles françaises*) ziņojumā rakstīts, ka Latvijā daudz darīts, lai visās skolās mācītu franču valodu pamatskolā un ģimnāzijā (LVVA 1632, 1366). Svešvalodu izvēli mācību plānos ietekmē valdības ārpolitikas orientācijas virzieni (Staris, Ūšiņš 2000, 38). Par to liecina 1934. gadā veiktā izglītības reforma, kas nelabvēlīgi ietekmē franču valodas mācību pozīciju, jo sakarā ar politiskās orientācijas izmaiņām starptautiskajā arēnā par pirmo svešvalodu visās Latvijas mācību iestādēs tiek noteikta angļu valoda. Vienīgi klasiskajā ģimnāzijā kā pirmo svešvalodu māca franču valodu (Staris, Ūšiņš 2000, 79).

Rīkojumā par 1937. gada apstiprināto programmu ieviešanu ģimnāzijās lasāms, ka angļu vai vācu valoda tiek piedāvāta kā pirmā svešvaloda, bet vācu, franču vai latīņu valoda kā otrā svešvaloda (LVVA 6648, 114).

Franču valodai īpašs statuss arvien bijis Rīgas Franču licejā. Franču licejs dibināts 1921. gadā, un jau pirmajā tā pastāvēšanas gadā licejā bijuši 64 skolēni un 5 skolotāji. 1925./1926. mācību gadā licejam bijušas 8 klases. Šajā gadā nodibināta arī Latviešu-franču tuvināšanas

biedrība, izstrādāti Franču liceja statūti, un 1926. gada 15. janvārī licejam piešķirtas pilnas pamatskolas un vidusskolas tiesības. 1930. gada jūnijā liceja pilna kursa pirmajā izlaidumā gatavības apliecības saņēmuši 12 audzēkņi, no kuriem astoņi izglītību turpinājuši LU; pēc konkursa pārbaudījumiem visi tikuši uzņemti. Pārējie absolventi iestājušies Franču institūta pēdējā – 3. kursā (LVVA 3103, 1).

1934. gadā tiek izdots Likums par Tautas izglītību (LTI 1934). Franču liceja ģimnāzijas skolas padomes protokolu grāmatā atrodami ieraksti no pedagogu sanāksmēm, kas fiksēti no 1933. gada 22. oktobra līdz 1935. gada 16. oktobrim. Lasāms, ka pārmaiņas liceja mācību darbu ietekmējušas labvēlīgi, jo nācis klāt viens mācību gads, kas ļauj sagatavot vairāk nobriedušus audzēkņus un atvieglo viņu studijas universitātē. Skolas padomē apspriesti arī jautājumi par franču sarunvalodas iemaņu veicināšanu skolā; tiek pieņemts lēmums, ka skolēniem savā starpā trīs dienas nedēļā jāsarunājas tikai franciski. Lai skolēnus motivētu, par sarunām ar norādi *conversation* atsevišķi tiek likta atzīme. Neapmierinoša vērtējuma gadījumā paredzēts piemērot citus pārbaudījumus, piemēram, uzdot lasīt un atstāstīt kādu literāru darbu franču valodā (LVVA 3103, 3).

Šo faktu apliecina arī toreizējā liceja audzēkņa Pētera Vasariņa atmiņu pieraksti: „Zināmās dienās starpbrīžos skolniekiem bija jāsarunājas franciski. Skolu beidzot audzēkņi varēja brīvi runāt un rakstīt franciski.” (Franču licejs 1991, 9) Mācību valoda licejā tāpat kā vispārizglītojošās skolās ir latviešu valoda, un pārsvarā mācību priekšmeti mācīti saskaņā ar Latvijas pamatskolu un vidusskolu programmām. Franču valodā tiek mācīti atsevišķi priekšmeti – franču valoda un literatūra, vēsture un psiholoģija, kuriem attiecīgi izstrādātas speciālas mācību programmas.

Kādā citā atmiņu vēstījumā par liceja darbību iespējams iepazīties ar mācību procesa raksturojumu: „Franču valodas mācīšana toreiz bija pavisam vienkārša – skolotāja piekāra kolorītu zīmējumu, kur attēlota lauku vai pilsētas dzīve dažādos gadalaikos. *Madame* parādīja kādu priekšmetu uz attēla, nosauca to vārdā un skolēni to atkārtoja. [...] Gāja arī rotaļās un dziedāja franču dziesmas [franču tautas dziesmas] (papildinājums mans – I. B.), dziedājumu pavadīja mīmika un žesti, kas bērniem patika, piemēram, *Savez vous planter les choux*.” (Franču licejs 1991, 45) Vēl kāda laikabiedra liecībā lasāms, ka „pirmie skolotājas vārdi, ienākot klasē, bija *Asseyez-vous!*, norādot ar roku, kas jādara. Tad viņa atritināja līdzpaņemto attēlu un piekāra to pie tāfeles. Tur bija redzama istaba ar visiem ikdienā lietojamiem priekšmetiem. Franču valodas stunda bija katru dienu, to pašu *tableau* rādīja vairākas dienas, pat nedēļām no vietas. Skolotāja runāja tikai franciski, un kopā ar attēliem tas bija labs veids, kā mācīt šo skanošo valodu. Attēli iepazīstināja ar dzīvi, ar cilvēku sabiedrību un darbību, pamudināja skolēnus uz novērošanu, salīdzināšanu, aprakstīšanu, iztēlošanu”. (Franču licejs 1991, 46–47) No šī apraksta secināms, ka

franču valodas mācībā izmantota tiešā metode. Atbilstoši klases vides kontekstam, skolotājs nosauc priekšmetus un apraksta veiktās darbības, ar attēlu, žestu palīdzību dabiskā veidā cenšoties attīstīt svešvalodas lietojuma prasmes. Saskaņā ar tolaik metodiskajā literatūrā pausto ieteikumu mācību viela klasē tiek paskaidrota ar mīmiku un ķermeņa kustībām, lietojot dabīgu un dzīvu intonāciju jeb autora vārdiem „ar dažiem ģimnastikas paņēmieniem”. (Neijs 1922, 214)

Vienlaikus ar Franču liceju 1921. gadā dibināts arī Franču institūts Rīgā, kas sagatavo franču valodas pedagogus. No dibināšanas dienas līdz 1938. gadam institūta direktora amatu pilda Marsels Etjēns Segrests. Franču institūts darbojas nepilnus 20 gadus Latvijas brīvvalsts laikā. 1940. gada 30. septembrī tiek izdota oficiāla pavēle to slēgt (ar tā paša gada 1. oktobri), atļaujot divu pēdējo kursu audzēkņiem pāriet uz LPSR Rīgas Pedagoģisko institūtu, kura darbības periods ilgst 13 gadus (no 1944. gada līdz 1958. gadam). (LVA 462, 6) Trīs gadu studiju programma Franču institūtā piedāvā apgūt franču valodas gramatikas, fonētikas, franču valodas vēstures, literatūras vēstures, Francijas vēstures un tagadnes kultūras, Francijas ģeogrāfijas, mākslas vēstures, pedagoģijas un loģikas kursu. Programmā iekļauts arī plašs latviešu valodas un literatūras kurss.

1940. gada 9. augustā tiek paziņots par Franču liceja nodošanu Rīgas pilsētai, kas līdz tam atradās Latviešu-franču tuvināšanas biedrības paspārnē (LVA 700, 336). Nedaudz vēlāk, tā paša gada 15. septembrī, tiek izdota pavēle pārdēvēt Rīgas pilsētas Franču liceju par Rīgas pilsētas Anrī Barbisa vidusskolu (LVA 700, 5). Jāpiebilst, ka franču novelists Anrī Barbiss (*Henri Barbusse*), Franču Komunistiskās Partijas biedrs, zināms arī kā Krievu Revolūcijas piekritējs, kuru vienojušas draudzīgas saites ar Ļeņinu. Par franču valodas mācībām padomju laika Latvijā plašāk sk. 2. nodaļu „Padomju laiks (20. gadsimta 40.–80. gadi)”.

20. gadsimta 20. gadu beigās notiek cīņa par izglītības reformu un jauno skolu. Lietderīgi noskaidrot, kā ideju cīņa starp veco un jauno izglītības modeli atbalsojas svešvalodu mācībā. Reformas devušas spēcīgu impulsu metodikas vēstures attīstībā un idejas aktualizējamās arī mūsdienās, tāpēc raksturojami tie vispārīgie pedagoģiskie principi, kas izvirzīti par pamatu mācību darbam.

1.1. *Vecās un jaunās skolas pamatnostādnes*

Šajā apakšnodaļā aplūkota vairāku teorētiku un skolotāju praktiķu izpratne par *vecās un jaunās skolas* principiem. Teorētiskais skatījums uz šo jautājumu un iegūtās atziņas ļauj saskatīt izglītības paradigmas maiņu franču valodas mācību priekšmeta saturā.

Vecās un jaunās skolas pamatnostādnes ir plaši skatīts jautājums pagājušā gadsimta 20.–30. gadu pedagoģiskajos mēnešrakstos „Audzinātājs”, „Mūsu Nākotne”, „Izglītības

Ministrijas Mēnešraksts”; tam pievērsušies Longīns Ausējs, Aleksandrs Dauge, Pauls Dreimanis, Jānis Ģirupnieks, Antonija Melnalksne, Cēzars Serģis u. c. Daudzviet metodiskajos rakstos vērojama diametrāli pretēja nostāja, proti, pilnīga *vecās skolas* noliegšana un *jaunās skolas* priekšrocību idealizēšana. Vieni tiek uzlūkoti par konservatīviem reakcionāriem, pat par „tumsoņiem”, otri – par progresīviem „gaismas nesējiem” (Bliska 2010¹, 35). Zinta Valdmane skaidro, ka jau 20. gadu sākumā iezīmējas divi virzieni: ap „nacionālo centru” pulcējās labēji noskaņotie Aleksandrs Dauge, Longīns Ausējs, Ludvigs Adamovičs, savukārt demokrātisko virzienu pārstāvēja Kārlis Dēķens, Jānis Grete u. c. Demokrātiskais virziens izveidoja Latvijas skolotāju apvienību un izdeva mēnešrakstu „Latvijas Skola”, kā arī laikrakstu „Mūsu Nākotne”, bet nacionāli noskaņotais virziens 1925. gadā sāka izdot mēnešrakstu „Audzinātājs” (Valdmane 2001, 31–32).

Aleksandrs Dauge jauno ideju izklāstam veltījis vairākus zinātniskus rakstus mēnešrakstā „Audzinātājs” 1927. gadā, kur pamatā iztirzāti trīs pedagogiskie principi, kas īstenojami mācību darbā:

- 1) humanitātes princips ar kopveseluma pieeju,
- 2) pašdarbības princips,
- 3) individualizēšanas princips, kurā indivīda spējas ir noteicošais faktors mācību darba plānošanā (Dauge 1927, 197).

Šie principi noteikti attiecināmi uz svešvalodu mācību un nav zaudējuši aktualitāti arī mūsdienās. Līdzīgi Aleksandram Daugem *vecās* un *jaunās skolas* (sauktas arī par „mēmo” un „runājošo” skolu) dažādos aspektus raksturojis arī Longīns Ausējs, abos virzienos cenšoties saskatīt gan priekšrocības, gan trūkumus. Autors uzskata, ka t. s. *vecā skola* par galveno mērķi izvirza kultūras vērtību apgūšanu saistībā ar dažādām zinātņu nozarēm un ka tā gatavā veidā sniedz zināšanas, skolēna uzdevums tās tikai uzņemt. Mācību vielas sakārtojums ir sintētisks. Tas nozīmē, ka skolotājs izskaidro gatavas zināšanas vai kopā ar skolēniem jautājumu un atbilžu veidā rod gatavas atziņas. Tādā veidā skolēni apgūst tikai valodas faktus, likumus, zināmas prasmes. Taču skolēna uzdevums nav viegls, jo apgūstamā materiāla klāsts ir ļoti plašs, un dažkārt skolēni nespēj zināšanas ne apgūt, ne izmantot. *Vecā skola* saukta arī par *Lernschule* jeb mācīšanas skolu, jo mācīšana un mācīšanās tajā ir galvenais faktors. (Ausējs 1927, 78–79)

Taču Longīns Ausējs arī attaisno *vecās skolas* pieeju, pierādot zināšanu nozīmi patstāvīgajā pētīšanas procesā, jo spriešanas spējas bez zināšanām ir tikai forma bez satura.

Tiek norādīts uz šādiem *vecās skolas* trūkumiem:

- 1) pārlieku pasīva, nedzīva metode,
- 2) tiešā novērošana nerada skolēna jūtu līdzdalību,

3) vispārējie jautājumi, likumi un principi tiek mācīti sausu formulu veidā (Rabinovičs 1930, 2, 33).

Pret veco metožu izmantošanu svešvalodu stundās kritiski noskaņots ir metodiķis Jānis Ģirupnieks, atzīdams, ka „nepareizi nostādītā krievu valodas mācīšana cara laikos atstājusi iespaidu uz jauno valodu apguvi skolās, kas balstās uz principu „Lasi un tulko!”, kam seko slikti mācību rezultāti. Vecās priekškara skolas ceļš ar vienaldzīgu faktu iekalšanu, klases režīmu, nekustīgo sēdēšanu, nosvērto mieru bija pretrunā tā laika sabiedrībā briestošajām pārmaiņām.” (Ģirupnieks 1930, 708)

Šie viedokļi skaidri parāda negatīvu nostāju pret *vecu skolu*, proti, tā tikai māca, bet neaudzina, sniedz virspusējas zināšanas, kas iegūtas receptīvi, gatavā veidā; skolēns ir pasīvs, mācību viela – skolēna attīstības līmenim nepiemērota. Tātad mācības ir nedzīvas, neinteresantas un neauglīgas, jo nesagādā skolēnam prieku un gandarījumu, kā arī nesniedz vēlamus rezultātus. *Jaunās skolas* teorētiķi vēršas pret individualitāti nivelējošo klašu sistēmu, pārspīlēto autoritātes kultivēšanu, ignorējot bērna intereses.

Jaunās skolas, *darba skolas* jeb *aktīvās skolas* spilgtākie pārstāvji – beļģu pedagogs un ārsts Ovīds Dekrolī (*Ovide Decroly*) un Šveices zinātnieks Ādolfs Ferjērs (*Adolphe Ferrière*) – nosoda sava laika izglītības modeļa negatīvos aspektus (Ferjērs 1927). No vairākām publikācijām presē nojaušams, ka *jaunās skolas* idejas izsauc īstu revolūciju un starptautiskajā Helsingeras kongresā apspriestajai un pieņemtajai programmai bijusi liela nozīme šo ideju popularizēšanā. *Jaunās skolas* augstākais mērķis ir personības veidošana, balstoties uz modernās pedagoģiskās psiholoģijas atziņām. Helsingeras kongresā, kas norisinās 1929. gada augustā, Glāzgovas universitātes docents Viljams Boids (*William Boyd*) norāda, ka *jaunās skolas* uzdevums ir atrast līdzekļus un ceļus, kā pārveidot pastāvošo skolas disciplīnu un ka tas sasniedzams radošā darbā, eksperimentējot ar jauniem plāniem un metodēm (Sergis 1929, 578).

Jaunās skolas pamatnostādnes attiecībā uz mācību satura un vielas organizāciju ir mūsdienīgas, t. i., skolai jābūt dinamiskai telpā un laikā, tā organizējama apvienotajā mācībā, izmantojama projektu metode, mācības saistot ar dzīvei noderīgu materiālu, tādējādi zinātnei un praksei vienai otru papildinot. Longīns Ausējs piebilst, ka jaunajai skolai raksturīgs analītiskais vielas sakārtojums, kas nozīmē to, ka vispirms tiek rasta problēma, tad seko konstatējums problēmas risinājumam, darba plāna izveide un tā izpilde. Tai pašā laikā Longīns Ausējs norāda uz kādu *jaunās skolas* trūkumu, proti, pētījums ir tikai viens darba posms; ja to nenoslēdz kopsavilkums, iegaumējums, atkārtojums, tad nav panākumu (Ausējs 1927, 81). Būtībā *vecā skola* no *jaunās skolas* atšķiras ar to, cik lielā mērā tiek izmantots analītiskais vielas sakārtojums bērna psihei piemērotā veidā.

Uz mācībām pamatskolas posmā attiecināma Ovīda Dekrolī pedagoģiskā sistēma, kas balstās uz šādiem trim pamatprincipiem: *darboties* → *domāt* → *izteikt* jeb *novērošana* → *asociācija* → *izteiksme*. Tā ir jauna pieeja bērnam, viņa interešu pasaulei, aktivitātei, pašdarbībai un radošam darbam. Raksturojot tuvāk šīs pedagoģiskās sistēmas posmus, skaidri saskatāmi katras pedagoģiskās darbības mērķi.

- Pirmajā posmā tiek piedāvāti novērošanas vingrinājumi ar mērķi dot bērnam iespēju nonākt tiešā kontaktā ar priekšmetiem, kam seko novērojuma padziļināšana, veicot pētījumus un eksperimentus, izmantojot bērna sajūtas.
- Otrajā posmā paredzēts veidot asociācijas telpā un laikā ar mērķi radīt sakaru starp tiešos novērojumos gūtām zināšanām un tām zināšanām, kas ir bērna atmiņā vai tiek iegūtas no citiem avotiem – grāmatām, ilustrācijām, kino, muzejiem, skolotāja stāstījuma u. c. Tā bērnam veidojas noteikti priekšstati, viņa prāts darbojas, raisot asociācijas par citas tautas kultūru; tiek attīstītas bērnu sadarbības spējas.
- Trešajā posmā ir izteiksme jeb ekspresija, kas tiek klasificēta divos veidos, proti, (1) konkrētā darbībā (rokdarbi) un (2) abstraktā darbībā (lasīšana, rakstīšana, sarunas). (Rabinovičs 1930, 35)

Šie principi, saskaņā ar Ovīda Dekrolī mācību sistēmu, pedagogam jāņem par pamatu, veidojot vai izstrādājot darba plānu. Skolotājam jākoncentrējas uz to, ko dara bērni, veidojot savu pieredzi, un skolotāja loma vairs nav „pārnest zināšanas”, jo bērni tās atklāj, iegūst paši meklējumdarbībā.

Toreizējās izglītības vispārējais mērķis paredz audzināt harmoniski attīstītu un kritiski domājošu pilsoni. Kā zināms, valodu mācīšana un mācīšanās sākas ar skaidri formulētu mērķi. Šveices pedagogs Ernsts Briod (*Ernst Briod*) raksta, ka „svešas valodas mācīšanas mērķis ir reizē praktiskas, kulturālas un audzinošas dabas” (Briod 1926, 16) un tas nozīmē, ka arī mācību saturam jākalpo šo mērķu īstenošanai. *Vecās un jaunās skolas* uzskatu sistēmas kopsavilkumu var attēlot pretnostatījumā (sk. 1. tabulu).

Jāsecina, ka pārsvarā, izņemot Aleksandra Dages (Dauge 1927) un Longīna Ausēja (Ausējs 1927) uzskatu sistēmas izklāstu, *jaunā skola* ir *vecās skolas* noliegums, bet ne papildinājums vai tālāka attīstība, ne arī veco, uzkrāto kultūras vērtību sintēze ar jauno un revolucionāro.

Trīs pedagoģiskie principi, ko izvirzījis un aplūkojis Aleksandrs Dauge, atbilst mūsdienu izglītības prasībām, t. i., (1) humānisma princips ar pastiprinātu uzmanības pievēršanu indivīda personībai kā sabiedrības augstākai sociālai vērtībai, (2) nostādne par pilsoņa veidošanu un

pašizglītību, kā arī (3) individualizācijas princips jeb apstākļu radīšana katra izglītojamā spēju pilnīgai izpausmei un attīstībai.

1. tabula

Vecās skolas un jaunās skolas mācību paradigmu raksturojums

<i>Vecā skola – strukturāla valodas izpēte</i>	<i>Jaunā skola – Ovīda Dekrolī, Ādolfa Ferjēra un Džona Džūija teorijas</i>
Būtība: - izolēti izteikumi, galvenokārt, piemēri gramatikas apguvei (vērošana, saprašana, atdarināšana) - atsevišķu valodas vienību apguve - uzskates līdzekļi (piemēram, vācu mākslinieka Ādolfa Holcela (<i>Adolf Hölzel</i>) attēli - filozofiska satura teksti un to tulkošana - universālas kultūras vērtības	Būtība: - uz darbību un izziņu vērsta pieeja - analīze, skaidrojums, secinājumi - valodas saikne ar kultūru (lasīšana un runa) - valodas funkcijas, to saistība ar praktiskām dzīves vajadzībām - skolēna interese un radošais gars kā virzītājspēks vielas apguvē

Arī Ovīda Dekrolī trīs posmu pedagoģiskā sistēma noder svešvalodu mācību darba organizācijas principu izstrādei un pakāpenībai, ievērojot valodas uztveres īpatnības, asociāciju lomu un producēšanas iespējas apguves procesā.

Jaunās skolas pamatnostādnes rodamas idejas, kā mācību darbā izmantot katra valodas apguvēja potenciālu, kā palīdzēt „atvērt” to, kas katrā jau ir ieguldīts un no dabas dots, kā atraisīt indivīda spējas, rosināt interesi, ņemot vērā reālo situāciju un apstākļus, kas jārespektē. Tādējādi *jaunās skolas* idejas uzskatāmas par priekšnoteikumu mūsdienu izglītības virzībai uz mērķi, kas paredz sekmēt radošas personības izaugsmes pilnveidi.

Izklāstītās teorētiskās atziņas, lai arī skaidri izteiktas pedagoģiskajos un metodiskajos rakstos, praktisku īstenojumu mācību saturā tomēr nerod.

1.2. Mācību programmu izveides principi svešvalodas mācībai

Pagājušā gadsimta 20. un 30. gadu metodiskajos rakstos vairākkārt tiek norādīts uz vadošo principu trūkumu un to meklējumiem svešvalodu mācīšanā (Gravelsin[a] 1925; Melnalksne 1925; Ausējs 1928; Serģis 1928; Gobziņš 1932).

Latviešu didaktiķis Inārs Beļickis, izpētot tā laika didaktisko domu Latvijā, konstatē, ka, lai arī jēdzienu *didaktikas principu sistēma* tekstā atklāti nelieto, principu būtība tiek iztirzāta pamatīgi. Par nozīmīgāko principu tiek uzlūkots mācību un audzināšanas vienotības princips. (Beļickis 1990, 15)

Atsaucoties uz vienu no tā laika spilgtākajiem psihologiem Jūliju Aleksandru Studentu, Inārs Beļickis raksta, ka „mācīšana vērsta uz intelektu un prātu, bet audzināšana – uz gribu, jūtām, sirdi un dvēseli”. (Students 1933, citēts no Beļickis 1990, 19) Būtībā audzināšanas mērķis ir veidot personību.

1925. gadā skolotāja, rakstniece un cittautiešiem paredzētu latviešu valodas mācību grāmatu autore Antonija Melnalksne raksta, ka katram mērķi formulēti citādi. „Vecāki saka, ka valodas jāmāca tā, lai tās dzīvē būtu noderīgas. Tātad galvenā kārtā jāprot runāt un rakstīt. Pedagoģija ar svešu valodu mācīšanu grib paplašināt skolēna redzes aploku, darīt tam pieejamas tās tautas gara bagātības, kuras valodu skolēns mācās, padziļināt mātes valodas izpratni. Pašam jaunajam pilsonim, kas mācās pamatskolā, ir viens mērķis: pavadīt stundu cik iespējams patīkami un interesanti”. (Melnalksne 1925, 170) Sarežģīts uzdevums tiek uzlikts skolotājam, kam visi šie mērķi jāapvieno. Skolotāja personībai, kā allaž, ir svarīgākā loma mācību procesā. Runa te ir par humānismu un individuālo pieeju mācībām – principiem, kas tiek ievēroti arī mūsdienu izglītības koncepcijā.

Tā laika Latvijas akadēmisko aprindu pārstāvis, pedagogs Kārlis Princis atzīst, ka par ģimnāziju izglītības mērķiem var tikai nojaust, jo oficiāli tie nekur netiek deklarēti. Tāda pati nenoteiktība un idejiska neskaidrība vērojama programmās – nav norāžu par atsevišķu mācību priekšmetu uzdevumiem un mērķiem, darba gaitu. (Princis 1932, 25)

Vienīgi astronoms un ģeofiziķis Eduards Gēliņš, raksturojot skolu tipus, min ģimnāzijas uzdevumu: sagatavot loģiski domāspējīgus jauniešus un jaunietes, sniegt vispārējas zināšanas modernās zinātnes nozarēs, iemācīt nopietni lasīt zinātniskas grāmatas un sagatavot universitātes studijām. Tiek uzskatīts, ka ģimnāzijā mācāmas divas pasaules valodas tā, lai skolu beidzēji vienā no tām varētu brīvi runāt, bet otrā – pareizi lasīt un saprast izlasīto tekstu. (Gēliņš 1925)

Tātad, ja franču valoda tiek mācīta kā otrā svešvaloda, tad no skolēna tiek sagaidītas vien pasīvas reproduktīvas zināšanas, t. i., prasme lasīt un saprast izlasīto tekstu. Tā kā ģimnāzijā mācību virsmērķis orientēts uz zinātniskām studijām, tad var domāt, ka mērķu sasniegšanai svešvalodā pietika ar *vecās skolas* balstītajām strukturālajām valodas izpētes metodēm. (Bliska 2010₁, 41)

Dzintras Paegles pētījumā par latviešu skolu programmām ir precizēts, ka 1920. gadā Latvijas skolotāju delegātu konference izveidojusi pilnīgāku skolu mācību programmu, vadoties pēc principiem, ko noteica Izglītības Ministrija – lasāmā viela grupējama tā, lai tā kalpotu sabiedriski ētiskai un estētiskai audzināšanai, gramatika atzīstama kā praktiska mācība, sarunas, lasīšana un rakstu darbi pavadāmi ar ilustratīviem darbiem. (Paegle 2001, 24)

Pirmā Latvijas pamatskolas programma tiek izdota Rīgā 1919. gadā, laikā, kad valsts ekonomiskā situācija vēl ir nestabila un politiskā situācija – ļoti sarežģīta, nedroša, tomēr Latvijas skolu attīstība turpinās un programma ietver valsts interesēm atbilstošu un mērķtiecīgu saturu. 1920. gadā iznāk Latvijas tautskolu programmas otrs izdevums. Priekšmetu programmas izstrādā atsevišķi izveidotas komisijas, darbā iesaistot skolotājus un kultūras darbiniekus.

Programmu analīze ļauj secināt, ka galvenā uzmanība veltīta ne tik daudz atsevišķa mācību priekšmeta satura virzībai un apjomam, bet gan pilsoniskām vērtībām. (Pamatskolas programma 1919; Pamatskolu un vidusskolu programma 1920) Skola tiek uztverta kā radoša organizācija, kur skolotāju pedagoģiskā darbība un skolēnu mācīšanās norisinās savstarpējā mijiedarbībā.

1925. gadā izdota pārstrādātā „Latvijas tautskolu programma”, kurā noteikts mācību minimums; tam piešķirts vairāk praktisks raksturs (Tautskolu programma 1925). No katra skolotāja atkarīgs, kā programmā iekļauto saturu saistīt ar dzīves prasībām un saskaņot ar bērna gara spējām un tieksmēm. Programmai pievienotas metodiskās piezīmes. 1928. gadā tiek izdarīti grozījumi tautskolu programmās. Attiecībā uz svešvalodu mācībām jāmin atsevišķas būtiskākās izmaiņas: samazināts mācību vielas apjoms, noteikts programmu satura minimums un saskaņotas pamatskolas un vidusskolas programmas. Tiek diskutēts arī par atsevišķu mācību priekšmetu (ģeogrāfijas, vēstures un matemātikas) satura integrēšanu, lai novērstu paralēlismu mācību vielas sadalē (Valdmane 2001, 31–32).

Veicot franču valodas mācību priekšmeta programmu hronoloģiski sistēmisku izpēti un analīzi, konstatējams, ka valodas praktiskais raksturs vairāk tiek uzsvērts tautskolu programmās, mācību vielu saistot ar dzīves prasībām (Tautskolu programmas 1928; Ģimnāziju programmas 1939). Nepieciešamās gramatikas zināšanas skolēni piesavinās praktiskā ceļā – sarunās, lasot vai izpildot rakstu darbus. Par mācību tekstiem izmantotas franču tautas pasakas, oriģinālliteratūras fragmenti, nelieli Francijas ģeogrāfijas un vēstures apraksti (Tautskolu programma 1926).

Ģimnāziju programmās franču valodas mācību saturs tiek organizēts līdzīgi, vadoties pēc apgūstamajām prasmēm – fonētiski vingrinājumi, sarunas un lasāmviela, gramatika, rakstu darbi, kur katrā sadaļā tiek uzskaitītas apgūstamās valodas vienības, kas savukārt rada iespaidu par ļoti saskaldītu mācību saturu, jo paredz atsevišķu lingvistisko komponentu mācīšanu (Ģimnāziju programma 1935; Programmu projekts 1937). Kaut arī mācību programmām tolaik tāpat kā mūsdienās ir bijis tikai ieteikuma raksturs, to satura organizācija liecina, ka franču valodas apguve notiek, atsevišķi mācoties valodas sastāvdaļas: gramatiku, fonoloģiju, leksiku, kā arī izmantojot tulkošanu. Būtībā mācību programma ir ārējā forma, kas ietver mācību iekšējo saturu, bet neatbilstošs ietvars var padarīt nevērtīgu arī vērtīgu saturu. Lai arī tiek spriests par jaunu mācību plānu un programmu ieviešanu ģimnāzijās, reformas idejas programmās neatspoguļojas.

Programmas no 1921. gada līdz 1937. gadam saturā nav būtiski mainījušās. 1937. gada programmā mācību saturs ir atklāts vairāk detalizēti, taču to veido kompilācija no 1935. gada programmām.

Par mācību vielas sadalījumu programmās kritiski izteicies Kārlis Princis: „Programmu sastādītāji vienīgi uzskaitījuši mācāmās vielas nodalījumu virsrakstus, it kā baidīdamies, ka tik skolotājs kaut ko neaizmirst izņemt. Nekur nav nekāda norādījuma par atsevišķo priekšmetu tuvākiem uzdevumiem un mērķiem, tā kā paliek tāds iespaids, kā kad vienīgais mērķis būtu iespiest skolēnu atmiņā visu to, kas nosaukts programmās. [...] Programmas ir priekš tam, lai rādītu, kas un kā jādara, un tāpēc viņās nedrīkst aprobežoties vienīgi ar nodaļu un paragrafu virsrakstu norakstīšanu.” (Princis 1932, 27)

Ikvienu mācību programma pretendē ietvert visus vai lielāko daļu valodas apguvei nepieciešamo komponentu. No vienas puses, valodas apguvējam ir nepieciešamas pamatzināšanas par valodas leksiskajām un gramatiskajām formām, balstoties uz pieņēmumu, ka šīs zināšanas nodrošinās saziņas situācijai vajadzīgo pamatu. Bet, no otras puses, koncentrēšanās uz gramatiku nesniedz vēlamās svešvalodas prasmes rezultātus. Tradicionālās metodes būtība izpaužas franču klasiskās literatūras lasāmvielā, lai atklātu vispārcilvēciskās vērtības. Tie ir filozofiska rakstura teksti ar estētisku nozīmi, kas ietver arī mērķvalodas kultūras iezīmes. Teksta komentāri jeb paskaidrojumi attiecināmi uz leksiku un atsevišķām teksta daļām. Būtiski mācību satura komponenti ir dzejas un prozas fragmenti, kuru apguve notiek ar dzejoļu iegaumēšanu, lasītā teksta atstāstīšanu, idiomām. Nereti lasāmajai vielai franču valodas mācību programmās dotas konkrētas norādes par literatūras vēstures laikposmu, virzieniem, autoriem. Minēti renesanses, klasicisma, apgaismības un romantisma laikmeta franču literatūras klasiķi Viktors Igo (*Victor Hugo*), Gijs de Mopasāns (*Guy de Maupassant*), Moljērs (*Molière*) u. c. mazāk zināmi autori (*Ferdinand Brunot, Alphonse Daudet, Octave Feuillet, Adolphe Thiers*). Gramatika aplūkota saistībā ar lasāmvielu, tā tiek skatīta teorētiski, valodas elementus nosaucot metavalodā (Programmas projekts 1926).

Metodiskajā literatūrā 20. un 30. gados analizēti arī mācību vielas pakāpeniskuma un ierobežošanas principi svešvalodā (Briod 1926). Raksturoti vācu psihologa Viljama Šterna (*William Stern*) pētījumi attīstības psiholoģijā, kas attiecas uz dzimtās valodas apguvi, bet teorētiskās atziņas tiek interpretētas un piemērotas svešvalodas mācībai. Attiecībā uz leksiku tiek izvirzītas četras pakāpes leksikas apguvei: vispirms sāk ar substantīviem, tad darbības vārdiem, trešajā pakāpē pievēršas īpašības vārdiem un visbeidzot skolēns veido divvārdu teikumus, sasaistot atsevišķās gramatikas kategorijas (Gravelsin[a] 1925, 207). Papildinot šo domu, Ernsts Briod raksta, ka lietvārds jāsaista ar īpašības vārdu, bet īpašība, kuru tas izteic, jāsaista ar kādu priekšmetu.

Darbības vārda izteiktā darbība attiecināma uz dažādām personām. Tā pamazām tiek paplašināta vārdu virkne (Briod 1926, 43).

Iespējams, ka atšķirīgas pieejas būtu analītisku un sintētisku valodu leksikas apguvei, jo analītiskajām valodām (piemēram, angļu un franču valodai) nozīmi izsaka ar palīgvārdiem un vārdu kārtu, bet sintētiskajām valodām (piemēram, latviešu un krievu valodai) nozīmi izsaka ar vārdformām, tāpēc pirmā gadījumā vispirms apgūstams darbības vārds, bet otrajā – lietvārds.

Var pievienoties vācu valodas pedagogs Lūcijas Grāvelsin[a]s novērojumam, ka „vispirms jāiegūst tā sauktā valodas nojauta un zināma tehnika valodas lietošanā, un tikai tad var mācīties gramatiku.” (Grāvelin[a] 1925, 207) Svešvalodas metodiķu publikācijās izteiktas vairākas vērtīgas atziņas: svešvalodu mācot, skolotājam jā rūpējas par „psiholoģiski pareizu ierosinājumu svešo valodu jēdzienus darīt saprotamus un caur to sagatavot un atvieglināt viņu piesavināšanos, sistematiski un konsekventi no tuvākā un vienkāršākā uz tālāko un grūtāko solīti pa solītim uz priekšu ejot, pastāvīgi līdzās aktīvam vārdu krājumam, pavairojot arī pasīvo vārdu krājumu.” (Neijs 1922, 214) Citā publikācijā uzsvērts, ka vielas pārmērība svešvalodas mācībā nav pieļaujama un ka pirmajās nedēļās valoda mācāma, tikai sarunājoties, mutvārdos, uzmanību pievēršot pareizai izrunai. Tikai pēc kāda laika iesaka pievērsties iemācītā teksta lasīšanai un rakstīšanai. Tāpat tiek uzsvērts, ka vārda nozīme aplūkojama saistījumā ar situāciju, lai skolēni pierastu patstāvīgi novērot dažādas valodas parādības, tā rosinot skolēnu pašdarbībai un novērošanai (Gobzinis 1932, 363).

Par svešvalodas mācību rezultātiem 1931. gadā raksta franču valodas skolotāja Milda Grīnmane, kas, atgriežoties no skolotāju kongresa Parīzē, jauno valodu skolotāju sapulcē pauž viedokli par skolēnu vāmajām sekmēm jaunajā valodā, jo leksikas un gramatikas likumu zināšanas nenožīmē arī saziņas prasmi. (Sapulce 1931, 581)

Par labāku un piemērotāku programmu izveides nepieciešamību rakstīts pedagogiskajā žurnālā „Mūsu Nākotne”, kur, atsaucoties uz Eiropas valstu pieredzi, teorētiski aplūkoti skolu programmu uzbūves principi, iespējams, ar nolūku sagatavoties programmu pārstrādei. Rezumējot P. R. [domājams: Pētera Rozenfelda – I. B.] raksta izklāstu, izkristalizējas šādi trīs principi, kas ņemami vērā mācību materiāla organizēšanai programmās:

- 1) brīvās audzināšanas princips, kas ir galvenais priekšnoteikums bērna darbībai, ņemot vērā viņa intereses,
- 2) satura sistematizēšana un organizācija ciklos,
- 3) koncentrācija jeb viengabalainība – kompleksi un projekti (P. R. 1932, 241).

Jāsecina, ka prasības, kas izvirzītas zinātniskajā literatūrā un skolotāju debatēs šajā periodā, tā arī nerod izpausmi reglamentējošo dokumentu formā mācību programmās.

Pagājušā gadsimta 20.–30. gadi ir meklējumu laiks mācību metodikā, dažādu jaunu, praksē vēl nepārbaudītu mācību metožu izmēģinājuma laiks, kas raksturots šādi: „Visas tehnikas cēluma periodā izstrādātās metodes slimo ar kādu laikmeta kaiti – uzskates metode ar savu uzskates vienpusību, dabīgā metode ar savu nedabīgumu, kur skolotājam un skolniekam jāizliekas par savas valodas nepratējiem, seriju sistēma ar savu mēchanizējošo tendenci. Bet visu šo mācības veidu kopējā pazīme – vielas virskundzība. Tā kavē skolotāju brīvi veidot savu darbu, laupa viņam pašpaļāvību un pašierosmi un padara viņu beigu beigās par metodes šķūtnieku gluži tāpat, kā mašīna cilvēku par sava darbarīka vergu.” (Gobzinis 1932, 361) No mūsdienu viedokļa izvērtējot pirmskara perioda dažādos mācību satura aspektus svešvalodā, t. i., humānistisko pieeju, didaktiskos principus (brīvo radošo darbību, vielas ierobežošanu, individualizāciju) un atsevišķas metodes (projektu metodi, mācību vielas vizualizēšanu), viss iegūst pievienoto vērtību. Piemēram, atziņa par atvērtā mācību satura nepieciešamību iegūst pavisam jaunu kvalitāti informāciju tehnoloģiju laikmetā.

Secināms, ka pirmskara paaudzes mantojumā atrodamas tās pašas fundamentālās problēmas izglītībā, kas aktuālas mūsdienās. Domājot par mūsdienīgu mācību saturu, noteikti jāņem vērā šī pieredze un mūsu nacionālās izglītības tradīcijas. Mācību saturs veido zināšanas un prasmes, kas attīsta prātu, tikumiskās, estētiskās īpašības un garīgās vērtības, attīsta skolēna personības kultūru, un ar skolēna paša apzinātu darbošanos tiek veicināta viņa personības attīstība.

Diemžēl valsts politiskie apstākļi, Otrais pasaules karš un Latvijas okupācija piesaka tautas izglītības ilglaicīgu krīzi gandrīz pusgadsimta garumā, objektīvi nocērtot tautas intelekta saknes un tradīcijas. Situācijas raksturojums, pārmaiņas valstī un izglītībā, to ietekme uz svešvalodu mācību, kā arī veiktās izmaiņas mācību saturā padomju periodā Latvijā, ievērojot hronoloģisko secību, izvērtētas nākamajā nodaļā.

2. Padomju laiks (20. gadsimta 40.–80. gadi)

1940. gada vasarā, pēc padomju varas okupācijas Latvijā, skolu izglītības sistēma tiek būtiski pārkārtota atbilstoši komunistiskās audzināšanas principiem. LVA materiāli sniedz reālas liecības par tā laika politiskajiem notikumiem un šo notikumu atbalsošanos izglītībā. Likumsakarīgi, ka valsts varas un iekārtas maiņa tiešā veidā skar arī izglītības sistēmu, un valodas mācība ir tā joma, kurā pārmaiņas ienāk visstraujāk.

Promocijas pētījuma sakarā ir svarīgi noskaidrot, kas notiek izglītības sistēmā padomju okupācijas sākumposmā un kā tas kopumā ietekmē svešvalodu mācību, t. sk. arī franču valodu kā mācību priekšmetu, visā padomju laika skolā. Uzreiz jānorāda fakts, ka padomju laikā skolās par obligātu tiek noteikta tikai vienas svešvalodas apguve (pēc izvēles: vācu, angļu vai franču valoda),

taču krievu valoda netiek pozicionēta kā svešvaloda. Populārākās svešvalodas ir vācu un angļu valoda, franču valoda tiek uzskatīta par elitāru mācību priekšmetu. Tautas izglītības nodaļas ziņojums par svešvalodu mācīšanu Latvijas Padomju Sociālistiskās Republikas (turpmāk tekstā – Latvijas PSR) skolās 1949./1950. mācību gadā liecina, ka franču valoda tiek mācīta tikai dažās atsevišķās skolās Rīgā un Liepājā. Kopumā Latvijā procentuāli franču valodu mācās 1 %, bet attiecīgi angļu valodu – 49 % un vācu valodu – 50 % skolu. (LVA 700, 115)

2.1. Padomju skolas veidošanās apstākļi un vadlīnijas

Jau 1940. gada 27. jūnijā tiek sasaukta Latvijas skolotāju sapulce, kurā pieņemts lēmums īstenot 1919. gada 8. decembrī pieņemto *Likumu par valsts iestādēm* (Anspaks 2003, 367). Tādējādi tiek likti pamati pārejai uz vienotu Padomju Sociālistisko Republiku Savienības (turpmāk tekstā – PSRS) vispārizglītojošo skolu sistēmu, izveidojot divus skolu tipus – vidusskolas (nepilnās vidusskolas) un pamatskolas (LVVA 1401, priekšvārds). 1940. gada 23. augustā tiek izdots rīkojums Nr. 144 – sakarā ar Skolu departamenta padomes 9. augusta sēdes lēmumu visas ģimnāzijas, sākot ar 1. septembri, saukt par vidusskolām (LVA 700, 5a). Rīgas Franču licejs tiek pārdēvēts par Rīgas Anrī Barbisa 11. vidusskolu (LVA700, 5b). Iepriekšējā nodaļā minēts, ka pirmās neatkarības laikā Latvijā pastāvēja dažādi vidusskolu tipi ar atšķirīgām mācību programmām un plāniem, pārsvarā – ar humanitāru novirzienu. (Skat. iepriekš 1.2. apakšnodaļu „Mācību programmu izveides principi svešvalodu mācībai”).

Vienlaikus ar politiskajām pārmaiņām valstī tiek veiktas reformas arī vidusskolu stundu plānos un programmās, lai „audzinātu un mācītu jauno paaudzi par garā un miesā modru mūsu lielās kopīgās sociālistiskās valsts pilsoņiem. Šie sastādītie stundu plāni domāti tikai vienam mācības gadam, lai sagatavotos pārejai uz vienotu PSRS vidusskolu.” (LVA 700, 21) No vairākiem avotiem, arhīva materiāliem, rakstiem, mācību grāmatām secināms, ka par primāro padomju izglītībā tiek izvirzīts ideoloģiskais princips un padomju pilsoņa ieaudzinašana komunistiskajā morālē un disciplīnā kolektīvajā sabiedrībā, kam tiek pakārtota visa izglītības sistēma un skolas darba organizācija, jo skolēnos jāieaudzina padomju patriotisms, uzticība Dzimtenei un Komunistiskajai Partijai, internacionālisms un cieņa pret citām tautām. (LVA 700, 629) Izglītībā nav vairs vietas tām vērtībām, kas liktas nacionālās izglītības pamatā Latvijas brīvvalsts laikā. To vietā dominē internacionālā audzināšana, iznīcinot nacionālo saikni, un reālais šo ideju propagandas līdzeklis ir mācību saturs. Būtībā mācību un audzināšanas vienotības princips padomju pedagogijā tiek sašaurināts un vērsts tikai uz komunistisko audzināšanu, kad viss jāaplūko un jāvērtē saskaņā ar marksisma-ļeņinisma atziņām.

Atskaitē par Rīgas Anrī Barbisa 11. vidusskolas darbību 1940./1941. mācību gadā lasāms, ka „skolai bija jāveic liels pārkārtošanās darbs, lai iekļautos Padomju skolu sistēmā un principos. Tomēr īsā laikā skola sasniedza ievērojamus panākumus, piemēram, vairākums skolēnu ar prieku sekoja Komunistiskās Partijas un Valdības aicinājumiem, piedalījās rudenī ražas novākšanā, vēlēšanu sagatavošanas darbos un vēlēšanu propagandā. Skolotāji sistemātiski lasīja žurnālu „Padomju Latvijas skola” un laikrakstus „Jaunais Komunārs”, „Učitjelskaja gazeta”. Savu kvalifikāciju skolotāji cēla apmeklējami kursus vēsturē un PSRS konstitūcijā, kā arī par Marksismu un Ļeņinismu. Darbu apgrūtināja tas apstāklis, ka trūka mācības programmu un skolotājiem vajadzēja orientēties tikai pēc īsiem norādījumiem „Jaunajā Komunārā”. Trūka arī mācību grāmatu, it sevišķi konstitūcijas mācībā, latviešu valodā, franču valodā. Pedagoģiskai padomei bija daudz jāstrādā, lai iedziļinātos padomju skolas principos.” (LVVA 1401, 15)

Komunistiskās idejas vārdā visi līdzekļi izmantojami, lai sociālistiskās tēvijas pilsoņos dziļi ieaudzinātu padomju patriotismu, naidīgi noskaņojot pret kapitālistiskām valstīm, kas atradās ārpus Padomju Savienības. Tātad arī svešvalodu mācībā padomju didaktikas principu ievērošana nozīmēja valodas mācīšanu augstā idejiskā līmenī. Kā zināms, Francija pēc Otrā pasaules kara palika antikomunistiskajā pusē, kas zināmā mērā paraksta spriedumu franču valodas mācībai PSRS, t. sk. Latvijas PSR.

Līdz ar politiskās situācijas izmaiņām valstī un kardinālu izglītības sistēmas pārkārtošanu rodas virkne jautājumu: vai svešvalodu zināšanu nozīme vispār tiks novērtēta jaunajā izglītības sistēmā?; cik stundu svešvalodu mācībām tiks atvēlētas un kurām klasēm?; kurās skolās svešvalodu stundas tiks plānotas? LVA materiālos atrodams Jauno valodu² skolotāju apvienības adresēts lūgums par svešvalodu mācību priekšmetu un mācību apjoma saglabāšanu vidējās izglītības sistēmā: „Latvijas PSR ģeogrāfiskais stāvoklis un tirdzniecības sakari ar Vakareiropu prasa Latvijas PSR pilsoņiem nepieciešamās angļu, franču un vācu valodas zināšanas. Tā kā PSRS ideju pamatā ir visu zemju proletāriešu apvienošanās, bet tai pat laikā paredz arī tautu patstāvību, nacionālu pēc formas, bet internacionālu pēc satura, tad šīs idejas propagandēšanas labā nav racionāli likvidēt svešvalodu mācīšanos, it īpaši vecākās klasēs, kur skolēni mācījušies svešvalodas jau 5 līdz 7 gadus. Mēs saprotam, ka PSRS celtniecības darbā nepieciešami tehniski kadri, bet nepiemirsīsim, ka daudzās nozarēs vajadzīgi arī svešvalodu pratēji. Lai dotu iespēju mācīties svešvalodas tiem, kam sevišķa interese uz valodām, lūdzam atstāt mūsu republikā dažas humanitārā tipa skolas [...], bet reālskolām atstāt tikai vienu jaunu valodu ar 4 stundām nedēļā. Humanitārā tipa skolām nepieciešams pirmajai valodai 4 un otrai 5 stundas nedēļā. Lūdzam atļaut šinī mācības gadā nobeigt otras svešvalodas mācīšanos 8., 9., 10. un 11. klasē, jo līdz mācību gada

² Jēdziens *jaunā valoda* savulaik tika attiecināts uz valodu, kuru mācījās kā svešvalodu no pašiem pamatiem.

beigām palikuši tikai trīs mēneši. Interese par svešvalodām vērojama arī pārējās PSRS'ās. To pierāda fakts, ka Sarkanarmijas vadība griezusies pie skolu darbinieku arodbiedrības ar lūgumu nozīmēt valodu skolotājus sarkanarmiešu mācīšanai.” (LVA 700, 397) Dokumentu parakstījusi Jauno valodu skolotāju apvienības vadītāja Emma Liekne.

Šī vēstule vienlaikus pauž skolotāju neziņu un bailes, taču arī cerības nākotnes priekšā. Bažas patiešām ir pamatotas, jo padomju izglītības sistēmā vispārizglītojošajā skolā mācību apjoms svešvalodai ievērojami sarūk, atvēlot svešvalodas mācībai tikai vienu stundu nedēļā. Izņēmums ir atsevišķas skolas ar svešvalodu novirzienu, kurās svešvalodas stundu skaits palika nemainīgs ar 5 stundām nedēļā (LVA 700, 1267; LVA 700, 1500). Šādos sarežģītos sabiedriski politiskos apstākļos latvieši, īpaši Latvijas inteliģences pārstāvji – kultūras darbinieki un akadēmiski izglītotas personas –, masveidā (gan piespiedu kārtā, gan arī brīvprātīgi) atstāj Latviju. Tajā pašā laikā (20. gadsimta 40. gados) Latvijā iesūta zinātniekus un docētājus ar komunistisku pārliecību, taču apšaubāmu izglītību, kuri ātri kļūst par akademiķiem. Pēteris Apinis raksta: „Maskava iejaucās visur. Maskavas zinātnieks Nikolajs Marrs radīja teoriju, ka valoda ir šķiriska parādība, ka sociālismā esot cita valoda, nekā bijusi līdz tam. 1946. gadā okupētajā Latvijā vietējie marristi buržuāzisko valodu un pareizrakstību nosauca par nederīgu un kaitīgu brīvajam padomju latvietim, kā arī deklarēja nepieciešamību tuvināt latviešu valodu krievu valodai.” (Apinis 2008, 35) Attiecībā uz svešvalodu mācībām, vēstures arhīva materiālos atrodams fakts, ka 1950. gada 16. februārī skolotāju kvalifikācijas celšanai tiek piedāvāts docenta A. Monighetti³ referāts svešvalodu skolotājiem par tematu „Marra mācības ieviešana svešvalodu stundās” (LVA 700, 115). Nedaudz vēlāk, augustā, kādā Maskavas konferencē vairāki ievērojami valodnieki (Jānis Endzelīns, Pauls Ariste) uzdrošinās apstrīdēt Nikolaja Marra uzskatus, pierādot, ka tie ir aplami un nezinātniski.

Tāpat izmaiņas izglītībā ar šķiru cīņas pamatideju noteica sabiedriski politiskie apstākļi, kurus izveidoja padomju varas nostāja, stingrā skolu pārraudzība un kontrole. Tā kā padomju izglītība, it īpaši sākumā, pamatā vērsta uz sociālistisko ideju dominanci, tad mācību saturu „uzlaboja” PSRS valsts politiskā cenzūra.

Padomju skolas mācību plānus, uzdevumus svešvalodu mācīšanas tālāko uzlabojumu veikšanai atklāj mācību programmas, kurās saskatāmas mācību priekšmeta vadlīnijas, detalizēti norādīta mācāmās vielas tematika un minēts apjoms, tāpēc tālāk raksturojamas svešvalodu mācību programmas.

³ Docenta vārdu pētījuma laikā nav izdevies noskaidrot.

2.2. Svešvalodu mācību programmu raksturojums

1940./1941. mācību gadā tiek izstrādāti pārejas plāni vienam mācību gadam, lai veidotu pāreju uz jaunām programmām. Pārstrādāšanai nodotas skolu programmas latviešu valodai un svešvalodām (LVA 700, 479). Jānorāda uz tā laika programmu īpatnību, ka visām svešvalodām ir viens un vispārīgs saturs, nevis konkretizēts atbilstoši kādai noteiktai vienai svešvalodai, tāpēc šajā apakšnodaļā raksturotas programmas svešvalodai vispār, jo arī uz franču valodu attiecināmi tie paši mērķi un uzdevumi, atšķirīgs ir tikai mācību vielas saturs katrai svešvalodai. Tiek ievērots nosacījums svešvalodas mācību satura izveidi konsekventi balstīt uz Maskavas valdības un PSKP kongresu lēmumiem.

Sākot ar 1940. gadu, mācību programmas tiek pieprasītas no Krievijas PSR Mācību pedagoģiskās izdevniecības (LVA 700, 355). Tiek izveidotas komisijas, kas izvērtē mācību programmas un grāmatas, tiek vērtēti arī mācību grāmatu teksti un to atbilstība padomju ideoloģijai. Pareizas pārliecības veidošanai mācību grāmatās tiek iekļauti tam laikam atbilstoši idejiski teksti (Rachmanovs 1946, 4). Piemēram, franču valodas mācību grāmatā stāsta varone ir lauku skolotāja, kurai jāorganizē saruna par skolotājām varonēm un par padomju sievietes lomu un dalību Lielajā Tēvijas karā.

Vispirms aplūkojami svešvalodas mācību priekšmeta mērķi, kas izvirzīti mācību programmās. Kā jau iepriekš minēts, padomju gados vidusskolā tiek nodrošināta vienas svešvalodas apguve. Kas attiecas uz svešvalodas mācības vispārējo mērķi, tad 1956. gadā PSKP XX kongresā tiek ziņots, ka svešvalodu apguve nepieciešama Komunistiskās Partijas un Padomju valdības politikas realizēšanai un zinātnisko sakaru nodibināšanai ar citām zemēm. No vienas puses, svešvalodu zināšanas tiek uzlūktas par līdzekli, lai skolu jaunatni audzinātu idejiski pareizā virzienā un iepazīstinātu ar tā laika PSRS tehnikas un zinātnes jaunākajiem sasniegumiem, bet, no otras puses, svešvalodu mācīšanas mērķis ir palīdzēt skolēniem apgūt valodas likumsakarību sistēmas elementāros pamatus (Vedelis 1958₂, 7). Padomju Savienībā svešvalodu apguves nozīme tiek saskatīta arī pilsoņu vispārējā kultūras un izglītības līmeņa celšanā, inteliģences veicināšanā, skolēnu domāšanas stimulēšanā un vispārējai valodas attīstībai. Svešvalodas mācību mērķis vidusskolai ir konkretizēts 1955. gada mācību programmā, t. i., iemācīt skolēnus lasīt un ar vārdnīcas palīdzību saprast vidēji grūtus oriģināltekstus, kā arī likt pamatus sarunām svešvalodā (Svešvalodu programma 1955). Šo mērķu sasniegšanai programmās tiek pakārtots mācību saturs un noteiktas konkrētas prasības, lai gan vairākās publikācijās „Skolotāju Avīzē” lasāms, ka sekmīgi tiek īstenots tikai viens svešvalodas mācīšanas mērķis – iemācīt skolēnus lasīt un saprast tekstus svešvalodā, bet grūti izpildīt otru programmas prasību – likt pamatus prasmei sarunāties svešvalodā, jo mācību stundās daudz tiek runāts dzimtajā valodā (Rusmane 1956; 1959).

Programmas prasībās tiek norādīts, ka jāpraktizē tulkošana no svešvalodas dzimtajā valodā un paskaidrojumi gramatikā arī jāsniedz dzimtajā valodā. Angļu valodas skolotāja Elza Rusmane, pauzdamā skolotāju vispārējo viedokli, saskata pretrunu, proti, 1950. gada programmā, sākot ar 9. klasi, gramatiku iesaka mācīt svešvalodā, bet 1956. gada programma nosaka gramatiskās parādības izskaidrot dzimtajā valodā un daudz nodarboties ar tulkošanu, tādā veidā samazinot svešvalodas praksei paredzēto laiku (Rusmane 1956).

Atskaitē par 1949./1950. mācību gada 1. pusgadu sniegtas ziņas par Latvijas PSR Izglītības ministrijas rīkojumu un programmu izpildi skolās (LVA 700, 115). Kopumā atzinīgi tiek novērtēti pārkārtošanās darbs, svešvalodu skolotāji lielākoties zina jauno programmu un ievēro tās norādījumus un prasības. Turpat minēts, ka Rīgas vidusskolās skolotāji ievadījuši skolēnus pareizā valodnieciskā virzienā un skolēni prot atrast sinonīmus un antonīmus mācītās vielas apjomā, prot morfoloģiju un sintaksi, labi orientējas teikumu analīzē. Vairākās skolās labprāt lasa grāmatas svešvalodā ārpus klases, gatavo lozungus un piedalās pulciņos, sienas avīzes veidošanā svešvalodā. Tomēr kritika izteikta par atsevišķu skolotāju darbu, kurā vērojams formālisms, kas savukārt ir par iemeslu skolēnu zināšanu līmeņa apstikšanai. Tiek konstatēts, ka nepiemērotu darba metožu dēļ skolēni zaudē interesi par svešvalodu. Dažos gadījumos skolēnu zināšanas novērtētas kā ļoti vājas, jo skolēni iemācījušies mehāniski, neprot lasīt, runā absurdi, nezina teikuma konstrukcijas, neprot izrunāt vārdus. Inspektori norādījuši arī, ka atsevišķiem skolotājiem zināšanas valodā, kuru viņi māca, ir nepietiekamas, viņi nav ieinteresēti sava darba metožu uzlabošanā. Taču ir arī skolotāji, kuri interesējas par valodu metodiku, lasa metodisko literatūru, labi prot mācāmo valodu. Labie skolotāji attīsta skolēnu valodniecisko izpratni vārddarināšanā, salīdzina svešo valodu ar pazīstamo valodu un padara svešvalodu par izglītojošu priekšmetu. (LVA 700, 115)

Līdz ar apzinātajām problēmām tiek izvirzīti vairāki uzdevumi svešvalodu mācību darba uzlabošanai 1951./1952. mācību gadā: (1) gādāt, lai būtu sagatavoti manuskripti mācību grāmatām; (2) rūpēties par uzskates līdzekļiem svešvalodā, par attēliem; (3) sekot līdzi svešvalodas dalījuma pa skolām; (4) uzturēt Kvalifikācijas celšanas institūtam rīkot valodas kursus skolotājiem un (5) stingri kontrolēt pareizu programmas prasību izpildi. Skolu pārvaldes ziņojumā par svešvalodu mācīšanu Latvijas PSR skolās minēti arī šādi konferences svešvalodu sekcijā obligāti iekļaujamie temati – *Biedrs Staļins par marksismu valodniecībā; Metodiskā darba analīze un uzdevumi; Jaunās svešvalodu programmas; Skolotāju darba pieredzes ziņojumi*. (LVA 700, 115)

1949./1950. mācību gada izvērtējuma rezultātā skolotājiem izvirzīti vairāki nosacījumi, kas jāievēro svešvalodas mācībā – ievadkursa pareiza izvešana [t. i., organizēšana], vārdu krājuma izkopšana un nostiprināšana, teikuma analīze un teksta izpratne, kā arī marksistiskās valodniecības ieviešana skolu praksē. Šīs prasības tiek pamatotas ar zinātniskuma principu un balstītas uz

konstatētajām problēmām vai šķēršļiem, kas neļauj mācīšanu nostādīt uz stingri zinātniskiem pamatiem un padarīt apzinātu.

Mācību darbā konstatēti vairāki trūkumi un nepilnības (LVA 700, 115).

Pirmkārt, minēts latviešu valodas eksperimentāli zinātniskās fonētikas trūkums, lai varētu salīdzināt svešvalodas skaņas ar dzimtās valodas skaņām. Skolotājs vadās pēc savas intuīcijas, bet skolēniem būtu jāmācās veidot skaņas apzināti un ne tikai pēc imitācijas.

1954. gadā Rīgas Pedagoģiskā institūta Angļu valodas katedras docente Marta Vecozola aizstāv disertāciju „Latviešu un angļu valodas patskaņu fonēmu sistēmas salīdzinājums” (Вецозол 1954). Diemžēl līdzīgu komparatīvu pētījumu latviešu un franču valodas sistēmu salīdzinājumam joprojām nav.

Otrkārt, vārdu krājuma nostiprināšanai nepieciešams izstrādāt produktīvo svešvalodas vārdu minimuma sarakstu, jo vairums skolās vārdus skolotāji māca pēc padomju metodikas apzinātības principiem, neatprasot vārdu un nemācot vārdu atvasināšanas likumības. Daudzās skolās skolēni nav iemācīti strādāt ar vārdnīcu, tāpēc viņi nav sagatavoti darbam ar tekstu.

Treškārt, teksta izpratnes pamatu veido teksta analīze, taču skolotāji teikuma analīzi veic formāli, neiedziļinoties teikuma saturā un analīzē. Nav iemācītas arī vārdšķiru funkcijas teikumā. Tāpat tiek izteikti daudzkārtēji aizrādījumi attiecībā uz salīdzinājumu ar dzimto valodu, jo pārbaudījumos salīdzinājums nav ietverts. Tiek uzskatīts, ka jāstrādā ciešā sadarbībā ar dzimtās valodas skolotājiem, jāiepazīstas ar dzimtās valodas programmu. Svešvalodā nedrīkstētu aizsteigties priekšā dzimtās valodas mācību vielai. Nepieciešamas arī svešvalodu salīdzinošās gramatikas. Marta Vecozola norāda, ka salīdzinošās sastatījuma metodes pamatā ir krievu pedagoga Konstantina Ušinska (*Константин Ушинский*) un akadēmiķa Ļeva Ščerbas (*Лев Щерба*) zinātniskie pētījumi (Vecozola 1956, 182).

Vārdu krājuma mācīšanai metodiskajos ieteikumos skolotājiem minēti vairāki paņēmieni un principi. „Galvenais princips: vispirms skaņa, tad skaņas attēls – burts. Nedrīkst jaunos vārdus rakstīt uz tāfeles, pirms skolēni tos neprot pareizi izrunāt, citādi viņi jauno vārdu kropļos, [...] lasīs pēc dzimtās valodas parauga. Katrs jaunais vārds jāievada kontekstā, [...] vārdu jāatprasa. Jaunais vārds jāiemācās arī atsevišķi un jālieto citā teikumā. [...] Lai vārds labāk iespiestos atmiņā, tad skolēnos jārada zināmas asociācijas. Jaunos vārdus mācot, ieteicami šādi semantizācijas veidi: a) uzskate – attēli, priekšmeti dabā; b) tulkojums dzimtajā valodā; c) konteksts, kas palīdz izprast vārda jēgu; d) vārda etimoloģija.” (Rachmanovs 1946, 14–15) Tiek šķirti arī leksikas nostiprināšanas paņēmieni jaunākajām klasēm (līdz 7. klasei) un vecākajām klasēm, jo vienā gadījumā pirmais ir dzirdes un otrā gadījumā redzes iespaids. Svešu tekstu lasīšanā tiek ieteikts

pārstrādāt jauno vielu mājās ar vārdnīcu. Skolēniem jāstrādā patstāvīgi, jo vecākajās klasēs jau ir zināma pieredze svešvalodā. (Rachmanovs 1946, 16)

1957. gadā tiek izstrādāts jauns svešvalodas programmas projekts, kurā akcents likts uz praktiskām svešvalodas zināšanām, lai padomju vispārizglītojošās skolas absolventi varētu sarunāties, izmantojot skolā apgūto leksiku un gramatiku, fonētiski pareizi lasīt, saprast un tulkot dzimtajā valodā, tādējādi izpētot likumsakarības un salīdzināt tās ar apgūstamo valodu. Attiecībā uz sarunvalodu prasības tiek precizētas: „No skolēniem jāprasa saprast skolotāja runu un prast veidot jautājumus un atbildes tekstiem, kas domāti sintētiskai lasīšanai.” (Vedelis 1958₂, 6) „Skolotāju Avīzē” svešvalodas skolotāja Elza Rusmane dalās savā angļu valodas mācīšanas pieredzē, piedāvājot metodiskus paņēmienus sarunvalodas attīstīšanai svešvalodā: „Pirms darba ar jauno tekstu [...] izskaidroju vārdus, ne tikai tos pārtulkojot, bet lietojot arī tādus semantizācijas veidus, kas izslēdz dzimto valodu (vārdu atvasināšana, definēšana, sinonīmi, antonīmi utt.). Īsi, vienkārši izstāstu tekstu svešvalodā, pie kam grāmatas ir aizvērtas [...], jo tad skolēni ir spiesti intensīvāk domāt.” (Rusmane 1959) Teksta atstāstīšanu skolotāja uzskata par visvērtīgāko līdzekli sarunvalodas mācīšanai, vienlaikus atzīstot – lai varētu sarunāties svešvalodā, vispirms jāsaprot cita cilvēka runa, jāprot atbildēt uz jautājumiem un stāstīt, jāprot arī pašam jautāt.

Jāsecina, ka padomju skolas mācību darba uzlabošanai vispār un konkrēti svešvalodas mācību priekšmetā bijuši vairāki priekšnoteikumi:

- 1) ideoloģiski politiskā un skolēnu rakstura audzināšana,
- 2) efektīvāku mācību metožu un paņēmienu meklējumi un izstrādāšana, galvenokārt akcentējot svešvalodas salīdzinājumu ar dzimto valodu,
- 3) teikuma analīze un vārdu krājuma mācīšana,
- 4) lasīšanas un izrunas iemaņu veidošana.

Attiecībā uz vārdu krājuma apguvi un leksikas zināšanām tiek doti norādījumi, ka skolas grāmatās pārāk daudz jaunu vārdu, tāpēc skolotājam jāizvērtē to lietderība un „jāizmet maz lietotie vārdi, kas grāmatā nokļuvuši nejauši vai nu kā teksta autora stila īpatnības, vai arī raksturojot fabulu. Tāpat skolotājam jānosaka vārdu minimums, kas skolēnam jāiemācās aktīvi un ir nepieciešams sarunām. Pārējie vārdi pieder skolēna pasīvajam vārdu krājumam – viņam tie jāpazīst tekstā – tie ir vārdi, kas nepieciešami lasot. (Rachmanovs 1946, 13–14)

50. gados mācību programmās svešvalodā tiek plānots pārvērtēt tulkošanas nozīmi, ieviest obligātu ārpusklases lasīšanu un tās kontroli svešvalodā, pārskatīt produktīvās un receptīvas mācību vielas attiecību. Vairākkārt publikācijās tiek spriests, kā uzlabot vidusskolēnu svešvalodas zināšanas (Baranova 1959; Ķipere 1961). Metodiķi atzīst, ka programmas apjomā vidusskolu absolventiem ir samērā labas valodas teorētiskās zināšanas un iemaņas, viņi prot veikli lasīt teksta

fragmentus no avīzēm un žurnāliem, teorētiski labi zina valodas gramatisko uzbūvi, pārtulko nezināmu tekstu no svešvalodas dzimtajā valodā, taču teorētiskās zināšanas bieži vien neprot lietot praktiski, nesaprot vienkāršus jautājumus un neprot uz tiem atbildēt. Vēl tiek izteikts pārmetums skolotājiem, ka viņi nepietiekami iepazīstinājuši skolēnus ar literatūru un kultūru, lai rosinātu skolēnu lielāku interesi par valodu. Vēstīts, ka valdības lēmumā skolu jaunatnes zināšanas svešvalodā ir nepietiekamas un ka atbildība jāuzņemas skolotājiem un skolu vadītājiem, kuri konsekvēnti nav prasījuši programmas izpildi un raudzījušies uz svešvalodu kā otršķirīgu priekšmetu. (Ķipere 1961)

1968. gadā tiek izveidota jauna svešvalodu programma, jo samazināts stundu skaits svešvalodu apguvei, kas nosaka izmaiņas vielas apjomā un metodikā. Tiek izvirzīta prasība izveidot skolēniem monologrunas un dialoga runas iemaņas atbilstoši svešvalodas lietošanas sfērām dzīvē. Tiek noteikts, ka gramatika mācāma ciešā saistījumā ar tās praktisko nepieciešamību un ka stundās plaši izmantojama uzskate un tehniskie līdzekļi. Jaunajā programmā reducēti gramatikas vielas mazāk svarīgie jautājumi. (Niselovičs 1968)

Mācību programmās pozitīvi vērtējami vairāki aspekti: tajās tiek noteikts mācību vielas apjoms un leksikas ierobežojumi, doti zinātniski pamatoti metodiski ieteikumi un konkrētas norādes, izstrādātas jaunas metodes. Svešvalodas mācības sākumā tiek ieteikts ar transkripcijas palīdzību mācīt skaņu sistēmas īpatnības, rakstu valodu, kas tuvināta izrunai. Mācot skaņu artikulāciju, vienlaicīgi iesaka lietot „apzinīgās apgušanas metodes”, ar to saprotot runas aparāta shēmu uzskatāmību un imitāciju. Šīs idejas zinātniskais pamatojums rodams jau pieminētajos Martas Vecozolas pētījumos. Tiek uzskatīts, ka „skolēni apgūst mācāmo skaņu artikulāciju tikai tad apzinīgi, ja viņi paši zīmē runas aparāta shēmas” (Vecozola 1956, 184). Kad skolēni sāk lasīt vai izrunāt vārdu grupas, tiek mācīta intonācija, rosinot iegaumēt mutvārdu tekstus un uzsvarus. Pirmo mācību gadu beidzot, no skolēniem tiek sagaidītas „noturīgas zināšanas artikulācijā, gramatikas vielas zināšanas un labi pārvaldītu izlasītu leksikālo [bieži lietojamu un atlasītu leksisko] (precizējums mans – I. B.) vienību krājums 350–400 vārdu apmērā” (Vedelis 1958₂, 9). Vienlaikus tiek norādīts, ka leksikai jāatspoguļo ikdiena un ka otrajā mācību gadā vairāk jāpievēršas tekstu atstāstījumam svešvalodā, fonētiski pareizai skaļai lasīšanai, tādā veidā veicinot sarunvalodas iemaņu automatizēšanu. Otrajā mācību gadā skolēns uz pamatā lietojamās leksikas bāzes attīsta savu vārdu krājumu, atvasina vārdus un pamazām atklāj to daudznozīmību. Zināšanu sistematizēšanai iesaka veidot vārdu saimes (pasvītrojums mans – I. B.). Trešajā svešvalodas mācību gadā tiek turpināts darbs pie vārdu krājuma nostiprināšanas un paplašināšanas, sarunvalodas iemaņu attīstīšanas un automatizēšanas, veicot precīzu atstāstījumu, teksta leksisko un gramatisko analīzi svešvalodā. Saskaņā ar programmas prasībām gramatikā mācāmi tikai tie

gramatikas likumi, kas nepieciešami valodas praktiskai lietošanai, paralēli vārdu krājuma apguvei. Leksikai jāatkārtojas tekstos un vingrinājumos.

Turpmāk pētījuma tekstā vairāk raksturota 1960./1961. mācību gada svešvalodu programma 5.–11. klasei (Svešvalodu programmas 1960). Programmā tiek izvirzītas konkrētas prasības leksikas, gramatikas, fonētikas un lasīšanas vielas apguvei noteiktas tematikas robežās.

Viens no principiem, ko aicina ievērot, ir svešvalodas un dzimtās valodas salīdzinājums. Salīdzinot svešvalodas un dzimtās valodas parādības, skolēniem jāparāda, ka ir parādības, kas kopīgas visām valodām, un ir specifiskas parādības, kas raksturīgas tikai viņu dzimtajai valodai vai tikai svešvalodai, kuru viņi mācās. Praktiskajā darbā jāizprot valodas saistība ar domāšanu, kuras attīstības likumi ir kopīgi visām tautām, un jāiegūst zināms priekšstats par mācāmās svešvalodas uzbūves likumbām un dziļāka izpratne par dzimtās valodas uzbūves iekšējām likumbām. Jāattīsta skolēnu domāšana un redzesloks.

Liela nozīme tiek piešķirta svešvalodas skolotāja prasmei mācību vielas skaidrojumā izmantot skolēnu zināšanas un prasmes dzimtajā valodā, meklēt un saskatīt kopīgo svešvalodai un dzimtajai valodai, pretstatot atšķirīgās valodas parādības. Tiek uzsvērts, ka tulkošana no svešvalodas dzimtajā valodā ir kontrole teksta pareizai izpratnei, kā arī ceļš uz mācīšanās gala mērķi – teksta izpratni bez tulkošanas. Tiek ieteikts izmantot arī tulkošanu no dzimtās valodas svešvalodā, lai nostiprinātu un kontrolētu skolēnu zināšanas un prasmes. Attiecībā uz leksiku programmā iekļautas šādas prasības un leksikoloģijas jēdzieni – *vārda daudznozīmība, tiešā un pārnēstā nozīme, sinonīmi, antonīmi, homonīmi, frazeoloģija*. Turpat minēts, ka ar šiem jēdzieniem skolēni iepazinušies jau dzimtajā valodā un uz svešvalodas bāzes šīs zināšanas tiek paplašinātas un padziļinātas. Tiek noteikts, ka katrs vārds skolēnam jāapgūst tā, lai varētu to pareizi izlasīt, izrunāt, uzrakstīt, veidot tā gramatiskās formas, saprast to kontekstā mutvārdos un rakstveidā, pārtulkot no svešvalodas dzimtajā valodā un otrādi, lietot to sarunā.

Apgūstot noteiktu vārdu un frazeoloģisku izteicienu krājumu, skolēns var iegūt programmā paredzētās zināšanas, kā arī attiecīgās prasmes un iemaņas. Piemēram, tiek norādīts apgūstamās leksikas apjoms: 5. klasei 350 vārdu, 6. klasei 700 vārdu (no tiem 350 jauni), 7. klasei 900 vārdu (no tiem 200 jauni), 8. klasei 1150 vārdi (250 jauni), 9. klasei 1600 vārdu (450 jauni), 10. klasei 2000 vārdu, 11. klasei 2400 vārdi (Svešvalodu programmas 1960). Tātad programmā septiņos mācību gados paredzēta 2400 vārdu apguve.

Pamatojoties uz apgūto vārdu krājumu, ievērojot apgūtos vārddarināšanas likumus un arī kontekstu, skolēnam jāsaprot un jāprot tulkot dzimtajā valodā salikteni un atvasināti vārdi, kas neietilpst programmas noteiktajā minimumā. Vārdu nozīmes noskaidrošanai galvenokārt tiek izmantots tulkojums dzimtajā valodā, retāk – konteksts un vārda darināšanas analīze. Leksika tiek

apgūta analītiskās un sintētiskās lasīšanas procesā, un skolēns jaunos vārdus lieto, atstāstot tekstu. Skolēnu zināšanas tiek pārbaudītas vārdos, rakstos, praktizējot diktātus un tulkojumus.

Būtībā programmās nošķiramas trīs tematu grupas:

1. Skolēns un viņa tuvākā apkārtnē.
2. Mūsu Dzimtene – PSRS.
3. Valstis, kuru valodu skolēni mācās, šo valstu kontakti ar Padomju Savienību.

Programmās tiek norādīts, ka gramatikai ir izglītojoša loma, ciktāl to nepārvērš par pašmērķi. Gramatikas mācīšana cieši saistāma ar tās praktisko nepieciešamību valodā. Gramatiskās formas nevar eksistēt pašas par sevi, atrauti no valodas vispār. Tās nepieciešamas, lai saistītu iemācīto leksiku sakarīgā runā. Skaidrojot gramatikas likumus, jāizmanto induktīvā metode: vispirms skolēni novēro gramatikas parādības sakarīgā teikumā vai tekstā, analizē un izskaidro gramatiskās formas un tad izsecina gramatikas likumu. (Svešvalodu programmas 1969, Svešvalodu programmas 1973)

Prasības attiecīgi katram valoddarbības veidam (audiēšanai, runāšanai, lasīšanai, rakstīšanai) programmās dotas, sākot ar 1981. gadu. 80. gadu programmās svešvalodas mācībai izvirza kompleksi īstenojamus praktiskos, audzināšanas un izglītošanas mērķus (Mācību plāni 1981). Praktiskais mērķis 1982. gada programmā ir panākt, lai skolēni spētu elementāri sazināties attiecīgajā svešvalodā (Svešvalodu programmas 1982, 3). Praktiskie mērķi tiek precizēti un izvērsti 1987. gada programmā: iemācīt skolēnus saprast normālā tempā izteiktu runu vai skaņu ierakstu, sazināties atbilstoši situācijai, iemācīt izteikties svešvalodā, patstāvīgi lasīt, pierakstīt mutvārdu izteikumus, uzrakstīt apsveikumu, vēstuli (Svešvalodu programma 1987₁, 4). Turpat arī konkretizēti izglītošanas mērķi, kas tiecas veicināt skolēnu filoloģisko izglītību, paplašināt redzesloku; audzināšanas mērķi paredz veidot marksistisko pasaules uzskatu, cildenas morālās īpašības, attīstīt padomju patriotisma un sociālistiskā internacionālisma jūtas, iepazīstināt ar darbaļaužu dzīvi valstīs, kuru valodu skolēni mācās, kā arī mācīt nesamierināties ar buržuāziskās ideoloģijas izpausmēm (Svešvalodu programma 1987₁, 5). Starp šiem mērķiem minētajā programmā atrodams arī mērķis attīstīt personību un veidot mācīšanās prasmes, lai sagatavotu skolēnu pašizglītībai, zināšanu un prasmju izmantošanai dzīvē. Valodnieciskajā literatūrā parādās atsevišķi franču un latviešu valodas salīdzinošie pētījumi, piemēram, franču un latviešu sakāmvārdu salīdzinošā analīze (Ozoliņa 1989). Vēlāk franču un latviešu frazeoloģijas jautājumu salīdzinošai izpētei pievēršas Olga Billere (Billere 2006, 2007) un Oļegs Beļajevs (Беляев 2012), bet frazeoloģisko izteikumu pragmatiskos aspektus aplūko Silvija Atpile (Atpile 2012).

Attiecībā uz leksiku svešvalodas mācību programmās skaitliski norādīts vien apgūstamo vārdu daudzums. Leksikas zināšanas (nešķirot aktīvās un pasīvās leksikas zināšanas) tiek

reducētas uz vārdu krājuma apjomu, kurā galvenais kritērijs ir apgūtais leksisko vienību skaits. Pārskatot padomju laika mācību programmas, rodas priekšstats, ka svešvalodas mācībai jāvairo tikai skolēnu valodnieciskās zināšanas, kas tiek pasniegtas gatavā veidā, valoda jā māca „pa daļām”, jāattīsta skolēna domāšana un intelekts. Skolotāji nodod zināšanas un veic starpnieka lomu, viņu uzdevums ir skolēnu prātu piepildīt ar mācāmo vielu. Trūkst izpratnes par valodas apguves īpatnībām dažādos vecumposmos, tāpēc mācību viela ir nepiemērota skolēnu uztveres spējām, īpaši pamatskolas posmā. Programmās praktiski netiek dotas norādes par zināšanu pārbaudes veidiem. Pozitīvi vērtējams fakts, ka metodiskajās apvienībās regulāri tiek apzināti mācību satura problemātiskie jautājumi un rasti risinājumi, kas pakāpeniski tiek iestrādāti mācību programmu prasībās. (LVA 700, 1901)

3. Latvijas neatkarības atjaunošanas desmitgade (20. gadsimta beigas)

Ar Latvijas valsts neatkarības atjaunošanu sākās jauns izglītības attīstības laikmets: pāreja no zināšanām, prasmēm un vērtīborientācijas padomju izpratnē uz humanitāro vai gara zinātnisko pedagoģiju, kā to pretstatīti un pēc analogijas nosauc Inārs Beļickis (Beļickis 1995). Izglītības paradigmas maiņa būtībā nozīmē jaunu izglītības vēsturiskā tipa rašanos, jo mainās ne tikai mērķi, bet visa izglītības būtības izpratne – izglītības filozofija, saturs, metodoloģija, līdzekļi, mācību paņēmieni, apstākļi un izpratne par vēlamajiem rezultātiem.

Domājot par izglītību 20. gadsimtā Latvijā, jāsecina, ka izglītības paradigmas maiņa notikusi vismaz trīs reizes, kaut arī skolu un izglītības reformas bijušas vairākas; promocijas darbā skatītas būtiskākās:

1. 20. gadsimta 20.–30. gadu mija, kad tika noteiktas Latvijas brīvvalsts prasības pilsoniskai audzināšanai.
2. 1944.–1946. gads, kad tiek iedarbināts autoritārais politiskais režīms (Beļickis 1995, 14).
3. 20. gadsimta 90. gadu sākums – pāreja uz demokrātisku sabiedrību.

Teorētiski izglītības attīstību var aprakstīt ar paradigmām, jo viss progresīvais, ko ietver iepriekšējās paradigmas, ir transformējams, papildināms jaunajā paradigmā. Padomju izglītības paradigmas nodalīšanas pamats no izglītības humānās paradigmas ir kardināli atšķirīgie uzskati par cilvēka būtību. Padomju pedagoģijā cilvēka audzināšana ir viņa socializācija. Turpretī humānajā paradigmā tiek domāts par cilvēka trīs būtību vienotību – fiziskais, dvēsele, gars (Beļickis 1995, 26–28). Ar jēdzienu *paradigma* tiek saprasts konceptuāls mācību principu un uzskatu kopums mācību satura un procesa organizēšanai, mērķu sasniegšanai, kas mainās līdz ar mācību pieeju.

Pirms raksturot franču valodas leksiski semantisko mācību saturu, nepieciešams kontekstuāli aplūkot Latvijas izglītības attīstības vispārējos procesus pēc neatkarības atgūšanas.

3.1. Latvijas vispārējās vidējās izglītības sistēmas attīstības virzieni

Retrospektīvi atskatoties uz izglītības progresīvo attīstību deviņdesmitajos gados, jāmin, ka šī desmitgade ir ļoti nozīmīgs posms virzībā uz sakārtotu Latvijas izglītības sistēmu, vispirms jau izglītības likumu nodrošinājuma un izglītības koncepcijas izveides ziņā. Ievērojot pēctecības principu, jānosauca galvenie notikumi, kas noteica izglītības attīstības virzību 20. gadsimta 90. gados:

- 1991. gada 19. jūnijā pieņemts Latvijas Republikas (turpmāk tekstā – LR) Izglītības likums (LR IL 1991).
- 1993. gada rudenī uzsākts darbs pie Latvijas izglītības koncepcijas, kas Ministru kabinetā apstiprināta 1995. gada 4. jūlijā.
- 1998. gada rudenī LR Saeimā pieņemts jaunais Izglītības likums (LR IL 1998).
- 1999. gada 25. oktobrī IZM apstiprina rīkojumu par koncepcijas izstrādi un īstenošanu audzināšanas darbībai pamatizglītības un vidējās izglītības iestādēs.
- No 1998. gada līdz 2003. gadam norisinās izglītības sistēmas konceptuālo pamatatziņu īstenošana praksē, t. i., izglītības standartu, programmu un mācību priekšmetu satura jaunrade.

Vidējās vispārējās izglītības standartus sāk ieviest no 1993./1994. mācību gada. Toreizējais izglītības ministrs Andris Piebalgs un Izglītības ministrijas Mācību satura departamenta direktors Jānis Bokāns uzsver, ka nepieciešams noteikts zinātniski metodiskais potenciāls mācību satura (izglītības standartu, mācību priekšmetu programmu, mācību grāmatu) veidošanai valstī, un tādējādi no 1992. gada tiek īstenota lietišķo pētījumu un izstrādņu programma, kuras izpildītāji ir metodiķi un skolotāji. Tiek veidoti un īsenoti projekti, ietverot citu valstu pieredzes analīzi, Latvijas situācijas analīzi, mācību satura izstrādi Latvijas skolai un skolotāju kvalifikācijas celšanu. (Izglītības reforma 1993)

Vispārējās vidējās izglītības standarts ir veidots jebkurai svešvalodai, un tas nosaka mācību priekšmeta mērķi, uzdevumus, obligāto saturu un prasības mācību priekšmeta apguvei. 1993./1994. mācību gadā tiek pieņemts vidējās izglītības standarts angļu, franču un vācu valodā, mācībām par pamatu izvirzot gan funkcionālo, gan komunikatīvo, gan individuālo pieeju (Kalve 2001). Likumsakarīgi, ka 1996. gadā LR IZM sadarbībā ar Francijas vēstniecības Rīgā Kultūras dienestu izveido darba grupas darbam pie jaunām programmām, nodrošinot iespēju ekspertiem profesionāli pilnveidoties Sevras Pedagoģiskajā centrā (*Centre international d'études*

pédagogiques – CIEP) Francijā. Rezultātā 1997. gadā tiek izstrādāta franču valodas kā otrās svešvalodas programma 6.–9. klasei (Standarts, programma 1997) un 1999. gadā – franču valodas kā otrās svešvalodas programma 10.–12. klasei (Programma 1999), kas veidotas saskaņā ar EP Sliedņa līmeņa svešvalodu mācīšanas noteiktajiem principiem, kur par galveno izvirzīta komunikācija.

Lietderīgi aplūkot dažas svarīgākās izglītības konceptuālās pamatnostādnes. Saskaņā ar 1998. gada Izglītības likuma 4. pantu vidējā izglītība vairs nav obligāta. 1991./1992. mācību gadā ieviesta mācību priekšmetu un kursu izvēles sistēma (Izglītības reforma 1993, 4). Mēģinot atjaunot 1920. gada izglītības sistēmas modeļus Latvijā, tiek izveidotas vispārīzglītojošās dienas vidusskolas, vakara vidusskolas, ģimnāzijas un valsts ģimnāzijas. Ģimnāzijās tiek piedāvāti specializētie mācību priekšmeti, piemēram, svešvalodas. Kopā skolēnam vidusskolā obligāti jāapgūst 12 mācību priekšmeti no četrām jomām – sociālās zinātnes, valodas, dabaszinātnes un kultūra (Eurydice 2000, 48–49). Kopš 1992. gada Latvijas vidusskolās ir iespēja mācīties trīs svešvalodas, bet trešā svešvaloda ir izvēles kurss.

Līdz ar pārmaiņām izglītības saturā nepieciešami jauni mācību materiāli, jauna pieeja mācību darbam, jaunas mācību metodes, kas orientētas uz skolēnu un skolotāja savstarpējo mijiedarbību un sadarbību. Izglītības saturā kā nozīmīgākais fakts minama pāreja uz standartu kā mācību satura organizētāju, bet satura īstenošanā – pāreja uz izglītības programmām, kas tiek uzsākta 1999./2000. mācību gadā. Iepriekš bija tikai mācību priekšmeta programmas, kas ir izglītības programmas sastāvdaļa un nosaka to zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu, kas skolēnam apgūstams noteiktā mācību priekšmetā. Izglītības programma ir dokuments, kas atbilstoši izglītības pakāpei un veidam nosaka mācību priekšmetu kopumu, kas veido skolēna izglītības pamatu, mērķus un uzdevumus, kas īstenojami attiecīgajā posmā (Andersone 2007, 11).

Tālāk tekstā raksturots svešvalodu mācību priekšmeta standarts un franču valodas mācību programmas.

3.2. Svešvalodas mācību priekšmeta standarta un franču valodas programmu raksturojums

1998. gadā pieņemtais Izglītības likums (LR IL 1998), kā arī Vispārējās izglītības likums (VIL 1999) nosaka pakāpenisku pāreju uz izglītības programmu principu vispārējā izglītībā un valsts standartu kā būtisku izglītības kvalitātes nodrošināšanas dokumentu. Sākotnēji tiek izstrādāti trīs mācību priekšmetu standarti – dzimtās valodas standarts, latviešu valodas standarts mazākumtautībām un sociālo zinību standarts, kas vēlāk tiek izmantoti par paraugu citu mācību

priekšmetu standartu izstrādei un ieviešanai. Standartu izmēģinājuma projekts ilgst vairāk nekā divus gadus no 2001. gada augusta līdz 2003. gada decembrim (ISAP 2003; 2004).

Dzimtās valodas un vēlāk arī svešvalodas standarta struktūras pamatā ir kompetenču pieeja – viss viena mācību priekšmeta saturs tiek sakārtots un aprakstīts kompetencēs. Kompetences (komunikatīvā, valodas, sociokultūras) tiek traktētas kā globālās prasmes. Attiecībā uz svešvalodu jēdziena *kompetence* saturā ietilpst „labas zināšanas, izpratne, prasme, pieredze un spējas valodā – zināšanas par valodu un attieksme pret to, prasme valodas parādības analizēt un vērtēt; laba prasme klausīties, runāt, rakstīt, kā arī uztvert un radīt saziņas situācijai, nolūkam, saturam un formai atbilstošu tekstu. Valodu apguvē izšķir vairākus kompetences veidus.” (LTSV 2011, 46) Standartos *kompetence* tiek traktēta arī kā sasniedzamais rezultāts. Kompetences pamatā ir zināšanas, pieredze, vērtības un attieksmes, ko iegūst mācoties. Kompetence svešvalodā izpaužas kā valodas prasme reālās dzīves situācijās. Lai nodrošinātu teorētisko bāzi komunikatīvai svešvalodas mācīšanai, praktiskām mācību vajadzībām tiek izdota grāmata latviešu valodā „Komunikācija svešvalodu mācīšanā”. (Šilss 1998) (Plašāk skat. 1.4. apakšnodaļu „Komunikatīvās kompetences teorija”).

Vienlaikus ar standartiem praksē tiek ieviesti vairāki jauni jēdzieni: *kompetence, skolēna pašiniciatīva, skolēncentrēta pieeja, sadarbības prasmes, mācīšanās kompetence, daudz kultūru izpratne* u. c. 2004. gada izglītības reformas mērķis virzīts uz jauno mācību priekšmetu standartu ieviešanu Latvijas skolu mācību procesā. Vispārējās vidējās izglītības līmenī reforma nozīmē attīstīt skolu patstāvību izglītības programmu izstrādē un veidot valstī vienotu vispārējās izglītības vidi. Reformas rezultātā iecerēts normalizēt skolēnu mācību slodzi, paaugstināt skolēnu mācību motivāciju, palielināt viņu patstāvību, attīstīt darba spējas un veidot skolēnu gatavību veikt radošu darbu. (Šmite, Vītuma 1999, 7)

Tomēr praksē šo ieceri īstenot uzreiz neizdodas. Situāciju kritiski raksturojis Andris Broks: „Gadu desmitiem no visaugstākajām izglītības forumu tribīnēm skan aicinājumi īstenot izglītības satura un metožu kvalitatīvu pilnveidi, kamēr praksē joprojām nemitīgi turpinās tradicionālā izglītības satura un metožu pielāpīšana.” (Broks 2006, 5)

Jāprecizē, ka oficiāli Latvijā valsts vispārējās vidējās izglītības saturu un tā organizāciju atbilstoši vidējās izglītības virzienam nosaka šādi reglamentējoši dokumenti:

1. Valsts vispārējās vidējās izglītības standarts.
2. Mācību priekšmetu standarti.
3. Vispārējās vidējās izglītības programmas.
4. Mācību priekšmetu programmas. (Šmite, Vītuma 1999, 9)

Lai arī izglītības koncepcijā vērojamas pozitīvas pārmaiņas, saturā joprojām akcentētas zināšanas, piešķirot tām lielāku nozīmi salīdzinājumā ar prasmēm un attieksmēm, atstājot novārtā emocionālo attīstību. Līdz ar to izglītības kvalitātes nodrošināšanai tiek izvirzīts jauns aspekts – „izmainīt saturu tā, lai izglītība dotu audzēkņiem iespēju ne tikai apgūt būtiskus faktus, bet arī uzlabot prasmes un izkopt attieksmes, kas nepieciešamas, lai piemērotos mainīgajai, sarežģītajai pasaulei, sekmīgi organizētu savu un sabiedrisko dzīvi” (Rubana 2002, 16). Tiek aktualizēta vispārīgo dzīves prasmju apguves nozīme sociālās lomas izpildei – prasme vērtēt sevi, pārvaldīt emocijas, pārvarēt stresu, saskarsmes un attiecību veidošana, saziņa, problēmu risināšanas prasme, radošas sadarbības prasme. Piedāvājot dzīvesprasmju apguvi skolas izglītības programmā, tiek ieteikts mācību priekšmetu programmas veidot, ievērojot dzīvesprasmju izglītības mērķi. Inta Māra Rubana min divas atšķirīgas pieejas mācību priekšmeta programmu veidošanai: mērķu un procesa. Atbilstoši mērķu modelim veidotajās programmās svarīgs ir galamērķis un katrai tēmai izvirzītie uzdevumi zināšanu, prasmju un attieksmju jomā, kas parādās sagaidāmo sasniegumu formulējumā. Turpretī procesa modelī nozīmīgākais princips ir mācīšanās darot, kur process ir tikpat nozīmīgs kā apgūstamais saturs. Uzdevumi veidoti tā, lai skolēnam tiktu dota iespēja piedalīties procesā, un tādā veidā tiek dota iespēja gūt tiešu vai netiešu pieredzi. (Rubana 2002, 19) Trešās valodas mācībā vidusskolā lietderīgāks ir procesa modelis, ņemot vērā statistikas datus par centralizētajiem eksāmeniem, franču valodā mērķtiecīgi to izvēlas kārtot neliels skolēnu skaits, t. i., 0,42 % 2011. gadā.

Metodiski ieteikumi, principi, praktiski skolotāja darbības virzieni visos valoddarbības veidos un prasmju vērtēšana, strādājot pēc komunikatīvās pieejas, detalizēti un ļoti skaidri raksturoti 1995. gada franču valodas kā pirmās svešvalodas programmā 5.–6. klasei, piedāvājot arī konkrētus uzdevumus. (Programma 1995) Piemēram, piedāvāts kāds uzdevums leksikas apguvei par jāšanas sportu, kurā franciski sniegti padomi, kā apieties ar zirgu, kā viņu kopt, dots vārdu krājums ar nepieciešamā aprīkojuma nosaukumiem zirga sagatavošanai jāšanas nodarbībai. Jāatzīst, ka piedāvātajā leksikā ir arī specifiski termini un vārdi, kas liek izvērtēt to lietderību 5. un 6. klases skolēna vārdu krājumā franču valodā, lai izvairītos no vielas pārblīvējuma. Šāda tipa uzdevumi iederētos svešvalodas apguvei vidusskolas vecumposmam atbilstoši skolēnu interesēm. Līdzīgi uzdevumi varētu tikt piedāvāti leksikas apguvei citās profesionālajās jomās, piemēram, dažādos sporta veidos, gatavojoties nometnei Francijā u.tml.

Izglītības likums 1998. gadā rosina pārorientēt mācību priekšmeta mērķi, uzdevumus un saturu virzībai uz vispusīgas personības attīstību (LR IL 1998). Svešvaloda mācību procesā iegūst īpašu nozīmi, aptverot ne tikai izglītojošo, bet arī citus aspektus – personības attīstību, personības

humāno vērtību izkopšanu, praktiskās pieredzes veidošanos, patstāvīgas mācīšanās prasmju attīstīšanu, pieredzes paplašināšanu.

Komunikatīvās prasmes attīstīšanai saskaņā ar EP eksperta Jana van Eka (*Jan van Ek*) izvirzītajiem mērķiem valodas mācībā kopveselumā jāattīsta lingvistiskā kompetence, sociolingvistiskā kompetence, pragmatiskā (diskursīvā) kompetence, sociokulturālā, t. i., sociokultūras kompetence un sociālā kompetence. Tas nozīmē, ka franču valodas mācību priekšmeta saturam integrēti jāattīsta klausīšanās, lasīšanas, runāšanas un rakstīšanas prasme līdz tādām līmenim, lai skolēns šīs prasmes varētu lietot dabiskā komunikācijas procesā.

EP valodas prasmju līmeņu apraksta tulkojumā latviešu valodā apkopoti vārdi un konstrukcijas, ar kurām valodā var izteikt dažādās komunikatīvās funkcijas. (Prasmes līmenis 1997) Pirmais prasmju līmeņu apraksts franču valodā *Niveau-Seuil* tiek publicēts 1976. gadā.

Vienlaikus ar dokumenta *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana* izdošanu Strasbūrā 2000. gadā (CECR 2000) tiek izstrādāta franču valodas kā otrās svešvalodas programma 10.–12. klasei. (Programma 1999) Franču valodas programmā formulēti vispārīgi franču valodas apguves mērķi, lai:

- 1) skolēns labāk izprastu dzimtās valodas un savas kultūras identitāti, apzinoties valodu kā kultūras sastāvdaļu,
- 2) paplašinātu skolēna redzesloku, izkopjot valodas prasmes daudzveidīgās dzīves situācijās aizstāvētu un argumentētu savu viedokli,
- 3) veicinātu patstāvīgumu, atbildību, jaunas pieredzes guvumu,
- 4) attīstītu valodas kompetenci, veidotu sociokultūras kompetenci,
- 5) paplašinātu skolēnu sadarbības pieredzi, palīdzētu viņiem prasmīgi mācīties un kritiski lietot informācijas avotus. (Kalve 2001, 77)

Franču valodas kā otrās svešvalodas mācību satura izvēlē ievēroti principi atbilstoši vidusskolēnu vecuma psiholoģiskajām īpatnībām, kognitīvās attīstības pakāpei un noteiktām vajadzībām, balstoties uz citu svešvalodu zināšanām. Programmā minētas šādas franču valodas mācību satura apguves metodes: iegaumēšana, personiski asociēta informācijas uztvere un uzkrāšana, tulkošanas metode – iegūtās informācijas kontrolei un apmaiņai starpkultūru dialogā, sadarbības metode, iedrošinot kritiski izvērtēt savu mācību pieredzi, interaktīvā metode – skolēnu dalība mācību procesa veidošanā un izvērtēšanā, projektu metode, veidojot starppriekšmetu saikni (Programma 1999). Metodes veido skolēnu mācību pieredzi, un to izpausme rodama dažādās mācību formās, veicinot gan individuālo, gan kooperatīvo darba iemaņu attīstību. Mācību procesā skolotājs ir konsultants un novērotājs.

1999. gada programmā leksika dota atbilstoši ikdienas standartsituāciju tematikai, ievērojot pakāpenību pa līmeņiem. Šāda pieeja ir pamatota, jo saziņā ir svarīgi prast lietot vārdu krājumu, saprast un producēt vārdus konkrētajā komunikācijas situācijā. Mācību saturā vidusskolā paredzēta izrunas un intonācijas apguve, iekļautas gramatikas tēmas, sarunvalodas tematika, lai veiktu komunikatīvās funkcijas. Mācību saturs programmā veidots atbilstoši skolēnu interesēm, vecumposma īpatnībām, kultūras un partnerattiecību videi. Franču valodas mācību priekšmeta saturs ir daudzveidīgs, skolēnu darbību rosinošs, orientēts uz iepriekš gūto pieredzi un emocionālo atklāsmi. Tomēr netiek pievērsta pietiekama uzmanība ne skolēnu patstāvīgās mācīšanās pieredzes veidošanai, ne sociokultūras un starpkultūru aspektiem, ne arī valodu savstarpējai saiknei un valodiskās domāšanas sekmēšanai.

Dokumentā *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei* (CECR 2000) piedāvāti divi mācību organizācijas veidi un diferencēti izglītības programmu scenāriji. Uz promocijas pētījumu attiecināmi trīs svešvalodu mācību piedāvājumi vidusskolas posmā. Abos mācību organizācijas gadījumos trešā svešvaloda vidusskolā noteikta kā izvēles priekšmets.

Viens scenārijs paredz veidot skolēnu izpratni par mācību procesu, kas viņiem palīdzētu realizēt metakognitīvo kontroli pār valodas apguves stratēģijām un kompetencēm, līdz ar to trešās svešvalodas mācībā tiek ierosināts skolēna patstāvīgais darbs pēc individuālas darba programmas mērķa sasniegšanai. Otrajā scenārijā tiek izteikts pieņēmums, ka trešā svešvaloda vidusskolā tiek izvēlēta profesionāliem nolūkiem vai studijām kādā konkrētā nozarē (EKPVA 2006, 149–150). Abi šie scenāriji paredz skolēna pašregulāciju, pašnoteikšanos, kritisku refleksiju, aktīvu darbību; runa ir par attieksmi pret mācību procesu un tā saturu, kura īstenošanā skolotājs piedalās kā sadarbības partneris (Kaltigina 2002, 233). Var izdarīt secinājumu, ka vienlīdz svarīgs svešvalodas apguvē ir gan mērķis, gan process. Mērķis nosaka virzību, piešķir svešvalodas mācībai jēgu, bet process var nodrošināt svešvalodas apguvi kvalitatīvā aspektā.

4. Mācību saturs standartā un programmā (21. gadsimta pirmā desmitgade)

Izglītības krīze gadsimtu mijā nosaka akcentu maiņas nepieciešamību Latvijas izglītības satura izveidē un īstenošanā. Krīzes būtību Andris Broks īsi raksturo šādi: „Aizvadīto gadsimtu gaitā, it īpaši 20. gadsimta noslēgumā, ir sasniegts ļoti liels cilvēces uzkrāto zināšanu apjoms, taču līdztekus nav pietiekami attīstījusies šo zināšanu cilvēcīga izmantošana” (Broks 2003, 23). Autors norāda, ka izveidojies zinātnes un zināšanu kults, kas rada nopietnas problēmas izglītojošā darbībā un dzīves praksē. Apzinoties situācijas nopietnību, Andris Broks vēlāk, sekojot spirālveida attīstības principam, nāk klajā ar mācību satura un metožu pārmaiņu teoriju – ontodidaktiku (Broks 2006), kas balstīta uz esamības vispārējo pamatu un principiem, likumsakarību izzināšanu, veidojot

skolēnos dziļāku skatījumu uz apkārt notiekošajiem procesiem un parādībām (PTSV 2000, 113). Šīs teorētiskās atziņas par spirālveida progresiju noder, plānojot mācību satura atlasī un organizāciju arī svešvalodas mācībā.

Gadsimtu mijā palielinās svešvalodu īpatsvars Latvijas vispārējā izglītībā, kas cieši saistāms ar Latvijas integrāciju ES. Tas savukārt nosaka indivīda virzību uz daudzvalodību. Jaunās tendences svešvalodu mācībā prasa vienotus vispārējās izglītības stratēģiskos un specifiskos mērķus un uzdevumus, kā arī mācību saturu. Akcents no mācībām pamazām tiek virzīts uz audzināšanas procesu, nezaudējot mācību un audzināšanas kopsaistību vienotā izglītojošā darbībā.

Kopš 2004. gada Latvijai kā ES jaunajai dalībvalstij Eiropas dimensija kļūst par ļoti nozīmīgu aspektu īpaši svešvalodu mācību programmās, jo labas svešvalodu zināšanas veido daļu no tipiska Eiropas pilsoņa pamatprasmēm, dzīvojot, studējot, strādājot un pārvietojoties dažādās ES valstīs (EP rezolūcija 2006). Pilsoniskā audzināšana Eiropas kontekstā iegūst plašāku nozīmi, domājot par jauno eiropiešu pamatvērtībām, nacionālo piederību un sociālo identitāti, kas paspilgtinās saskarsmē ar citām sociālajām grupām, atrodoties citas valodas kultūrvidē (Vaišle 2001, 79).

Jaunajā vispārējās vidējās izglītības mācību saturā Izglītības satura un eksaminācijas centrs (no 2009. gada Valsts izglītības satura centrs (turpmāk tekstā – VISC)), ņemot vērā Starptautiskās komisijas 21. gadsimtam sniegtā ziņojuma „Mācīšanās ir zelts” (UNESCO 2001) nostādnes par izglītību un vairāku valodu apguves nepieciešamību, programmas paraugā attiecībā uz mācību saturu iestrādā jaunās tendences: konkretizēts saturs, pamatvirzieni, valodas lietošanas jomas kā to nosaka *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei* (Programmas paraugs 2008; EKPVA 2006).

Saskaņā ar jauno svešvalodu apguves vispārējo mērķi franču valodas mācību saturā vidusskolā iekļaujami personību veidojoši aspekti: skolēna pašizpaušmes un radošuma iespējas, izziņa, analītiski kritiskais aspekts – kultūras dialoga izpratne Eiropas kontekstā, spēja salīdzināt, saskatīt vienojošo un atšķirīgo, saziņa, sadarbība –, patstāvīga mācīšanās un iegūto zināšanu apzināta un mērķtiecīga lietošana. Šīs jaunās prasības tiek iestrādātas 2008. gada vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta programmas *Franču valoda (3. svešvaloda)* paraugā, kas veidots saskaņā ar mācību priekšmeta „Svešvaloda” jauno standartu (Standarts 2008). Arī franču valodas mācību mērķis izvirza prasību sekmēt skolēna kā radošas personības izaugsmes pilnveidošanu, veicinot franču valodas lietošanu saziņā, mūžizglītībā un kultūru dialogā mūsdienu sabiedrībā (Programmas paraugs 2008).

2010./2011. mācību gadā 12. klasi pabeidz skolēni, kuri svešvalodu apguvuši pēc jaunā mācību priekšmeta standarta. Tas nozīmē, ka, sākot ar 2011./2012. mācību gadu, visās vidusskolas

klasēs mācības tiek apgūtas pēc jaunā standarta; līdz ar to tiek mainīts arī centralizētā eksāmena (turpmāk tekstā – CE) saturs. Atbilstoši LR Ministru kabineta 2010. gada 6. aprīļa noteikumiem Nr. 35 „Noteikumi par centralizēto eksāmenu saturu un norises kārtību” VISC – institūcija, kura nodrošina mācību satura izstrādi vispārējā izglītībā un pārrauga tā īstenošanu – izstrādā eksāmena programmu, kurā norādīts eksāmena mērķis, adresāts, darba uzbūve: daļu apraksts, izpildei paredzētais laiks un mācību priekšmetu tēmu īpatsvars, uzdevumu veidi un vērtēšanas kārtība. Tiek izveidots jauns CE modelis, izstrādāti uzdevumu paraugi un jauni, visām svešvalodām vienoti kritēriji. Svešvalodas standartā (Standarts 2008) un programmas paraugos mācību saturs un prasības izkārtotas pa kompetencēm. *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei* (EKPVA 2006) ietver jaunākās svešvalodu apguves un mācību procesa organizācijas principus, nodrošina teorētisko pamatu valodas mācībai: mācību programmu, vadlīnijas mācību grāmatu izstrādei, kā arī prasmju un zināšanu vērtējuma kritērijiem Eiropā. Arvils Šalme novērtē, ka valodu mācīšanas vēsturē tas ir lielākais ieguldījums – starptautisko ekspertu, autoru kolektīva veidots vienots skatījums uz svešvalodu apguves jautājumiem (Šalme 2009, 36). Tomēr jāatceras, ka visaptverošu, caurskatāmu un saskaņotu valodas apguves pamatnostādņu izveide nenozīmē, ka jāievēro tikai šī viena konkrētā sistēma, tāpēc pamatnostādnes veidotas atvērtas – ar iespējām tās paplašināt un precizēt, piemērot dažādiem mērķiem un mācību situācijām, kas ietekmē un nosaka franču valodas kā svešvalodas mācību saturu un pamatvirzienus Latvijā. Pamatnostādnes nav saistītas ar kādu vienu valodniecības vai izglītības teoriju.

Mācību priekšmetu standarts atspoguļo noteiktu izglītības satura koncepciju, nosakot obligātās prasības mācību saturam un svešvalodā apgūstamajam zināšanu un prasmju līmenim, kas ļauj skolotājam izvēlēties mācību programmu vai izstrādāt savu, kā arī izvēlēties mācību līdzekļus. Tā kā obligāto mācību saturu nosaka standarts, tad nevar iztikt bez to prasību detalizētas izpētes, jo izstrādātajiem mācību priekšmeta programmas paraugiem ir tikai ieteikuma raksturs. 2004. gada jauno mācību priekšmetu standartu pamatā tiek izvirzīts nosacījums mazināt mācību vielas pārblīvētību, atkārtoto, pretrunas un uzsvērt mācību satura praktisko ievirzi. Saskaņā ar šo nostādni stundām svešvalodā jāklūst par radošuma avotu, skolēnu pašizpaušmes un atbilžu meklēšanas laiku.

Mācību priekšmeta standartā mācību saturs un obligātās prasības mācību satura apguvei izkārtotas pa kompetencēm, kas kopīgas visai valodu jomai. Tomēr kompetences cita no citas nav stingri nodalāmas, jo vienlaikus mācību procesā var tikt attīstītas vairākas kompetences, tāpēc, veidojot franču valodas kā trešās svešvalodas mācību programmu, atšķirībā no svešvalodu standarta būtu jāorientējas uz konkrētu saturu, kas piemērots vidusskolēna spējām un atbilst viņa vajadzībām apgūt pieredzi, dzīvojot mainīgajā pasaulē.

Jaunajā standartā, neatkarīgi no svešvalodas statusa, noteikti un uzskaitīti šādi visaptveroši sasniedzamie rezultāti komunikatīvās kompetences un valodas kompetences apguvei svešvalodā:

- 1) saprot un uztver plašu informāciju, dažādus teksta veidus;
- 2) uztver, atlasa, sistematizē un apkopo informāciju dažādiem mērķiem;
- 3) analizē un izvērtē mutvārdu un rakstveida tekstus un to saturu;
- 4) izmanto jaunākās informācijas tehnoloģijas;
- 5) spēj piedalīties dažādu veidu sarunās un diskusijās (šeit un turpmāk šajā nodaļā pasvītrojumi citātos mani – I. B.);
- 6) korekti pauž un argumentē savu viedokli un attieksmi runā un rakstos atbilstoši situācijai;
- 7) secīgi un loģiski prezentē daudzpusīgu informāciju dažādām mērķauditorijām;
- 8) veido radošus un analītiskus tekstus, izmantojot daudzveidīgus informācijas avotus;
- 9) ievēro valodas lietošanas normas runā un rakstos;
- 10) izprot kopīgo un atšķirīgo dzimtās valodas un citu valodu sistēmās un normās;
- 11) pazīst un pareizi lieto frazeoloģiju un valodas funkcionālos stilus, niansējot teikto;
- 12) pilnveido prasmi skaidri un precīzi izteikt savas domas, izkopj izteiksmes daudzveidību;
- 13) izvērtē un redīgē radošo rakstu darbu tekstus atbilstoši valodas normām, kultūrai un valodas funkcionālajiem stiliem. (Standarts 2008; Standarts 2013)

Pasvītrotās vietas tekstā norāda uz pārāk augstām standartā izvirzītām prasībām trešajai svešvalodai, jo standarta prasības nav korelācijā ar B1 līmeņa aprakstu. Apgūstot trešo svešvalodu no 10. klases, tiek rosināts sasniegt valodas prasmes atbilstoši B1 līmenim, pamatojoties uz EP Valodu politikas nodaļas izstrādāto valodas prasmes līmeņu sistēmu (EKPVA 2006, 28–29, 31, 32–33). Tātad mācību saturs programmā veidots, pamatojoties uz *Eiropas kopīgajām pamatnostādņēm valodu apguvei*, un attiecīgi tiek pieņemts, ka 10. klasē iespējams sasniegt A1 līmeni, 11. klasē – A2 līmeni un, beidzot 12. klasi, – B1 līmeni. Standartā netiek diferencētas prasības svešvalodai, kas tiek apgūta kā pirmā, otrā vai trešā svešvaloda. Latvijā franču valodu kā pirmo svešvalodu apgūst Rīgas Franču licejā un Rīgas Starptautiskajā skolā, kopā 711 skolēni 2011./2012. mācību gadā (IZM 2013).

B1 līmeņa vispārējā aprakstā lasāms, ka valodas apguvējs „spēj saprast svarīgāko informāciju skaidros izteikumos literārā valodā vai tekstos par zināmiem tematiem, kas saistīti ar darbu, skolu, brīvo laiku utt. Spēj gandrīz vienmēr tikt galā situācijās, kādas var rasties, ceļojot pa vietām, kur runā apgūstamajā valodā. Spēj izveidot vienkāršu, saistītu tekstu par tuviem vai personīgi interesējošiem tematiem. Spēj aprakstīt pieredzēto, notikumus, sapņus, cerības un centienus, īsi pamatot un paskaidrot savus uzskatus, plānus.” (EKPVA 2006, 33)

Pasvītrotot būtiskās atšķirības standarta prasībās un iespējamās trešās svešvalodas sasniedzamajos rezultātos, secināms, ka atbilstes ir tikai daļējas. Valodas apguves rezultāti B1 līmenī, kas tiek saukts arī par *sliekšņa līmeni* (ang. *Threshold Level*), tiek saistīti ar indivīda interešu vai profesionālo jomu un to raksturo divas iezīmes. Pirmā iezīme ir spēja uzturēt sarunu un ar tās palīdzību panākt vēlamo. Otrā iezīme ir prasme sazināties ikdienas dzīves situācijās. Tātad, sasniedzot B1 līmeni, valodas apguvējs spēj „vispārīgi izsekot galvenajiem jautājumiem garā sarunā par pašu valodas apguvēju, ja runā skaidri un pareizi; izklāstīt personiskos uzskatus vai izvaicāt citus neformālā diskusijā ar draugiem; izklāstīt stāstītā būtību, lai klausītāji to saprastu; vienkāršā valodā izteikt savas vēlmes; [...] saprotami izteikties, kaut arī runā ir pauzes, lai atrastu vārdus, formulētu domu gramatiski pareizi un izlabotu kļūdas, jo īpaši garākos izteikumos.” (EKPVA 2006, 38) Svešvalodas mācībā tas nozīmē valodas apguvēja mērķi apgūt patstāvīgas valodas lietojuma prasmes. Tomēr praksē tikai neliela daļa skolēnu reāli sasniedz B1 līmeni trešajā svešvalodā un arī oficiāli CE savas prasmes apliecina neliels skolēnu skaits. Kā jau iepriekš tika minēts, 2011. gadā tie ir tikai 0,42 % no kopējā absolventu skaita vispārizglītojošās skolās (IZM 2013). Fakts, ka franču valodas prasmju līmeni un līdz ar to zināmu mācību rezultātu sasniegumus oficiāli apliecina salīdzinoši maz skolēnu, nozīmē to, ka lielāka uzmanība pievēršama mācību procesam, kurā tiek attīstītas domāšanas un mācīšanās spējas un veidota apzinātas valodas izjūta. Vairāki aspekti standartā norāda uz plurilingvālās pieejas pamatprincipiem svešvalodas mācībā, piemēram, visu valodu prasmju, stratēģiju un kompetenču lietošana un izpratne, valodu nozīmīguma izpratne daudz kultūru pasaulē, līdzīgā un atšķirīgā izpratne dažādās valodās, kultūrās, saziņu normu ievērošana daudz kultūru sabiedrībā, daudzvalodu vides novērtēšana.

Trešās svešvalodas mācību satura apguvei vidusskolā kopā plānotas 315 mācību stundas. Mācību priekšmeta programmas paraugā (Programmas paraugs 2008) mācību saturu katrā klasē veido 5 tēmas, katra ar 4 tematiem; tas nozīmē, ka katram tematam vidēji paredzētas 5 mācību stundas. Uzreiz jāprecizē, ka programmai ir tikai ieteikuma raksturs. Konkrētais stundu skaits, mācību vielas apguves secība, mācību procesa vadlīnijas (metodes un didaktiskie paņēmieni, mācību formas) ir paplašināmas semestru, mēnešu, nedēļu un stundu plānos; skolotājs to vēl precizē vai papildina sadarbībā ar skolēniem.

Valodas apguves sākumposmā akcents vairāk likts uz receptīvajām valodas darbībām un stratēģijām – dzirdes un redzes uztveri (klausīšanos, lasīšanu), integrējot arī vienkāršas producēšanas darbības jeb valodas sniegumu (runāšanu un rakstīšanu). Prasmju formulējumi programmā norāda, ko skolēns spēj vai prot paveikt. Valoda tiek uztverta kā līdzeklis informācijas ieguvei, izziņai, saskarsmei un sadarbībai starp kultūru saziņā, kas nozīmē būtisku akcentu maiņu

svešvalodas mācību procesā, jo tiek koncentrēta uzmanība uz valodas apguvēja darbību, viņa pieredzes iegūšanu, tā rezultātā viņš pats mācās, nevis viņu kāds māca. Ņemot vērā šos aspektus, valodas apguvējam būtiski ir izprast mācīšanās procesu, spēt saskatīt kopsakarības un izmantot citu valodu un citos mācību priekšmetos gūtās zināšanas, izmantot daudzveidīgus resursus un būt atvērtam.

5. Leksiski semantiskais saturs franču valodas mācību grāmatās

Iepriekšējās nodaļās atspoguļotā franču valodas mācību priekšmeta vēsture Latvijā atklāj franču valodas kā svešvalodas mācību satura attīstību kopsakarā ar Latvijas sabiedrības un skolu vēsturi, pedagogijas un valodniecības sasniegumiem. Šajā nodaļā uzmanība pievērsta franču valodas mācību grāmatām un to satura analīzei. Promocijas darba temata sakarā nepieciešams detalizēti aplūkot vairākus jautājumus, kas skar leksiski semantisko līmeni: kāda tematika ietverta dažādos vēstures periodos izdotajās franču valodas mācību grāmatās; kā tiek paredzēta vārda krājuma apguve; kā tiek atklāta vārdu leksiskā nozīme; kādā kontekstā vārdi tiek lietoti.

Nodaļā aplūkoti leksiski semantiskā satura aspekti pašmācībai paredzētajās mācību grāmatās (Tupiņš 1931; Bastēns, Bastēne 1948) un skolu mācību grāmatās, kas veidotas saskaņā ar mācību programmām: Žozefa Bastēna un Natālijas Bastēnas *Cours pratique de langue française* I un II daļa (Bastin, Bastin 1938; Bastin, Bastin 1939); Marselinas Tarasovas un Olgas Gorodeckas *Français* I un II daļa (Français I 1940; Français II 1941); Marijas Baharevas *Français* II daļa (Français II 1947); Marijas Uens un Jekaterinas Livšicas *Français* III daļa (Français III 1941) un Natālijas Tennovas, Marijas Baharevas un Jekaterinas Livšicas *Français* IV daļa (Français IV 1940), kā arī 70. un 90. gadu sākumā izdotās franču valodas mācību grāmatas (Griķīte, Niselovičs, Niss 1970; 1972; Šefere 1991; Français I 1992; Français II 1992). Mācību grāmatu satura analīzei izraudzītā kontentanalīzes metode ļauj kvalitatīvi izvērtēt mācību saturu un mācību vielas kopumu. Balstoties uz analīzes datiem, konstatētas vielas izklāsta un satura organizācijas atšķirības, iepazītas tradīcijas, ļaujot izsekot līdzī pārraiņām franču valodas mācību priekšmetā.

Jāatzīst, ka franču valodas mācībām paredzēto grāmatu, kas izdotas Latvijā no 1920. gada līdz mūsdienām, nav daudz, to skaits nepārsniedz pāris desmitus. Lielākā daļa franču valodas mācību grāmatu izdotas Latvijas pirmās brīvvalsts laikā, un to autori ir gan latviešu akadēmisko aprindu pārstāvji, gan ārvalstu pedagogi. Jāmin latviešu diplomāts un politiķis, arī pedagogs Ludvigs Sēja (Sēja 1921), kas izdevis un pārstrādājis vairākas franču valodas mācību grāmatas; Jānis Lauke (Lauke 1925); franču un vācu valodas privātskolotājs Jānis Kūlmans (Kūlmans 1928);

valodu skolotāja, tulkotāja un žurnāliste Marsela Tupiņš⁴ (*Marcelle Tupiņš*) (Tupiņš 1931); beļģu pedagogi Žozefs Bastēns (*Joseph Bastin*) un Natālija Bastēna (*Nathalie Bastin*) (Bastin 1938; Bastin 1939; Bastēns, Bastēne 1948).

Sākot ar 1940./1941. mācību gadu, skolās atļauj lietot tikai tās mācību grāmatas, kas novērtētas Izglītības ministrijas mācību grāmatu novērtēšanas komisijās pēc 1940. gada 1. augusta (LVA 700, 5, 20). Latvijas PSR Izglītības ministrija apstiprina skolās lietojamo grāmatu sarakstu. Mācību grāmatu komisija 1940./1941. mācību gadā franču valodas mācībām oficiāli atļauj lietot Jāņa Laukes mācību grāmatu *Cours pratique de grammaire française* (Lauke 1925). Pedagoģisko sēžu protokolos atrodamas sūdzības par nepietiekamu mācību grāmatu skaitu un to trūkumu. Mācību grāmatas tiek pieprasītas no Maskavas, un tās pārstrādā Ludvigs Sēja, saturu papildinot ar paskaidrojumiem latviešu valodā.

70. gadu sākumā izdotas vairākas mācību grāmatas, kuru autore ir Rasma Griķīte⁵ (Griķīte, Niselovičs, Niss 1970; 1972), un tās paredzētas Anrī Barbisa vidusskolai ar padziļinātu franču valodas apguvi 7. un 8. klasei. 90. gadu sākumā Latvijā izdotas trīs franču valodas mācību grāmatas (Šefere 1991; *Français I* 1992; *Français II* 1992), ja neskaita tulkotos mācību līdzekļus pašmācībai (*Pique-nique 1*, 1996) un tālmācībai (*Franču valoda iesācējiem* 1999). Kopš Latvijas integrācijas ES franču valodas mācībai tiek izmantoti Francijā izdoti mācību materiālu komplekti, bet nav Latvijas situācijai paredzētu un mērķauditorijas vajadzībām speciāli veidotu mācību līdzekļu. Šajā nodaļā hronoloģiski iztirzāti tie franču valodas mācību grāmatu satura aspekti, kas attiecas uz leksiski semantisko valodas līmeni.

Pagājušā gadsimta 20.–30. gadu paradigmas maiņa izglītībā Latvijā noteikusi dažādu pieeju klātesamību arī mācību grāmatās. Centieni iedzīvināt tiešo metodi, kas izpaudās kā radikāls pretstats gramatiskajai tulkošanas metodei, uzmanību pievēršot sarunvalodas mācīšanas aspektiem un izvairoties no skaidrojumiem dzimtajā valodā, parādās Ludviga Sējas un Jāņa Kūlmana mācību grāmatās (Sēja 1921; Kūlmans 1928). Tomēr jāsecina, ka lielākā daļa mācību grāmatu autoru franču valodas mācību balstījuši uz gramatisko tulkošanas metodi, uztverot svešvalodas un dzimtās valodas sistēmu kā ekvivalentas, kaut arī realitātē šāda ekvivalence nepastāv. Tradicionāli mācību grāmatas veidotas saskaņā ar mācību priekšmetu programmām, izņemot pašmācībai paredzētās mācību grāmatas. Vairākām Latvijā izdotajām franču valodas mācību grāmatām vērojama kopīga iezīme, t. i., mācību vielas atlasī noteicis „latviešu uztveres veids”, jo akcentētas tās franču valodas izteiksmes īpatnības un gramatiskās kategorijas, ko latvietim ir grūtāk izprast un

⁴ Uzvārdam atbilstoši tā laika personvārdu lietošanas tradīcijām saglabāta vīriešu dzimtes galotne; turpmāk tekstā tas lietots atbilstoši sieviešu dzimtes locījumu sistēmai.

⁵ Rasma Griķīte mācījusi Rīgas Valsts pedagoģiskajā valodu institūtā (1945–1948) un ieguvusi franču valodas skolotāja specialitāti. Strādājusi vairākās Rīgas skolās. (Bankavs 2005, 92)

apgūt, kas piešķir tām pievienoto vērtību. Latviešu pedagogs Jānis Lauke franču valodas kā svešvalodas gramatikas izklāstam izmantojis paņēmieni, kas rosina skolēnu valodas parādības sistemātiski novērot un analizēt. Atsauksmē par Jāņa Laukes gramatiku norādīts, ka autors atvēlējis ievērojamu vietu tādām svešām un sarežģītām konstrukcijām kā artikula lietošanai, īpašības vārda vietai teikumā, personas vietniekvārdiem un darbības vārda laika formu lietojumam franču valodā (Roessels 1925). Salīdzinoši gan konstatējams, ka Jānis Lauke ietekmējies no agrāk, 1912. gadā, izdotās Margo D.⁶ gramatikas *Grammaire théorique et pratique de la langue française à l'usage des classes supérieures des écoles* (Margot 1912), kas domāta vācu skolēniem, dažviet pat kopējot gramatiskā apraksta fragmentus un grāmatas priekšvārdu. Autors meklējis veidu, kā atspoguļot gramatiskās attieksmes, kas pastāv franču valodā (vārdu secība, prievārdu lietošana), pretstatā vācu un latviešu valodai (vārdu locīšana). Artikula un vārdu kārtas raksturojumu franču valodas kā svešvalodas mācību grāmatās skatīts rakstā „Artikula un vārdu kārtas raksturojums franču valodas kā svešvalodas mācību grāmatās”, kas publicēts zinātnisko rakstu krājumā „Valodu apguve: problēmas un perspektīva” (Bliska 2010₂).

Ir vērts pievērsties pašmācības mērķiem paredzēto mācību grāmatu satura pamatīgākai analīzei, jo mūsdienās mācību grāmata vairs stingri nenosaka skolotāja rīcību; tai jāvirza skolēna izziņas darbība, lai skolēns spētu patstāvīgi mācību vielu piemērot savām interesēm, vajadzībām un spējām.

Marselas Tupiņas⁷ samērā īsās uzturēšanās laikā Latvijā izdota vērtīga franču valodas mācību grāmata, kuras koncepciju var uzskatīt par mūsdienīgu, jo tā ir atvērta, satura ziņā koncentrēta, metodiski augstvērtīga un interesanta; tā atklāj veidu, kā valodas apguvēju rosināt patstāvīgai izziņai un autonomai franču valodas apguvei.

Marsela Tupiņa izveidojusi 20 sērijveida burtnīcas, kas atbilst 20 satura un apjoma ziņā koncentrētām lekcijām, kopā veidojot 640 lappuses; katra lekcija strukturēta 3 vai 4 daļās, mērķtiecīgi saistot to saturu. Pirmajā daļā parasti tiek piedāvāta situācija vai arī dots kāds oriģinālteksta fragments ar fonētisko transkripciju vai autentisks materiāls. Tad seko paskaidrojumi par tekstu, doti jaunie vārdi ar tulkojumu. Tekstā vai dialogā integrēti gramatikas jautājumi, kas tuvāk analizēti un paskaidroti dzimtajā valodā pēc teksta vai dialoga izlasīšanas. Marselas Tupiņas lekcijās ir leksikas un gramatikas satura atkārtojums, tādējādi tiek ievērota spirālveida progresija. Grūtību gradāciju piemērs saistāms ar koncentrisko riņķu principu (Briod 1926, 28), kas nosaka mācību vielas pakāpenisku sakārtojumu. Vienas sadalījumam koncentros

⁶ Publikācijās autores uzvārds palicis šifrēts.

⁷ Marsela Tupiņa dzimusi Francijā, Sevrā, bijusi latviešu žurnālista un rakstnieka Artura Tupiņa (1889–1951) dzīvesbiedre, 20. un 30. gados dzīvojusi Rīgā, bijusi tulkotāja, franču valodas skolotāja, franču un angļu laikrakstu korespondente Latvijā. Kopā ar vīru Arturu Tupiņu viņa izdevusi laikrakstu „Aizkulises”, kas bijis viens no ietekmīgākajiem populārās preses izdevumiem 20. gadu Latvijā. (Charbonnier 1996, 373)

pamatā ir teikums kā valodas vienība. 1939. gadā Milda Zalcmane par svešvalodu mācīšanu vidusskolās raksta, ka „valodas pamats ir teikums, vienkāršs nepaplašināts teikums, t. i., priekšmets un tā darbība vai īpašība. Tas pamazām paplašināms ar pārējiem teikuma locekļiem. Teikums līdzinās stādam ar divām sīkām atvasītēm, kas aug arvien augstāks, tā zarojums kļūst kuplāks, tas salapo, uzzied un beidzot greznojas ar krāšņiem augļiem.” (LVVA 1366, 7) Vienlaikus tiek atzīts, ka valodas mācībā svarīgākie aspekti ir vārdu krājums un vārdu iesaistīšana dzīvē valodā. Dots ieteikums mācības sākt ar vienkāršām sarunām par ikdienā sastopamiem priekšmetiem, piemēram, par grāmatu, kuru vispirms aplūko kā veselumu, tad tās daļas, īpašības, materiālu, formu, derīgumu.

Klasiskajā izpratnē ir trīs koncentriskie riņķi: pirmajā riņķī iepazīstina ar vienkāršu nepaplašinātu teikumu, tad otrais riņķis paredz apgūtās vielas atkārtojumu un padziļinājumu ar jauno vielu, aplūkojot vienkāršu paplašinātu teikumu. Trešajā riņķī tiek mācīts salikts teikums. Atsaucoties uz latviešu valodas metodiķi Mārtiņu Ķurzēnu, Diāna Laiveniece raksturo gan koncentrisko riņķu priekšrocības, gan trūkumus. Nezināmo mācību vielu saistot ar jau zināmo, katru riņķi mācoties, skolēnā tiek modināta pašdarbība un interese, tomēr šāds vielas izklāsts nenodrošina izpratni par valodu kā kompleksu sistēmu (Ķurzēns 1901, 39, pārstāsts no Laiveniece 2000, 112–113).

Marselas Tupiņas grāmatā franču valodas saturs saistīts ar reālām saziņas situācijām, imitētas situācijas Parīzē.⁸ Teksts vai dialogs, kuru valodas apguvējs lasa vai izrunā, sastopams konkrētā situācijā un kontekstā. Šāds mācību satura izklāsta veids izvēlēts ne tikai tāpēc, lai vingrinātos vārdu krājuma lietošanā un gramatikā, bet arī lai iepazītu Parīzes vidi, ikdienas dzīvi, tradīcijas. Visam mācību kursam cauri vijas tēma *Ceļojumā*; mācību materiāli uzlūkojami par valodas apguvēja ceļvedi, pat par interesantu un aizraujošu lasāmvielu, ko papildina franču humors. Jau valodas apguves kursa sākumā tiek piedāvāta situācija stacijā – pie kases lodziņa tiek pirktā biļete; tālāk darbība risinās vilcienā, kur ceļojuma laikā tiek novēroti un apraksta veidā iepazīti ceļa biedri vilcienā. Tad seko dialogs, jo ceļotāju uzrunā kāds francūzis (tādā veidā mācību saturā integrētas franču uzrunas formas un pieklājības normas), piedāvājot palasīt franču laikrakstus. Sākotnējā valodas apguves posmā autore piedāvā apgūt konkrētu vārdu krājumu, kas nepieciešams valodas apguvēja tūlītējām vajadzībām, lai iekārtotos viesnīcā, pasūtītu maltīti restorānā, iepirktos; valodas apguvējs tiek iepazīstināts ar pirmajām nepieciešamajām gramatikas formām. Par vienu no franču valodas apguves priekšnoteikumiem autore izvirza pareizu izrunu un dod šādas norādes: „Lasot franču tekstu, jāiemācās vārdu pareiza izruna, jāpieradina acs pie vārdu izskata iespaidumā un jāiegaumē vārdu nozīme.” (Tupiņš 1931, 23)

⁸ Arhīva materiālos atrodami fakti, ka autore no 1917. gada līdz 1921. gadam dzīvojusi Parīzē.

Marsela Tupiņa paver iespējas franču valodas apguvējam mācību procesā piedalīties arī emocionāli, iekļaujot sajūtu uzdevumus. Piemēram, bufetē iespējams nogaršot franču maizi, sieru (integrēti dalāmie artikuli), iztēlē tiek uzburtas dabas ainavas u. tml. Autore nepārtraukti veido dialogu ar valodas apguvēju, viņu motivē, paslavējot un uzmundrinot, mudina iemācīties ko jaunu. Viņa raksta: „Tā kā vilciens tuvojas pilsētai un jums tūlī būs jārunā franciski, pasteidzieties atkārtot, ko mācījāties. [...] Turpināsim iesākto ceļojumu. Kamēr mācīsimies šīs ne visai interesantās, toties ļoti noderīgās lietas, vilciens jau būs pienācis Parīzē.” (Tupiņš 1931, 37) Tiek iepazītas Parīzes stacijas; ierodoties Parīzē, rodas nepieciešamība jautāt ceļu uz viesnīcu; reģistrējoties viesnīcā, tiek iepazīti franču personvārdi, pasūtītas brokastis, nogādāta bagāža. Ceļš ceļotāju nogurdinājis, tiek pārdomāts un atsaukts atmiņā ceļojuma laikā piedzīvotais, tā atkārtojot gan apgūto leksiku, gan gramatikas formas. Skaitļu atkārtojumam franču valodā piemeklēta atbilstoša situācija pirms iemigšanas, kad domās tiek skaitītas aitiņas. Sistemātiski autore valodas apguvēju motivē, empātiski iejūtoties viņa lomā: „Tas nebija viegli, bet tagad pievērsīsimies vieglākām, patīkamākām lietām.” (Tupiņš 1931, 64) Secināms, ka autorei ir bijusi zināma arī mūsdienās atzītā patiesība, ka prasmīga valodas apguvēja motivēšana mācību darbam ir un paliek viens no svarīgākajiem skolotāja uzdevumiem (Metodikas rokasgrāmata 2003, 31). Autore pievēršas tematiem par ziediem, smaržām, runā par franču sasniegumiem pavārmākslā un par modi. Līdzīgi kā kādā ceļojuma aprakstā mācību grāmata piedāvā iespējas iepazīt Parīzes ievērojamākās vietas, franču dzīvi un paražas, dienas ritmu, tiek raksturoti uz ielas sastaptie garāmģājēji. Turpinājumā – veikala apmeklējums, iegriešanās arī Parīzes slavenajā restorānā *Chartier*, saruna ar kādu dāmu Parīzes konditorejā, pievēršanās mākslai, kam seko teātra apmeklējums, informācija par biļešu iegādi, labākajām vietām un cenām. Uzmanība pievērsta arī izziņas procesam (domāšanas, atmiņas, iztēles) attīstībai, kas sekmē uztveri, sapratni un reproducēšanu. Atainots aktieru dialogs, izmantoti autentiski teksti no franču laikrakstiem *Le Journal* un *Figaro*, lai valodas apguvējam būtu priekšstats par dzīvu valodu, ko runā franču tauta. Autore raksta, ka „laikraksti ir valodas un dzīves spogulis” (Tupiņš 1931, 213). Izmantoti arī sludinājumi, reklāma, laika ziņas. Ilustratīvais materiāls (zīmējumi, karikatūras, teksta izcēlumi) papildina tekstuālo informāciju un veicina mācību vielas labāku izpratni.⁹ Jāpievienojas atziņai, ka katra ilustrācija, kas atbilst mācību mērķim, iegūst lielu nozīmi satura izpratnē (Gerard, Roegiers 2009).

Šīs grāmatas kontentanalīzes rezultātā jāsecina, ka Marsela Tupiņa jau pirms gandrīz 80 gadiem ievērojusi secību, ko mūsdienu svešvalodu mācību metodiķe Margarita Kaltigina apzīmē

⁹ Šie aspekti mācību grāmatu padara vērtīgu, un tas cieši saistāms ar autores pašas bagāto dzīves un darba pieredzi. Dzīve Francijā un Latvijā, tulkotājas, skolotājas un žurnālistes darbs laikrakstā „Aizkulisēs”, kurā izmantoti daudzi attēli, humors u. c. faktori, ietekmējuši mācību grāmatas izveides pamatprincipus.

ar jēdzieniem „valodiskā darbība → valodas līdzekļu apguve → valodiskā darbība”. Lingvistiskā ziņā šī shēmas izvēle pamatojama ar to, ka jau no paša sākuma tiek piedāvāts autentisks materiāls (didaktizētā formā), kas ne tikai nodrošina valodas līdzekļu prezentāciju dabīgās kombinācijās un proporcijās, bet kalpo arī par motivējošu faktoru. Uzdevums ir radīt priekšnoteikumus informācijas pilnīgākai un dziļākai izpratnei. (Kaltigina 1998, 6)

Autore centusies tuvināt mācību procesu reālai komunikācijai un valodas praktiskai lietošanai, atbilstoši veidojot vingrinājumus ar nolūku sagatavot valodas apguvēju valodiskai darbībai, piedāvājot situācijas, kurās integrēti jaunie vārdi un izteikumi. Var teikt, ka Marselas Tupiņas mācību materiāls, kas sarakstīts 1931. gadā, no mūsdienu metodikas viedokļa ir vērtējams kā unikāls – to raksturo trīs kompetences līmeņi:

- komunikatīvi pragmatiskās kompetences (Plaude 2004, 186) attīstīšana, sagatavojot valodas apguvēju reālām dzīves situācijām, kurās rodas pārpratumi un kas ietver arī zināšanas par atšķirīgām informācijas uztveres īpatnībām;
- lingvistiskās kompetences un valodas izjūtas veidošana;
- franču kultūras pieredze un pozitīvas attieksmes veidošana pret šo kultūru un tās pārstāvjiem.

Marselas Tupiņas grāmatu var uzskatīt par mūsdienīgu, jo tā pilda (1) vadības funkciju – tā virza valodas apguvēja darbību, kas izpaužas verbālajā un vizuālajā palīgmateriālā, (2) motivācijas funkciju – tā stimulē un virza darbību, kas saistīta ar izzīni un paškontroli, kā arī (3) komunikatīvo funkciju – mācību grāmatā valoda funkcionē atbilstoši situācijai un (4) darbības funkciju – valodu lieto, uztverot vai producējot tekstu konkrēta uzdevuma veikšanai. Šīs funkcijas svešvalodu mācībās mūsdienās paredz arī *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei* (EKPVA 2006).

Ilgā laika posmā skolu mācību grāmatās dominē teorētiskās zināšanas par valodu, un var teikt, ka valodas materiāls tajās ir „filoloģizēts” (Kaltigina 1998, 32). Katrs valodas aspekts (fonētikas, leksikas, gramatikas) tiek apgūts atsevišķi. Skolu mācību grāmatas saturs tradicionāli tiek sakārtots pa tēmām un līdzīgi kā tematiskajā vārdnīcā katras tēmas apguvē koncentrētā veidā tekstā iekļauts atbilstošs vārdu krājums. Grāmatās pārsvarā atrodami adaptēti, speciāli veidoti vai tulkoti teksti, papildus ietverti daiļdarbu fragmenti, dzejoļi un dziesmas ar notīm (Bastin, Bastin 1938). Tulkoto tekstu avoti ir padomju laikraksti krievu valodā *Правда* un *Известия*. Pārsvarā doti vispārīgi apraksti, vai arī teksti pietuvināti Latvijas apstākļiem, dažkārt tiek apjūsmota franču valoda, Francijas daba. Runa ir par „mūsu”, t. i., padomju māju, istabu ar grīdsegu pie gultas, maltītēm ar nūdeļu zupu, siļķi, putru, plūmju kompotu. Piemēram, kādā dialogā Leons no ēdienkartes pasūta zupu, kotleti (*côtelette*) ar kartupeļiem, salātus un saldo ēdienu, kā arī pusi

pudeles sarkanvīna un tasi kafijas (Bastēns, Bastēne 1948, 292). Tematā par maltīti dots rūpnīcas kopgalda (*le réfectoire*) apraksts, kur pusdienās tiek pasniegta nūdeļu zupa, desiņas ar kartupeļu biezeni un saldaļā ēdienā – plūmju kompots, savukārt vakariņās – siļķe un rūgušpiens (Bastēns, Bastēne 1948, 32–33). Būtībā tā ir ēdienkarte, kas nav identificējama ar Franciju. Vārda nozīmes dotā interpretācija (*le village* – ‘sādža’, *les caoutchoucs* – ‘galošas’, *le bureau* – ‘kantoris’, *les économies collectives* – ‘kolhozi’) neatspoguļo valodas lietotāju francūžu apziņā nostabilizējušos nozīmi (kā to parāda Marsela Tupiņa), bet gan valodas apguvēja, t. i., „jaunā” padomju cilvēka, ikdienā sastopamās reālijas un parādības. Tekstos ietvertā leksika kalpo audzinošiem un literāriem mērķiem, lai apzināti veidotu noteiktu pasaules uzskatu. Apgūstamie vārdi tiek izvēlēti pēc idejiskuma principa, taču katrā stundā iegaumējamo vārdu skaits ir liels (autori rekomendē iemācīties līdz pat 20 vārdiem dienā) (Bastin 1938, 3). Netiek ņemts vērā vārdu lietošanas biežums, vārdu apguves grūtības pakāpe, un vārdu nozīme tiek atklāta ar tulkojuma palīdzību. Mācību grāmatas beigās tradicionāli pievienota vārdnīca ar izrunas skaidrojumiem un tulkojumu, atsevišķā nodaļā skaidroti gramatikas likumi, dotas darbības vārdu locījumu tabulas. Bieži tulkojums no franču valodas latviešu valodā ir burtisks un neprecīzs, piemēram, *il vieillit* – ‘viņš novecojas’, *je trouve que* – ‘es atrodu, ka’, *j’aime quand mes camarades viennent me voir* – ‘es mīlu, ka mani biedri nāk mani apmeklēt’, *avec plaisir* – ‘ar patiku’ u. tml.

Pārsvārā netiek atklāts kultūras aspekts, jo valodas apguvējs gandrīz neko neuzzina par franču tradīcijām, kultūras iezīmēm. Iepazīt kultūru franču valodas stundās nozīmē lasīt ievērojamo franču klasiķu literāros darbus un būt informētam par zinātniskajiem sasniegumiem. Padomju perioda metodiskajā literatūrā lasāms, ka komunistiskās attieksmes veidošanai bija izvirzīts noteikums speciāli izmeklēt mākslas, politiskos un populārzinātniskos rakstus, kas atsedz idejisko struktūru. Mācību grāmatās iekļaujamiem „tekstiem svešvalodā jārada skolēnos komunistiska attieksme pret darbu un jāaudzina skolēni uzcītības garā Komunistiskajai Partijai, Padomju valdībai un tautai – komunistiskās sabiedrības cēlājai” (Vedelis 1958₂, 6). Tādā veidā svešvalodu mācības saturā tiek integrēta ideoloģija, izklāstot Padomju Savienības sociālistiskās sabiedrības iekārtas priekšrocības, un mērķvalodas kultūrvide kļūst mazsvarīga un vispār netiek aplūkota. Tiek propagandēts, ka svešvalodu zināšanas nepieciešamas, lai padomju jaunatne spētu sarunāties svešvalodā, tikai reāla saziņa ar angļiski, vāciski vai franciski runājošiem cilvēkiem aiz dzelzs priekškara nebija iespējama, tāpēc primāri svešvalodas mācība aprobežojās ar lasīšanu, tekstu sapratni un tulkošanu, kā arī ar patstāvīgu darbu ar grāmatu. Priekšstats par franču kultūru varēja rasties no atsevišķām franču filmām un radio atskaņotām franču melodijām, piemēram, no Īva Montāna (*Yves Montand*) dziesmām (Ose 1958).

Padomju okupācijas sākumposmā izdotajām grāmatām vērojama kopīga iezīme, t. i., idejiski politiska virzība un audzināšana proletāriskā internacionālisma garā, kas izpaužas mācību grāmatu tekstu tematikā (par Oktobra svētkiem un 1. maija svētkiem, par 8. martu un sieviešu tiesību atgūšanu pēc revolūcijas, cīņu ar fašistiem, par brīvdienām Krimā, parādi Sarkanajā laukumā, par Staļina laimīgo bērnību un par padomju sasniegumiem), ilustrācijās (Staļina un Ļeņina portreti) un saukļos (*Vive la Revolution!* ‘Lai dzīvo revolūcija!’ *Vive le camarade Staline!* ‘Lai dzīvo biedrs Staļins!’). Glorificēta PSRS darbaļaužu sociālisma ideja, atklāta Maskavas pilsētas dzīve ar metro un lielveikaliem, jauniem dzīvokļiem ar liftu, centrālo apkuri un elektrību, ilustrēta Oktobra revolūcijas militārā parāde Sarkanajā laukumā, stāstīts par komjauniešu darbību un augstāko atzinību – Ļeņina ordeni.

Valodas klasē paredzētās darbības ir šādas – iegaumēt jauno vārdu sarakstu, zināt gramatikas likumus, iemācīties tekstu vai dzejoli no galvas, uzrakstīt diktātu. Pārsvārā dominē rakstveida uzdevumi: teksta pārrakstīšana, atsevišķu vārdu izrakstīšana, pasvīturošana, jautājumi un rakstveida atbildes uz tiem, teikumu tulkošana no latviešu valodas franču valodā. Iekļauti arī valodnieciska rakstura uzdevumi, kas paredz teikumu analīzi, jautājumu veidošanu, gramatisko kategoriju ievietošanu teikumā, rakstveida atstāstījumus. Iekļauti atsevišķi tulkojumi valodas zināšanu kontrolei un diktāti, aplūkoti vārddarināšanas jautājumi, dota tabula ar produktīvākajiem franču valodas prefiksiem un sufiksiem.

Lingvistiskais saturs mācību grāmatās sniedz deklaratīvas, metalingvistiskas zināšanas par franču valodas leksiku un gramatiku. Mācību viela var kalpot kā uzziņu materiāls vai gramatikas rokasgrāmata ar skaidrojumu latviešu valodā, taču, izmantojot to par mācību līdzekli, jāapšaubā franču valodas mācībai izvirzītais mērķis apgūt saziņas prasmes, jo uzdevumi nemotivē vielas apguvi, mācību saturā nav komunikācijas pazīmes. Kaut arī lingvistiskais apraksts nodrošina valodas lietojuma precizitāti un pareizību, tas neveicina lingvistisko kategoriju lietojumu valodas praksē. Jāsecina, ka autori grāmatu izstrādē nav balstījušies uz pedagogijas atziņām, kas metodiskajā literatūrā tika izteiktas jau krietni pirms viņu grāmatas izdošanas. (Par pirmskara periodu (20. gadsimta 20. un 30. gadiem) sk. promocijas darba I daļas 1. nodaļu.)

70. gados izdotajās franču valodas mācību grāmatās (Griķīte, Niselovičs, Niss 1970; 1972), lai arī mācību saturs daudzviet ir politizēts (iekļauti teksti par Ļeņinu, vēsturiski apraksti par kara laika notikumiem Parīzē, Normandijā, stāsti par franču un padomju varoņiem), tomēr atrodamī teksti, kas raksturo franču kultūru, literatūru, iepazīstinot skolēnus ar Francijas un atsevišķu frankofono valstu (Martinikas salas, Beļģijas) ģeogrāfiju un sabiedrību. Piemēram, skolēni var gūt priekšstatu par franču akadēmijas darbu, uzzināt ievērojamā leksikogrāfa un gramatiķa Pjēra Larusa (*Pierre Larousse*) biogrāfiju, ar kura vārdu joprojām tiek izdotas

vārdnīcas, un iepazīt citu slavenu franču rakstnieku (Viktora Igo (*Victor Hugo*), Žila Verna (*Jules Verne*), Artūra Rembo (*Arthur Rimbaud*)) biogrāfiju un daiļradi. Abu grāmatu autoru kolektīvs mērķtiecīgi tiecas veidot paralēles un saiknes starp skolēniem pazīstamo, vietējo vidi un kultūru ar vidi Francijā, jo līdzīgais ir vieglāk saprotams un uztverams. Piemēram, pionieru organizācijas darbība aplūkota kopsakarā ar Francijas Komunistiskās Partijas jauniešu organizāciju *Les Vaillants* ('Drošsirdīgie'), ieskicētas līdzīgās pazīmes Parīzei un Rīgai, Luvras muzejam un Ermitāžai, transkribēta radio reportāža no futbola mača Strasbūrā un komentēts PSRS hokeja turnīrs. Izceltas vietējās kultūras vērtības, ar ko padomju tauta var lepoties: franču valodā dots apraksts par Rīgas ražojumiem (elektrovilcieniem, dīzeļmotoriem, mikroautobusiem, gaļas un zivju konserviem, „Dzintara” smaržām u. c.), tulkots rakstnieka Olafa Gūtmaņa raksts par Jūrmalciema zvejniekiem kolhozā *Aurore Rouge* ('Sarkanā blāzma'). Uzmanību piesaista grāmatā iekļautais stāsts par Ļeņina dzīvokli Parīzē, kas vēlāk izveidots par muzeju, tāpat grāmata iepazīstina ar Anrī Barbisa biogrāfiju, kura vārdā nosaukta vidusskola Rīgā ar padziļinātu franču valodas apguvi. Jāpiebilst, ka šī grāmata speciāli domāta Franču licejam. Teksta informāciju atbilstoši tematikai abās grāmatās papildina melnbalti zīmējumi. Piemēram, zīmējums ar grāmatu tirgotāju priekšplānā un Parīzes dievmātes katedrāli fonā; Konkordijas laukums ar obelisku un strūklaku centrā sniedz priekšstatu par Parīzes vēsturiski ievērojamām un tūristu iecienītām vietām. Tātad teksti vienlaikus veicina skolēnu izziņu un rosina interesi par franču kultūrvidi, pateicoties grāmatas autoru veidotajām paralēlēm ar vietējo kultūru un norisēm sabiedrībā.

Grāmatas tekstos apgūstamie jaunie vārdi ir izcelti treknrakstā, grāmatas beigās dota vārdnīca ar vārdu krājumu aplūkotās tematikas robežās alfabēta secībā. Abas Rasma Grikštes mācību grāmatas strukturētas stundās. Katrā stundā vispirms ir teksts, kam seko piemēri ar jaunajiem vārdiņiem, dots to tulkojums latviešu un krievu valodā. Jaunā vārdu krājuma iegaumēšanu veicina uzdevumi, kuros ir prasība vārdiņus iesaistīt tekstā vai stāstījumā. Apgūstamā leksika aplūkota semantiskā lauka robežās.

Grāmatās atsevišķi izcelti uzdevumi, kas veicami mutvārdos (atbildēt uz jautājumiem, pastāstīt, tulkot, locīt darbības vārdus attiecīgajā laikā) un rakstveidā (tulkot, no darbības vārdiem darināt lietvārdus, no lietvārdiem – īpašības vārdus, ar prefiksu atvasināt jaunus darbības vārdus u. c., veidot teikumus, iesaistot norādītos izteicienus). Gramatikas vielas skaidrojums ar valodniecības terminiem ir tikai franču valodā. Mācību vielas sadalījumā ievērots cikliskuma princips, vielas atkārtojums dots ik pēc 6 stundām.

Kopumā raksturojot padomju laikā izdotās mācību grāmatas, konstatējama progresija un attīstība, ja salīdzina 40. gados izdotās grāmatas ar 70. gados izdotajām. Padomju okupācijas sākumposmā izdotajās grāmatās speciāli tiek izmeklēti teksti, kas atsedz padomju ideoloģiju,

akcentējot tādas vērtības kā disciplīna un kārtība, drosme, varonība, cīņa par mieru utt., jo mācību grāmata svešvalodā kalpo noteikta pasaules uzskata veidošanai un informācijas nodošanai. Pazūd mērķvalodas orientācija, taču mācību grāmatai ir vērtīborientējoša funkcija, kaut arī no mūsdienām atšķirīgā izpratnē, jo vienīgi literatūra, kas integrēta valodā, kalpo kā vispārcilvēcisko vērtību avots. Franču tautas kultūrspecifiskās iezīmes, uzvedība, franču dzīvesveids nemaz netiek atklāts, tēmas aplūkotas noslēgti un izolēti vienīgi PSRS robežās. Kultūrvērtības varētu tikt integrētas tematos par ikdienas dzīvi, taču okupācijas sākumposmā izdotajās mācību grāmatās to izpausme netiek rasta, bet situācija mainās vēlākajos gados.

Tikai 90. gados no svešvalodas mācību prakses tiek izolēts politiski idejiskais aspekts. Pakāpeniski iezīmējas pāreja no teorētiskās valodas sistēmas elementu apguves un iegaumēšanas uz valodas kā saziņas instrumenta praktisku apguvi. Franču valodas mācību saturā iekļauti kultūras komponenti, salīdzinājums ar skolēnu dzimto valodu un kultūras tradīcijām. Grāmatās (Français I 1992; Français II 1992) aplūkotie temati skatīti salīdzinošā aspektā un kontekstualizēti mērķvalodas vidē, piemēram, teksts par Ziemassvētku tradīcijām Latvijā un Francijā. Mācību saturā iekļauti uzdevumi sarunvalodas stilā, kas paredz vingrināšanos mutvārdu formā gan dialogā, gan monologā. Tiek piedāvāti nepabeigti teksti, kas papildināmi ar atbilstošu leksiku. Piemēram, stāstījumā par ģimeni jāpabeidz teikumi – *Ma famille est ...; Nous sommes...; J'ai ...* Veidojot dialogu restorānā, tiek piedāvāti vairāki izteikumu varianti, dota struktūra, atbilstoši jāizvēlas leksikas vienības. Piemēram, *Que pouvez vous nous recommander comme entrée/plat chaud/dessert. J'aime la viande cuite/à point/pas trop cuite* u. tml. Intervijai doti iespējamie paraugjautājumi. Iezīmējas vispārējie komunikatīvās pieejas principi, proti, mācot runas un saziņas iemaņas, visiem aspektiem (leksiskajam, gramatiskajam, izrunas) jādarbojas vienkopus, tiem jābūt savstarpēji saskaņotiem. Raksturīgākie uzdevumu tipi: strukturāli uzdevumi ar kādas valodas vienību izlaidumu, atbilstošas formas ievietošanu vai pārveidošanu gramatikas vielas izpratnes un reproducēšanas veicināšanai, tulkojums no krievu valodas franču valodā un dialogi valodas patstāvīgas lietošanas veicināšanai.

Pēdējā desmitgadē tiek izdoti mācību materiālu komplekti, kas ietver mācību grāmatu, audiodisku, darba burtnīcu un skolotāja grāmatu. Mūsdienīgas mācību grāmatas veidošanas koncepcija izriet no Francijā izdota mācību komplekta *Belleville* (Belleville 1 2004) satura. Mācību materiāli paredzēti 15–18 gadus veciem jauniešiem, kas franču valodu sāk apgūt bez priekšzināšanām.

Mācību grāmatas nodaļas ietver (1) novērošanas, atklājumu, jautājumu un hipotēžu izteikšanas darbības; (2) aktīvo jeb praktisko daļu, kurā skolēnam iespējams pārbaudīt savas hipotēzes, apgūt jaunu vārdu krājumu un izprast gramatiku, pateicoties mērķtiecīgi virzītām un strukturētām darbībām; (3) izrunas, intonāciju, fonētikas vingrinājumu daļu; (4) mācību vielas

kopsavilkuma daļu, kurā lietot iegūtās zināšanas autentiskā komunikācijā gan mutvārdos, gan rakstveidā. Iekļauts arī projekta darbs, izskaidrojot norises posmus: 1) mērķu noteikšana, 2) sagatavošanās, 3) darba organizācija, 4) īstenošana, 5) rezultātu prezentācija. Grāmatas teksti pietuvināti reālām dzīves situācijām ar praktisku nozīmi, piemēram, TV programma, informatīvi bukleti, sludinājumi, e-pasta vēstules. Attēli kalpo par stimulu, lai rosinātu valodas apguvēja domāšanu un iztēli, papildinot uzdevumā vai problēmsituācijā risināto tematiku. Attēli papildina un palīdz saprast, paskaidro svešvalodā lietoto vārdu un izteicienu nozīmi.

Mācību grāmata nesniedz gatavas zināšanas, bet satur mērķtiecīgi atlasītus problēmsituāciju aprakstus, lai skolēns varētu tikt iesaistīts meklējumdarbībā, lai padziļinātu viņa motivāciju, būtu pozitīvs emocionālais fons, tādējādi nodrošinot izziņas aktivitāti. Mācību grāmata kļūst par skolēna mācīšanās pamatu, kuru skolēns un skolotājs var izmantot radoši, saturu papildinot, vietām pat brīvi interpretējot. Mācību grāmatai franču valodā informatīvi būtu jāveido arī starppriekšmetu sasaiste, nodrošinot zināšanu sintēzes un integrācijas iespējas, kas no grāmatas autora prasa lielas erudīcijas spējas un profesionalitāti. Mācību līdzekļi ietekmē skolotāja darbību klasē, un otrādi – skolotājs ietekmē mācību līdzekļu saturu, veicot reālajai klases situācijai nepieciešamās korekcijas.

Leksiski semantiskā satura kopsavilkums un pārmaiņas vēsturiskās attīstības gaitā koncentrēti atspoguļotas 2. tabulā.

2. tabula

Leksiski semantiskais saturs franču valodas mācībā

Laika posms	Programmās un mācību grāmatās ietvertā tematika	Leksikas atlases avots	Vārdu piemēri reāliju apzīmēšanai
1920.–1940.	Klase. Cilvēks. Laiks. Skaitļi. Augļi. Ēdieni. Trauki. Istabas iekārtojums. Apkārtne. Dzīvnieki. Putni. Amati. Darba rīki. Nauda. Satiksmes līdzekļi.	Literārie teksti Atsevišķu autentisku materiālu piemēri, izvilkti no franču laikrakstiem <i>Figaro, Le Journal</i> , sludinājumi u. c.	<i>Le pupitre</i> – ‘sols’, <i>un encrier</i> – ‘tintnīca’, <i>le plume</i> – ‘rakstāmspalva’, <i>le tailleur</i> – ‘drēbnieks’, <i>le cordonnier</i> – ‘kurpnieks’, <i>les souliers</i> – ‘kurpes’, ‘tupes’, <i>cavalier</i> – ‘jātnieks’.
1940.–1980.	Skola. Skolēna dzīve skolā un ārpus skolas, pilsētā un uz laukiem. Ģimene. Strādnieku un bērnu dzīve Padomju Savienībā. Daba. Gadalaiki. Ekskursijas, ceļojumi un iepazīšanās ar PSRS un citu zemju dabu. Dzimtenes varonīgā pagātne un tagadne.	Fragmenti no aizrobežu literatūras klasiķu un padomju rakstnieku oriģināldarbiem (daļēji adaptēti šo darbu fragmenti), kā arī populārzinātniski raksti Tulkoto tekstu avoti no krievu laikrakstiem <i>Правда</i> un <i>Известия</i> .	<i>Les économies collectives, les sovkhoses</i> – ‘kolhozi’, <i>le bureau</i> – ‘kantoris’, <i>les caouchoucs</i> – ‘galošas, gumijnieki’, <i>U.R.S.S.</i> – PSRS, <i>un ouvrier</i> – ‘rūpnīcas strādnieks’, <i>Etat socialiste</i> – ‘Sociālistiskā Republika’, <i>Armée Rouge</i> – ‘Sarkanā Armija’, <i>le thermomètre</i> – ‘termometrs’, <i>le télégraphe</i> – ‘telegrāfs’, <i>les aéroplanes</i> – ‘lidmašīnas’, <i>le bateau à vapeur</i> – ‘tvaikonis’, un vairāki militārie termini.

1990.– 2000.	Tematiskie bloki: Es un mana pasaule (ģimene, klase, veselība). Jūtu dzīve (izskats, raksturs). Dzīve sabiedrībā (vide, daba, pilsēta). Kultūra (virtuve, teātris, grāmatas). Mana valsts Eiropā un pasaulē. Sarunu temati: priekšmeti, kas atrodas klasē; profesijas; ģimene; dārzeni un augļi rudenī; maltīte restorānā un kafejnīcā; mājoklis; gadalaiki; darba diena; apģērbi un apavi; cilvēka izskats un raksturs; brīvdienas; Ziemassvētku tradīcijas; bibliotēka, teātris, kino; ceļojumi; dzimtā pilsēta, Latvija un Francija.	Adaptēti, speciāli veidoti teksti	<i>Le stylo</i> – ‘pildspalva’, <i>le pupitre</i> – ‘sols’, <i>le cabinet de travail</i> – ‘darbistaba’, <i>une industrie</i> – ‘ražošana’, <i>le transport collectif</i> – ‘sabiedriskais transports’, <i>le scrutin</i> – ‘vēlēšanas, balsošana’.
2000.– 2010.	Tematiskie loki aptver skolēna apkārtējo pasauli – ģimeni, draugus, intereses, skolu, mājas, pilsētas un lauku vidi; skar ikdienas vajadzības – iepirkšanos, maltītes, veselību; jūtu dzīvi – vērtības, gaumi, rakstureižības; aplūko kultūras pasaules daudzveidību un dzīvi sabiedrībā – izglītību, informāciju tehnoloģijas, pilsonisko audzināšanu ES.	Dialogi, autentiski teksti: personu dokumentu paraugi, e-pasta vēstules, transporta biļetes, kalendārs, pasākumu un TV raidījumu programmas.	<i>Le portable</i> – ‘mobilais telefons’, <i>les jeux video</i> – ‘video spēles’, <i>le scooter</i> – ‘motorollers’, <i>le mail</i> – ‘e-pasts’, <i>un balladeur</i> – ‘pārnēsājams atskaņotājs’, <i>un poste de radio</i> – ‘radioaparāts’, <i>un texto</i> – ‘īssziņa’, <i>une publicité</i> – ‘reklāma’.

- - - - -

Promocijas pētījuma vajadzībām hronoloģiski izpētot franču valodas mācību attīstību Latvijā, secināms, ka ir izveidojusies zināma pieredze franču valodas mācību grāmatu izveidē, tāpēc nedrīkstētu pazaudēt tradīcijās nostiprinātās un praksē pārbaudītās vērtības.

Latvijā izdotajās franču valodas mācību grāmatās tradicionāli izmantoti šādi vārdu nozīmju skaidrošanas un precizēšanas paņēmieni: priekšmetu, īpašību un darbību demonstrēšana, uzskates (attēlu) izmantojums, vārda nomaiņa ar sinonīmu nozīmes precīzai atklāšanai (sinonīmu rindas apjomu nosaka vārdu leksiskā semantika), priekšmeta vai parādības apraksts, jēdziena definīcijas, antonīmu pāra izmantošana, vārda morfoloģiskās struktūras analīze un vārda iesaistīšana teikumā. Vārdu aktivizēšanai izmantoti šādi metodiskie paņēmieni: atbildes uz jautājumiem, vārda atkārtots lietojums tekstā, uzdevumos, teikuma papildināšana ar aktivizējamo vārdu, vārdu savienojumu veidošana, atstāstījums mutvārdos un rakstveidā.

Promocijas darba pirmās daļas izklāstā izkristalizējušās vairākas vērtīgas atziņas, sniedzot atbildi uz pētījuma jautājumu: kādi mācību paņēmieni izmantoti svešvalodas leksikas apguvei franču valodā Latvijā izdotajās mācību grāmatās. Tomēr vēsturiski runa pārsvarā ir par vienas

svešvalodas apguvi, un pirmā svešvaloda netiek diferencēta no pārējām. Promocijas darbā pārstāvēts viedoklis, ka trešās valodas apguvei izmantojama atšķirīga pieeja no pirmās svešvalodas (L2) mācības. Tāpēc nākamajās darba daļās vēl precizējamas atbildes uz jautājumiem, kuras valodniecības teorijas raksturo svešvalodas didaktikas attīstību un kā teorētiski pamatot trešās valodas apguves procesu. Atkarībā no konkrētās teorijas, nepieciešams skaidrot termina *valoda* definīcijas dažādās nozīmes, arī terminu *starpniekvaloda* un *starpvaloda*, *trešā valoda* un *plurilingvālā pieeja* izpratni un lietojumu zinātniskajā literatūrā. Trešās valodas apguves teorijas pārbaudot praksē, franču valodas mācību skatot daudzvalodu leksikas sapratnes un apstrādes modelī, būtu iespējams sniegt vērtīgu ieguldījumu franču valodas kā trešās valodas mācību teorijas un prakses pilnveidē un attīstībā Latvijā, izstrādājot principus leksiski semantiskā mācību līmeņa apguvei vidusskolā.

II. Lingvistikas teoriju attīstības ietekme uz svešvalodu didaktikas attīstību

Svešvalodas mācību satura un lingvodidaktikas jautājumu zinātniskam pamatojumam lietderīgi aplūkot mūsdienīgu lingvistikas jeb valodniecības teorijas, kas ietekmējušas svešvalodu mācības attīstību, kaut arī laika gaitā pastāvējusi pretrunīga nostāja par valodniecības devumu valodu mācībai. 1966. gadā Noems Čomskis un strukturālisma skola noliedz lingvistikas saistību ar valodas mācības jautājumiem. Domājot par to, kādā veidā lingvistika var sniegt ieguldījumu valodas mācībā, Jānis Valdmanis izvirza trīs lingvistisko zināšanu kompleksus:

- 1) idejas,
- 2) valodas teorētiskie modeļi, kas definē valodas sistēmas struktūru,
- 3) valodas sistēmas komponentu analīze (Valdmanis 2006, 252).

Ikvienu valodniecības teoriju dod impulsu lingvistikas teorētiskās domas attīstībai kopumā, sniedz valodas apraksta teorētiskos modeļus, kas definē valodas sistēmas struktūru un būtu likumsakarīgi, ka noteiktu valodas mācības satura izveides principus. Konkretizējot un tuvāk izpētot valodu apguves teorijas, var iegūt noteiktu ideju kopumu ne tikai attiecībā uz konkrēto vēstures periodu, bet iespējams rast aktuālu valodas apguves problēmu risinājumu.

Promocijas pētījumā svešvalodu apguves teorētisko pamatu aspektā trešās valodas mācību procesa analīzei būtiski ir psiholingvistikas pētījumi, monitora modeļu teorētiskās atziņas un valodas sistēmas komponentu analīze leksiski semantiskā līmeņa robežu noteikšanai. Turpmāk tekstā sniegts pārskats par valodniecības skolu un teorētisko ideju atbalsošanos valodu apguves attīstībā gan pasaules mērogā, gan Latvijā. Atkarībā no jēdziena *valoda* izpratnes tiek veidoti arī atšķirīgi valodas apguves modeļi.

Līdz 20. gadsimtam valodniekus galvenokārt interesēja vēsturiskās attīstības jautājumu izpēte valodā, valodas izcelšanās un pārmaiņas (etimoloģija, sinhronija, diahronija), bet, sākot ar Ferdinanda de Sosīra (*Ferdinand de Saussure*) pētījumiem, tiek rasta ierosme daudzveidīgai teorētiskās domas attīstībai valodniecībā, kas tālāk savu izpausmi rod arī lingvodidaktikā. Promocijas darba temata sakarā būtiskas ir divas minētā valodnieka proponētās dihotomijas: valoda (fr. *langue*) un runa (fr. *parole*), apzīmējamais (fr. *signifié*) un apzīmētājs (fr. *signifiant*). Valoda un runa tiek nošķirti kā atsevišķi, bet savstarpēji atkarīgi jēdzieni jau 1916. gadā līdz ar F. de Sosīra vispārīgās valodniecības kursa nākšanu klajā (plašāk šo jēdzienu korelāciju sk. 1.1. apakšnodaļā „Valodas darbības teorija”). Ar F. de Sosīra *langue* un *parole* koncepciju saistāms arī N. Čomska valoddarbības skatījums. Attīstoties F. de Sosīra idejām, izveidojas strukturālisms – lingvistikas virziens, kurā par galveno uzdevumu izvirzīts jautājums atklāt valodas struktūru, norobežojot valodas pamatelementus. Valodas struktūra veido valodas

apakšsistēmu jeb līmeņu – fonētiskā, morfoloģiskā, leksiskā, sintaktiskā – savstarpējās attiecības. Fonētikas līmeni veido valodas skaņu elementi. Morfoloģijas līmeni veido vārda sastāvdaļas jeb morfēmas (parasti vārda galvenā daļa ietver leksisko nozīmi) un to gramatisko formu kopums. Leksikas līmenis attiecas uz vārdformām un vārdu savienojumiem, kas veido leksiski semantisko elementu kopumu, bet sintakses līmeni veido teikuma struktūras un teksta kopums. Valodas sistēmas elementi un valodas līmeņi veido hierarhiskas sakarības, ko iespējams attēlot shematiski (sk. 3. tabulu).

3. tabula

Valodas sistēmas elementi un līmeņi nozīmes izpratnei

Valodas sistēmas elementi	Valodas līmeņi	
Teksts Teikumi	Sintaktiskais	SEMANTISKAIS
Vārdu savienojumi Vārdu formas	Leksiskais	
Morfēmas	Morfoloģiskais	
Valodas skaņas	Fonētiskais	

(Adaptēts pēc Polguère 2003, 21–22; arī Holma 2005, 17)

Tātad leksiski semantiskajā līmenī tiek pētīts valodas sistēmas elementu, t. i., vārdu savienojumu un vārdu formu izteiktais saturs un nozīme, apvienojot gan leksiskos, gan gramatiskos līdzekļus nozīmes izteikšanai. Apgūstot trešo valodu, būtiska loma ir dzimtās valodas un citas apgūtās svešvalodas sistēmas elementu semantikai, jo semantiski saistītiem vārdu pāriem, kas pēc formas ir līdzīgi, nozīme katrā valodā bieži ir diferencēta un veido atšķirīgas nozīmes nianšes. Vārdu semantikas nesaderība dažādās valodās var radīt pārpratumus, tāpēc trešās valodas mācībā nepieciešama leksiski semantiskā līmeņa izpēte vairāku valodu sastatījumā.

Strukturālistiem valodas formas ir galvenais materiāla atlases kritērijs. Franču valodnieks Emīls Benvenists (*Émile Benveniste*) raksta, ka formas un nozīmes attiecības daudzi valodnieki grib reducēt tikai uz formu, taču viņiem neizdodas „tikt vaļā no nozīmes” (Benveniste 1974, 13). Strukturālisma pārstāvji nozīmi valodā uzskata par ekstralingvistisku parādību. (Plašāk šo jautājumu skat. 2.1. apakšnodaļā „Strukturālā pieeja svešvalodas mācībai”.) Valodnieku pētījumi vedina domāt, ka veiksmīgas valodas pētīšanas metodes priekšnoteikums ir labi izveidota, uz noteiktiem principiem balstīta teorija. Atšķirīgu teorētisku uzskatu rezultātā strukturālismā rodas atsevišķs virziens, tiek izveidota deskriptīvās valodniecības skola (1933–1957). Tās teorētisko pamatu liek Leonards Blūmfilds (*Leonard Bloomfield*) ar darbu „Valoda” (1931), sniedzot jaunu izpratni par valodas būtību (Bloomfield 1984), kad valoda tiek skatīta cilvēka darbības, uzvedības un izturēšanās kontekstā. Deskriptīvā jeb aprakstošā valodniecība novēro dažādas valodas

parādības, tās reģistrē un, pamatojoties uz iegūtajiem datiem, apraksta valodas likumsakarības (Šalme 2011, 94). Runas pieraksta analīzei tiek piemērots jauns paņēmieni, t. i., valodas aprakstīšana, izmantojot metavalodu. Strukturālisma idejas Latvijā atbalsojas 20. gadsimta 80. gados, kad tiek apkopoti statistiskie dati svešvalodu mācīšanas satura izpētei (Šalme 2011, 97).

Šajā valodniecības virzienā tiek izvirzītas nozīmīgas teorijas svešvalodas apguves pētniecībai, piemēram, Beresa Frederika Skinera (*Burhuss Frederic Skinner*) verbālās izturēšanās teorija (*Verbal Behavior* 1950), kurā uzvedība tiek skaidrota kā cilvēka reakcija uz apkārtējās vides radītajiem impulsiem, līdz ar to arī valodas mācīšanās tiek izprasta kā saikne starp stimulu un reakciju (Skinner 1950). Uzvedības veids valodā ir verbāls, un tā ir cilvēka vārdiskā un rakstiskā rīcība (Geidžs, Berliners 1999, 247). Amerikas Savienotajās Valstīs (ASV) un Eiropā biheiviorisms joprojām ir ietekmīga teorija, kas ir pamatā pragmatiskas ievirzes valodas mācībai.

No psiholingvistikas viedokļa *valodas apguve* nozīmē kādas valodas mentālā leksikona apguvi, ko veicina mutvārdu un rakstu valodas uztveres spējas un producēšana (Fāters 2010, 207). Valodas apguves teorijas tradicionāli šķir pirmās valodas (L1) un otrās valodas (L2) apguvi, nodalot arī valodas dabisko un vadīto apguvi. Otrās valodas apguvi nosaka jau apgūtās valodas struktūra. Valoda tiek uzskatīta par kognitīvu parādību (domāšana ir kopīgs termins dažādiem kognitīviem procesiem – kategorizēšana, mācīšanās, atcerēšanās, secināšana), kad atmiņa aktivizē uzkrātās zināšanas, apvienojot lingvistiskās un ekstralingvistiskās zināšanas. (Plašāk skat. 3. nodaļā „Trešās valodas apguves teorētiskie aspekti mūsdienu lingvodidaktikā”.)

Lingvodidaktikas teorētiskajā literatūrā jēdziens *valodas apguve* tiek lietots plašākā nozīmē, ar to saprot gan apzinātu zināšanu ieguvu pašorganizētā izziņas procesā, gan neapzinātu valodas prasmes ieguvu. Termins *lingvodidaktika* apvieno gan lingvistikas kā patstāvīgas zinātņu nozares būtību, veidojot teorētisku izpratni par valodas sistēmu, uzbūvi, valodas elementu funkcionēšanu lietojumā, gan arī didaktikas pamatprincipus, veidojot metodisku pamatu valodas mācībai.

Valodniecības jomas un lingvodidaktikas attīstības virzība Eiropā un ASV pakāpeniski ietekmējusi valodas apguves pētniecību kā stabilu lietišķās valodniecības pētījumu objektu. Šī attīstības virzība raksturota promocijas darba otrās daļas izklāstā. Taču, kā zināms, Latvijā pusgadsimtu tika veidots priekšstats par vispusīgu un uz zinātniskiem pamatiem balstītu padomju izglītību, kas patiesībā vairāk vai mazāk liecina par statisku fikciju, jo krasas pārmaiņas ne tikai svešvalodu mācībā, bet izglītībā kopumā sākas vien 20. gadsimta 90. gados, kad kļūst pieejami ne tikai padomju zinātnieku, bet arī pasaules zinātnieku pētījumi un pieredze izglītības, t. sk. svešvalodu mācības jomā.

Francijā franču valodas kā svešvalodas disciplīnu jau 20. gadsimta 50. gados iezīmē divas jaunas idejas, kas balstītas teorētiskajā lingvistikā, – (1) audiolingvālā metode ar prioritāti mutvārdu runā un (2) franču pamatvalodas minimuma izveide, kuru veido apmēram 1000 vārdi, ietverot 270 gramatiskas nozīmes vārdus, 380 substantīvus, 200 verbus, 100 kvalitatīvos adjektīvus jeb kādības īpašības vārdus un 50 citus vārdus. (Rivenc 1968, 27)

Franču pamatvalodas leksikas izstrādi veicina 1942. gadā izdots L. Blūmfīlda apcerējums *Language* (Bloomfield 1984 – atkārtots izdevums) un Čārlza Frīsa (*Charles C. Fries*) grāmata par angļu valodas kā svešvalodas mācību. (Fries 1945) Franču pamatvalodas leksikas minimumu svešvalodas mācību nolūkiem izstrādā Franču valodas zinātnisko pētījumu centrs CREDIF (*Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français*) 50. gados valodnieku Pola Rivenka (*Paul Rivenc*) un Žorža Gugeneima (*George Gougenheim*) vadībā. Francijā lietišķā lingvistika valodu mācībā iedzīvināta pēc 1960. gada līdztekus strukturālo uzdevumu sērijām un audiolingvālai metodikai (Veronique 2009, 43). Augstākajā pedagoģiskajā skolā Sen-Klu (*École normale supérieur Saint-Cloud*) tiek ieviesta strukturāli globālā audiovizuālā mācību metode (*SGAV Structuro-globale audiovisuelle*), kuras pamatu veido rūpīgi izstrādāts franču valodas mācības saturs un zinātniski pamatota mācību kursa organizācija. Šīs metodes elementus un mācību satura zinātniskās izpētes metodoloģiju izmanto joprojām. Piemēram, izmantojot statistiskās metodes, mācību saturā tiek noteikts iekļaujamo leksikas vienību lietojuma biežums un izveidots konkrētai tēmai piemērots vārdu saraksts.

1. Lingvistiskās teoriju korelācija ar svešvalodu didaktikas pamatnostādņēm

Šajā nodaļā sniegts pārskats par tām 20. gadsimta lingvistikas teorijām, kas tieši un netieši ietekmējušas svešvalodu apguves pētniecību.

1. Valodas darbības teorija, kas sniedz izpratni par jēdzieniem *valoda* un *runa*, veidojot pamatu citām 20. gadsimta valodniecības teorijām un ietekmējot valodas apguves procesu analīzi psiholingvistikā.
2. Runas aktu teorija (turpmāk tekstā – RAT), kas iezīmē pragmatikas attīstību un diskursa analīzes nepieciešamību valodas mācībai.
3. N. Čomska lingvistiskās kompetences un lingvistiskās performances teorija.
4. Della Haimsa (*Dell Hymes*) komunikatīvās kompetences teorija, kas izskaidro komunikācijas procesu un nosaka valodas adekvātu lietojumu; svešvalodu mācībā komunikatīvā kompetence tiek izvirzīta par virsmērķi.

Šajā nodaļā iztirzātas arī atsevišķas psiholingvistikas virziena teorijas: Vilema Levelta (*Willem Levelt*) monitora modelis un Stīvena Krašena (*Stephen Krashen*) monitora modelis; abi

modeļi analizē valodas apguves procesus, un to atziņas izmantojamas franču valodas kā trešās svešvalodas mācības koncepcijas izveidei.

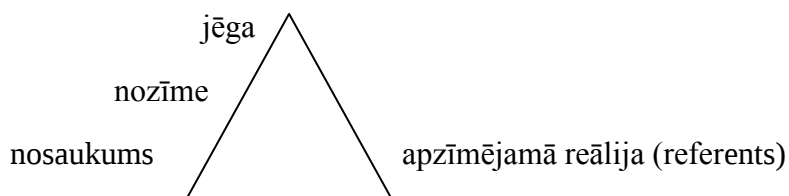
Visas minētās teorijas veido teorētisko atziņu pamatu, kas nepieciešams, lai izstrādātu franču valodas kā trešās valodas mācību koncepcijas izveides principus leksiski semantiskā līmeņa apguvei vidusskolā atbilstoši valodas apguvēju uztveres īpatnībām, valodiskajiem priekšstatiem, ņemot vērā iepriekš apgūto valodu pieredzi un vispārējo zināšanu līmeni. Promocijas pētījumā raksturoto teoriju piemērojamība skatīta atbilstoši franču valodas mācības kontekstam Latvijā. Pētījums tiek balstīts uz izpratni, ka vispārējās zināšanas un valodas prasmes, kas apgūtas dzimtajā valodā un svešvalodā, var tikt pārnestas un izmantotas trešās valodas apguvei.

Analizējot leksikas atlases procesu runas producēšanas laikā franču valodā, iespējams pārbaudīt atsevišķus aspektus valodas lietojumā, piemēram, starpniekvalodas ietekmi un zināšanu pārnesi, kā arī konstatēt dzimtās valodas un svešvalodas likumsakarību veidošanas paralēles.

1.1. Valodas teorētiskā izpratne un nozīme

Vispirms aplūkojamas termina *valoda* definīcijas, kas izriet no dažādām teorijām un zinātniskām atziņām, veidojot atšķirīgu nozīmes izpratni. Saskaņā ar F. de Sosīra koncepciju *valoda* tiek definēta kā „zīmju sistēma, kas veidojusies no brīvi radītām, bet konvencionāli noteiktām, pārmantotām zīmēm, simboliem un to kombinēšanas likumiem” (Bußmann, 2008, 644; šeit un turpmāk no vācu valodas tulk. Linda Gaile). Valoda ir komunikācijas līdzeklis, kods, kura izpratne notiek caur zīmju un simbolu izpēti (Saussure 1922, 24). Katra zīme ir divpusēja, tai ir materiālais apvalks (skanējums, rakstība) un nozīme jeb saturs (apzīmējamais). Par pilnīgu komunikatīvo zīmi uzskata teikumu un tekstu. Vārds ir patstāvīga valodas vienība, bet vārda sastāvdaļa – morfēma – veido minimālo valodas zīmi. Zīme, kas sastāv no akustiska tēla (apzīmētāja) un jēdziena (apzīmējamā), ir skaņu un nozīmes nešķirama vienība. Vārds ar leksisko nozīmi un skaņu ir jēdziena apzīmējums, jo cilvēka apziņā ir nostiprinājies ciešs sakars starp jēdzieni un apzīmētāja vārdu.

Līdz ar valodnieciskās domas attīstību, angļu zinātnieki Čārlzs Ogdens (*Charles Kay Ogden*) un Ivors Ričards (*Ivor Armstrong Richards*) pievieno trešo kategoriju, ārējās pasaules objektu. Šādā skatījumā vārda nozīmē atspoguļojas trīs kategorijas: zīme jeb simbols, doma jeb reference un ārējās pasaules objekts jeb referents. Vārds tiek aplūkots semantiskā trīsstūra veidā. Ungāru valodnieks Stīvens Ulmans (*Stephen Ullmann*), balstoties uz iepriekš minēto angļu zinātnieku novatorisko pieeju nozīmes skaidrojumā, izveido semantisko trīsstūri (shematisko atveidi skat. 1. attēlā), izpētot stimulus, kas ietekmē attiecības starp vārdu un tā saturisko (semantisko) pusi.



1. attēls. *Semantiskais trijstūris nozīmes izpratnei* (Avots: Ikere 1998).

Nosaukums attiecas uz vārda fonētisko skanējumu un akustiskām īpašībām, piemēram, akcentu. Nosaukums var ietvert arī vārda grafisko atveidojumu, formu. **Jēga** ir nosaukumā ietvertā informācija, kuru uztver klausītājs vai lasītājs un **referents** ir ārējās pasaules objekts, lieta. Vairāk uzmanība tiek pievērsta nosaukuma un jēgas attiecībām, uzskatot, ka šīs attiecības ir abpusējas un atgriezeniskas. Tas nozīmē, ka, dzirdot vai izlasot vārdu, klausītājs vai lasītājs iedomājas lietu un iztēlē radītai parādībai atrod atbilstošu vārdu, to izsakot vai saprotot. Attiecības starp skaņu un jēgu valodnieks S. Ulmans nosauc par nozīmi. Vārda lietojuma kontekstā nozīmes interpretācija mainās atkarībā no situācijas. Franču valodā lietvārdu nozīmi nosaka artikuli. Semantiskā kompetence ļauj producēt un saprast jēgpilnus izteikumus, attiecināt valodas izteikumu uz apkārtējo pasauli.

Valodas definīcijas izpratne un nozīme paplašinās līdz ar ģeneratīvās gramatikas konceptiem, kur valoda tiek aplūkota kā individuāla runas darbība, kas realizējas uz valodas sistēmas pamata. Šādā kontekstā runa (fr. *parole*) ir individuāla, tie ir apzināti veidoti fonētiski akti sociālajā funkcijā. Pētījumi balstīti uz valodas lietotāja zināšanām un indivīda radošuma spējām valodas sistēmu lietot saziņas vajadzībām. Nepieciešamība saprast, ko ietver jēdzieni *valoda* un *runa*, rodas līdz ar kompetenču pieejas ieviešanu valodas mācībā un tās reglamentējošos dokumentos – mācību priekšmeta standartā un programmās. Tāpat jēdzieni *valoda* un *runa* ir nepieciešami, lai izprastu valodas apguves procesu.

Zināmā izpratnē par valodisko darbību (fr. *langage*) un šīs spējas realizāciju valodās (fr. *langues*) var runāt jau 18. gadsimtā līdz ar Vilhelma Humbolta (*Wilhelm fon Humboldt*) valodas koncepcijas izveidi. V. Humbolta teorijā valoda nav produkts (gr. *ergon*), bet gan darbība (gr. *energeia* – radoša gara darbība domas izteikšanai ar artikulētām skaņām) (Humbolts 1985, 95). Jēdzieni *valoda* un *runa* izraisa polemiku starp zinātniekiem. Diāna Laiveniece norāda, ka vilkt paralēles un identificēt jēdzienu *ergon* ar valodu un *energeia* – ar runu, kā tas valodnieciskajā literatūrā nereti tiek darīts, būtu nepieņemami pēc F. de Sosīra teorijas atklāšanas, kad tiek nošķirti valoda *langue* un runa *parole* kā atsevišķi jēdzieni, kas viens no otra ir atkarīgi (Laiveniece 2009, 3).

Arī L. Blūmfilds lieto terminus *valoda* un *runa*, taču nemēdz tos pretstatīt. Viņš valodu skata cilvēka darbības, uzvedības un izturēšanās kontekstā. Raksturodams valodu, viņš rīkojas ar plašu situācijas kontekstu; svarīgs ir ne vien runas akts, bet viss, kas ar to saistīts. (Soida 1968, 50) Turklāt, valodnieks nozīmi definē kā stimula un atbildes reakcijas teorijas versiju. Biheivioristiskās teorijas tiecas nozīmi definēt, pamatojoties uz tās lomu komunikācijas procesā. Zaiga Ikere, atsaucoties uz amerikāņu filozofu Viljamsu Altsonu (*William Altson*), šo teoriju traktē šādi: „Lingvistiskās formas nozīme ir situācija, kurā valodas lietotājs to izteic, un reakcija, kādu tā izsauc klausītājā.” (Altson 1964, citēts no Ikere 1998, 12)

L. Blūmfilds jautājumu par nozīmi pēta vairākos līmeņos, jo uzskata, ka nozīmi nevar saistīt ar vienu aspektu, t. i., tikai ar attiecībām starp valodas formām, bet tai jāaptver visas attiecības semiotiskajā procesā:

- 1) runas formu attiecības ar citām runas formām,
- 2) runas formu attiecības ar neverbālajām situācijām,
- 3) cilvēku attiecības kā komunikācijas akta dalībniekiem. (Bloomfield 1939, skatīts Ikere 1998, 18)

Valodnieks arī apgalvo, ka pastāv kādas kopīgas un vispārīgas īpašības un pazīmes, kas raksturo visas dotās situācijas, kurās konkrēts izteikums tiek lietots noteiktā nozīmē un ka tāpat pastāv kopīgas un vispārīgas pazīmes, kas raksturo atbildes reakcijām, kuras klausītājā izraisa šis izteiciens dotajā nozīmē. Zaiga Ikere secina, ka biheivioristiskās nozīmes teorija vairāk piemērota teikumiem, nevis vārdiem un var būt milzīgs daudzums dažādu situāciju, kurās atbildes reakcijas var būt ārkārtīgi atšķirīgas (Ikere 1998, 13).

Runa var veidoties pēc analogijas ar redzamu, dzirdamu, abstrakti iedomājamu, interiorizētu paraugu. Runa tiek traktēta kā fizioloģisku stimulu un reakciju ķēde. Runas akta novērošana tiek veikta visparastākajos apstākļos.

1. Praktiskā darbība, kas risinās pirms runas akta = runātāja stimul.
2. Runa.
3. Praktiskā darbība, kas seko pēc runas akta = klausītāja reakcija.

Tāpat teorētiskajās koncepcijās vērojama gan valodas un runas dihotomija jeb pretstatīšana, gan arī valodas un runas vienotība un savstarpējā mijiedarbība.

Runas izpētes procesa aktualizēšanās valodniecībā izveidojusies kā valodas darbības teorija. Valodnieku un valodas metodiķu uzskati par darbību valodā ir dažādi interpretējami, tomēr var rast vienu kopsaucēju, ja tos attiecina uz valodas komunikatīvajām iezīmēm. Svešvalodas apguvējam ir jāizprot komunikācijas mērķis, līdz ar to ir svarīgi attīstīt viņa izpratni par saziņas akta mērķi un to, kā šo mērķi sasniegt ar valodas izteiksmes līdzekļu palīdzību.

Valodas nozīmes izpratne psiholingvistikā tiek definēta kā ģenētiski noteikta, uz neirofizioloģiskiem procesiem balstīta indivīda spēja (fr. *faculté de langage*) vadīt kognitīvos un saziņas procesus (Bußmann, 2008, 644). Vispārinot valodas definīcijas no vairākiem aspektiem, izriet, ka valoda ir specifisks izteiksmes līdzeklis, ko nosaka indivīda radošums, spējas vispārināt un iespējas reflektēt ar metavalodas palīdzību. No valodas darbības teorijas izriet, ka svešvalodas prasme tiek veidota apzinātas darbības rezultātā, kas balstīta uz zemapziņā funkcionējošo darbību sistēmu un virzīta uz komunikatīvo uzdevumu risināšanu. Šī ir vērā ņemama nostādne, kas attiecināma uz valodas mācības satura izvēles un atlases kritērijiem. Valodiskā darbība, runas darbība un valoda kā darbība detalizēti tiek analizēta runas aktu teorijā.

1.2. Runas aktu teorija un runas etnogrāfija

Darbības pieeja valodniecībā plašāku attīstību gūst 20. gadsimta 50. un 60. gados, kad Džons Langšovs Ostins (*John Austin*) 1962. gadā izstrādā runas aktu teoriju (RAT) un Džons Rodžers Serls (*John Searle*) šo teoriju paplašina un pārstrādā. Ina Druviete uzskata, ka, kaut arī līdz tam ir bijušas teorijas par runas darbību neohumboltiešu, Alana Gardinera (*Alan Gardiner*), Ļeva Vigotska (*Лев Выготский*) un Alekseja Ļeontjeva (*Алексей Леонтьев*) darbos, vislielāko popularitāti gūst RAT (Druviete 2003). Runas akts ir runas darbības īstenojums jeb izpausmes veids. Dž. Ostins runas aktus iedala konstatīvajos un performatīvajos runas aktos (Ostins 2011). Ar konstatīvajiem runas aktiem tiek saprasti izteikumi, ar kuriem apraksta pasauli, kaut ko konstatējot. Performatīvie akti ir izteikumi, ar kuriem iespējams pasaulē kaut ko mainīt, veicot noteiktu runas darbību.

Veicot runas darbību, valodas lietotājs ar izteikumu komunikācijas procesā mērķtiecīgi iedarbojas uz adresātu, ievērojot noteiktus runas kolektīva likumus. Pastāv uzskats, ka viena runas kolektīva locekļiem piemīt kopējas zināšanas par šiem likumiem jeb noteikumiem, citiem vārdiem sakot – viņi zina kad, kur, kā un ko drīkst runāt. Apgūstot svešvalodu, mērķvalodas runas kolektīva vispārpieņemtās jeb konvencionālās un izturēšanās formas jeb konstitutīvie likumi, kā arī runas kolektīva sabiedrības un pieklājības normas ir jāapgūst, jo tās regulē indivīda runas darbību un uzvedību.

RAT kā valodas darbības teorija balstīta uz šādiem sešiem pamatprincipiem:

- 1) runa ir darbība ar nozīmi;
- 2) ar valodu apraksta lietas un parādības;
- 3) katram izteikumam ir dubultstruktūra: propozicionālais saturs un darbības saturs, kas izpaužas lietojumā;
- 4) katru izteikumu var aprakstīt no dažādām perspektīvām;

- 5) izteikuma nozīmi var eksplicīti izteikt dažādās pakāpēs;
- 6) valodas lietojuma nosacījumi ir tikpat svarīgs lingvistikas pētījuma priekšmets kā valodas sistēma. (Plaude 2004, 21–22)

Runas aktu līmeņus iespējams pētīt kā apstākļus, kuros viena valodiskā darbība var tikt īstenota ar atšķirīgām valodas konstrukcijām. Šis skatījums sasaucas ar pragmatiskās kompetences principiem. Viena un tā pati gramatiskā konstrukcija atkarībā no lietojuma un konteksta var tikt lietota ar atšķirīgu jēgu. Piemēram, izteikumam franču valodā *un garçon au ballon rouge* iespējamās vairākas nozīmes interpretācijas, atkarībā no situācijas konteksta: *zēns ar sarkanu balonu vai bumbu (rotaļu laukumā) vai viesmīlis ar sarkanvīna glāzi (restorānā)*.

RAT pētījumi maina priekšstatu par valodas apguvi, jo skaidri parāda, ka gramatika ir tikai līdzeklis darbības veikšanai, bet nozīmi veido runa. Šī atziņa maina gan valodas mācības satura atlases principus, gan metodes, gan mācību līdzekļus. Līdz tam valodas mācībā par svarīgāko tika uzskatīts gramatisko valodas līdzekļu apraksts. Balstoties uz RAT, svešvalodu mācībā tiek veidota pāreja no zināšanām par valodas sistēmu uz valodas/runas prasmju apguvi, respektējot paredzēto mērķi un tā sasniegšanas nosacījumus. No RAT izriet, ka valodas lietotājam (1) jāpievērš uzmanība ne tikai izteikuma veidošanā izmantotajiem valodas līdzekļiem, bet arī (2) jāzina nosacījumi, kurus ievērojot, izteikums var sasniegt paredzēto mērķi un, visbeidzot, (3) jāsaprot, vai izvirzītais mērķis ir īstenojies kā rezultāts. Šim nolūkam svešvalodu mācībā iekļaujami autentiski sarunvalodas piemēri kopā ar konteksta aprakstu, lai mācību procesā, tos analizējot, varētu izsecināt, kas katrā izteikumā tiek pateikts un kas ar to tiek saprasts, jo nozīme var tikt izteikta normatīvi un semantiski atšķirīgā formā.

Tālākajā pētnieciskajā darbībā 1969. gadā Dž. Serls izstrādā runas darbību klasifikāciju, izteikumus sadalot piecās runas aktu grupās: reprezentatīvie, direktīvie, komisīvie, ekspresīvie un deklaratīvie runas akti. RAT uzsver diskursa analīzes nepieciešamību svešvalodas mācībā. Tā kā šī teorija ir viens no orientieriem valodas materiāla izvēlē un atlasē, tad tālāk tekstā īsi raksturoti katrā grupā ietvertie runas akti.

1. Reprezentatīvie runas akti (tekstu veidi: *konstatējums, apraksts, apgalvojums* u. c.) ir konstatējošas un aprakstošas darbības ar mērķi pārliecināt klausītāju par teiktā fakta patiesumu.
2. Direktīvie runas akti (*pavēle, lūgums, padoms* u. c.) kopumā ir pamudināšana uz darbību.
3. Komisīvo runas aktu (*solījums, atteikums, draudi* u. c.) kopīgā pazīme ir runātāja apņemšanās par turpmāko rīcību.
4. Ekspresīvie runas akti (*pateicība, atvainošanās, apsveikums, līdzjūtība, nožēla* u. c.) pauž runātāja attieksmi pret konkrētas situācijas apstākļiem.

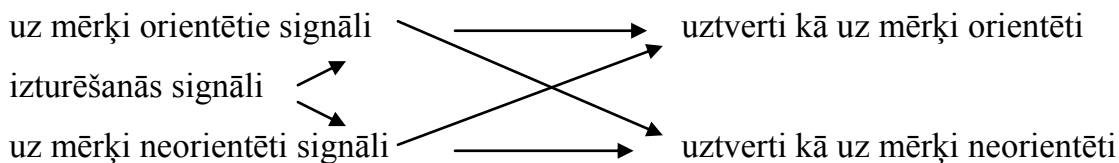
5. Deklaratīvo runas aktu (*iecelšana amatā, kara pieteikums, testaments, dāvinājums* u. c.) izpilde rada atbilstību starp propozicionālo jeb iecerēto saturu un īstenību.

Ne visi šeit uzskaitītie runas akti iekļaujami mācību saturā, jo tiem nav līdzvērtīgs izmantojuma biežums ikdienas saziņā. Reprezentatīvo, direktīvo un ekspresīvo runas aktu grupā ietvertie izteikumi un teksti veido lielu daļu no valodas mācības satura arī svešvalodā. Komisīvo un deklaratīvo runas aktu grupā iekļautie izteikumi un teksti valodu mācībā izmantojami tikai daļēji, atkarībā no valodas apguvēju individuālajām vajadzībām. Dž. Serla runas aktu klasifikācija ir labi izstrādāta, tomēr, ņemot vērā semantikas un pragmatiskas aspektus, var izrādīties mācību procesā sarežģīti izmantojama, jo valodas līdzekļu lietojumā izteikumos rodas sakritības un alternatīvas. Komunikācija tiek uzskatīta par darbību kombināciju – izmantojot Dž. Ostina terminu, tā ir runas aktu virkne.

Valodas un sabiedrības attiecību izpētes sākumposmā pastāvēja doma par autonomas sociālo zinātņu nozares izveidi, dodot tai nosaukumu *runas etnogrāfija*, vēlāk – *komunikācijas etnogrāfija* (Druvieta 2008₁). 1962. gadā D. Haimss izstrādā runas etnogrāfiju – zinātni par runas darbības organizāciju cilvēku sabiedrībā, precīzāk, noteiktā runas kolektīvā, kas pēta sociālo izturēšanos, mijiedarbību ikdienas dzīvē, sarunas (Hymes 1968). Verbālās komunikācijas analīze noder svešvalodu mācībā, jo īpaši – saziņas materiāla izvēlei un atlasei. Viens no franču valodas kā trešās valodas mācības satura komponentiem paredz attīstīt sociokultūras kompetenci, ko nosaka starpkultūru izpratne, spēja veidot un uzturēt runas kontaktus, adekvāti izvēloties runas uzvedību. Mācību saturs paredz arī valodas kā kultūras sastāvdaļas apzināšanos, franču kultūrvērtību apguvi. Svešvalodā iespējams paredzēt nozīmi konkrētā situācijā, kaut arī valoda pilnībā nav saprotama. Piemēram, dzirdot zvanām telefonu Francijā, var paredzēt iespējamās atbildes, pat nesaprotot valodu. Šo parādību sauc par anticipāciju jeb spēju paredzēt rīcības, darbības rezultātu, prognozēt un „modelēt” gaidāmos notikumus. Tas ir priekšstats par cita rīcību. Piemēram, ieejot restorānā, viesmīlis nojauš klienta nolūku, viņš pienāk klāt, sasveicinās un uzreiz piedāvā galdiņu. Ja uz ielas kāds vēršas pie garāmgājēja, tad var domāt, ka viņš lūgs palīdzību, piemēram, atrast ceļu, vai vēlēsies noskaidrot, cik ir pulkstenis u. tml.

Uzmanība pievēršama gan nolūka signālam, gan atgriezeniskajai saitei, kas ir kā atbilde uzvedībai. Šiem signāliem ir regulētājfunkcija sarunbiedru mijiedarbībā. Piemēram, situācijā uz ielas: ja tiek prognozēts, ka pie cilvēka vēršas, lai prasītu naudu, tad atbildes reakcija būs pamanāma viņa sejā, resp., būs redzams, vai lūgums tiks akceptēts vai noraidīts. Tomēr šis nolūka signāls un atgriezeniskās saites formas var variēties un būt atšķirīgas dažādās kultūrās. Piemēram, dzirdot svešvalodu, kuru cilvēks prot slikti, vai arī, ja kāds ārzemnieks viņu uzrunā valodā ar izteiktu akcentu, cilvēka apziņā „ieslēdzas” doma, ka viņš neko nesaprot, apgrūtinot uztveri.

Deivida Makkeja (*David Mac Kay*) modelis (skat. 2. attēlu) parāda nolūka signālu bināro interpretāciju, kas izskaidro kļūdīšanās iespēju.



2. attēls. *Interpretācijas iespējas diskursā*
(Avots: Salins 1995, 184)

Nolūka interpretācijas kļūdas nereti sastopamas arī valodas apguvēja un skolotāja starpā, tāpēc būtiski ir atkārtot norādes un nepārprotami likt nojaust nolūka signālus.

Runas etnogrāfija var palīdzēt saprast, kā citas kultūras pārstāvji uztver lietas, ko tās viņiem nozīmē. Pirms sākt izprast citu kultūru, jāzina sava kultūra. Bendžamins Lī Vorfs (*Benjamin Lee Whorf*) ir skaidrojis, ka „pasaulē, kurā viss ir zils, zilā krāsa neeksistē” (Whorf 1956, citēts no Salins 1995, 185). Tas nozīmē, ka cilvēks parasti apzinās tikai savas kultūras „formālo” pusi, kas apgūta skolā un apslēpta simbolos. Neformālā kultūra jeb tas, kā cilvēki rīkojas, paliek vairāk vai mazāk neapzināta. Turklāt ikviena cilvēciska būtne nepārtraukti sazinās vairākos līmeņos.

Ženevjēva Dominika de Salēna (*Geneviève Dominique de Salins*) nošķir (1) kultūras, (2) saziņas situācijas, (3) konteksta un (4) diskursa līmeni.

1. Ar kultūras līmeni tiek saprasts viss, kas attiecīgajā kultūrā ir dabisks un vispārpieņemts. Piemēram, Francijā, pazīstamiem cilvēkiem sasveicinoties, kā vīriešiem, tā sievietēm, ir pieņemts trīs līdz četras reizes, atkarībā no reģiona vai savstarpējo attiecību tuvuma, pamīšus noskūpstīt vienam otru uz vaiga. Ārzemniekam, šo faktu nezinot, tas varētu likties ļoti neparasti. Franču kultūrā, piemēram, uzsākot telefona sarunu, nav pieņemts jautāt „*Qui est à l'appareil?*” (‘Kas ir pie telefona?’). Tāpat arī telefona zvans pusdienu vai vakariņu laikā (no plkst. 12.00 līdz 14.00 un ap plkst. 20.00) var tikt uztverts kā nepieklājība un iespējams, ka zvans tiks ignorēts.
2. Saziņas līmenī ietvertas visas ieprogrammētās darbības. Komunikatīvā gramatika uzliek normas, kas tiek pakļautas Edvarda Hola (*Edward Twitchel Hall*) formulētajiem trīs antropoloģiskiem principiem – kārtībai, atlasei un harmonijai. Saziņas līmenī būtiski ir zināt un ievērot attiecīgās kultūras pieņemtās normas. Piemēram, franču kultūrā sarunas laikā vairāki cilvēki nerunā vienlaicīgi; ir svarīgi cita cilvēka sarunas laikā klausīties, nepārtraukt otru pusvārdā. Frančiem patīk nepārtraukti prasīt cita viedokli, uzdot jautājumus, kas tiek demonstrēti kā cieņas izpausme. Savukārt kādā citā kultūrā, lai parādītu savu ieinteresētību

un vēlmi sadarboties, ir pat nepieciešamas monologu sērijas, kur visi piedalās sarunā, bet neviens neklausās.

3. Situācijas jeb konteksta līmenis atkarīgs no sarunas dalībnieku nolūka, mērķiem noteiktā laikā un vietā. Konteksts arī nosaka sarunbiedru rīcību un mijiedarbību. Kad konteksts ir bagātīgs, tad vārdiem pat var nebūt liela nozīme, jo visu nosaka attieksmju intensitāte, un sarunbiedri saprotas no pusvārda. Turpretī nepietiekamā kontekstā visu nepieciešams izskaidrot, lai nerastos pārpratumi un divdomības izteikuma saturā. Šāda eksolingvāla situācija parasti ir klases vidē, apgūstot svešvalodu. Cilvēkiem, kas pieraduši sazināties atšķirīgos kontekstos, saskarsmē rodas nesaprašanās un diskomforts. Pārpratumi nereti rodas dzimtās valodas lietotājam, kontaktējoties ar ārzemnieku.
4. Diskursa līmenī būtiski ir gan verbālie, gan neverbālie komunikācijas līdzekļi. Visā veida signāli ir jāsaprot bez kļūdīšanās. Diskursa līmenis ir atkarīgs no citiem, iepriekš minētajiem līmeņiem. Diskursa līmenī mācību nolūkos ir iespējams iemācīties izteikt saturu vai nodot informatīvu ziņojumu, bet „attiecību” aspekts, kas saistīts ar kultūru un komunikācijas iemaņām, nav tik vienkārši apgūstams. Svešvalodas mācībā nereti dominē saturs, aizmirstot raksturot, aprakstīt un analizēt sarunbiedru savstarpējās attiecības, kas komunikācijas un kultūras kontekstā ir pašsaprotamas. Galu galā valodas apguvējs apgūst tikai daļu no noteikumiem, ko nosaka attiecīgās kultūras signāli. Tas nozīmē, ka papildu valodas materiālam svešvalodas mācībā nepieciešams skaidri atšifrēt arī nolūka un attiecību signālus. Priekšstats, izturēšanās interpretācija un četri komunikācijas līmeņi rada komunikācijas grūtības vienas kultūras pārstāvim ar citas kultūras pārstāvi. (Salins 1995)

Nozīmju interpretācijas uztveri svešvalodas mācību procesā kavē vairāki faktori:

- 1) dekodēšana vārdā, kad klausīšanās/lasīšanas laikā cenšas saprast katru vārdu, mēģina tulkot, nenoklausoties/neizlasot pilnībā visu ziņojumu/tekstu, kas sniedz arī kultūras, komunikatīvās situācijas, konteksta un diskursa informāciju, jo ne viss tiek pateikts vārdiem, arī fona trokšņi, intonācija sniedz papildu informāciju par sarunbiedru atrašanās vietu, attiecībām u.tml.;
- 2) tā vietā, lai mēģinātu saprast tipisku situāciju kādā attēlā, nav jāmēģina uzminēt to, kas, iespējams, varētu būt izteikts ar vārdiem;
- 3) lai nostiprinātu kāda gramatiska jautājuma lietojumu kontekstā, lietderīgi ir izspēlēt situāciju, nevis prasīt izveidot gramatiski pareizu teikumu ārpus konteksta;
- 4) veidojot lomu spēli, jāievēro mērķvalodas komunikatīvie un kontekstuālie aspekti.

Jāņem vērā fakts, ka katram izteikumam ir arī sociāla jēga. Nedrīkst aizmirst arī par attiecīgajai kultūrai atbilstošu žestu valodu, kas papildina runas aktu. Noteicošs ir arī sarunas dalībnieku statuss un loma attiecībā vienam pret otru.

Runas etnogrāfijas sakarā jāievēro, ka starpkultūru komunikācijā katras kultūras īpašie rituāli ir vērtīgi. Piemēram, piezvanot kādam francūzim, vispirms ir jāatvainojas par traucējumu, jo tādējādi kāds ir ienācis „viņa teritorijā”. Tad var izteikt kādu komplimentu, piemēram, tādu kā „Jūs esat vienīgais, kas varētu man palīdzēt/sniegt atbildi”, un tikai tad ķerties pie jautājuma, kā dēļ vispār tiek zvanīts. Šāda pieklājība var izraisīt smaidu citas kultūras pārstāvim, tomēr komunikācijā ar francūžiem tā ir būtiska. Lai mazinātu sava viedokļa uzsvāru, bieži tik lietoti izteikumi nolieguma formā. Piemēram, „*ce n'est pas mal/mauvais/laid*” (‘nav slikti/tas nav slikti’), „*vous n'auriez pas l'heure?*” (‘vai jums nebūtu pulkstenis?’). Starpkultūru komunikācijā šie aspekti ir svarīgi komunikācijas mērķa sasniegšanai, tāpēc svešvalodu apguvē šiem rituāliem pievēršama nopietna uzmanība. Nedrīkst aizmirst par uzrunas lietojumu attiecīgajā situācijā, arī „tu” un „jūs” adekvātu izvēli, par sarunas uzsākšanas un nobeigšanas formulām. Dzīves situācijā pieļauta valodas/runas kļūda ir mazāk būtiska par kļūdīšanos, kas saistīta ar kultūru.

No iepriekš teiktā izriet, ka svešvalodas mācībā tiek akcentēta sarunvalodas prasmes attīstīšana, vispirms iepazīstinot ar svešās kultūras atšķirībām telpā un laikā, iemācot pieklājības frāzes, kā arī tos valodas elementus, kas norāda uz lomu un statusu attiecībā pret sarunbiedru, jo valoda tiek uztverta galvenokārt kā komunikācijas līdzeklis. Tāpēc tiek veidotas zināšanas par izteiksmes līdzekļiem, kā pievērst runas adresāta uzmanību, veidot, attīstīt un pabeigt sarunu, pareizi formulēt jautājumu, izmantot runas situācijai atbilstošu leksiku. Piemēram, iepazīstoties franču valodā meklēt apstiprinājumu: *Vous êtes, Madame/Monsieur?*... (‘Vai jūs esat... kundze/kungs?’), pievēršot uzmanību: *Tiens, vous voilà!* (‘Re, kur jūs esat!’), jautāt netieši, uzsākot sarunu formālās situācijās: *J'aimerais savoir.../Puis-je parler à/vous demander.../Avez-vous une minute à m'accorder?* (‘Es vēlētos uzzināt’/‘Drīkstu jums vaicāt’/‘Jums būtu mirklis laika man vēltīt?’), nobeidzot sarunu vai vēstuli: *Je vous/te laisse* (‘Es tagad iešu’/‘Nu man jābeidz’) utt.

Klasiskie pamatprincipi, ka zināšanas kā informācijas kopums nāk ar pieredzi un ka tās saistāmas ar sajūtām, nosaka mācību satura secības un pēctecības nepieciešamību, lai valodas apguvējs spētu asimilēt valodas elementus, iegūtu ne tikai zināšanas, bet prastu arī attiecīgi rīkoties noteiktā situācijā. Tādējādi mācību procesā ar asociāciju palīdzību tiek veidoti paradumi pēc shēmas – stimul, kam seko atbildes reakcija.

Pragmatikas nozīmi valodas lietojumā raksturo kā konteksta ietekmi uz lingvistiskiem notikumiem, ņemot vērā nianšes, kas pastāv dažādu kultūru starpā. Runas etnogrāfija izskaidro runas organizācijas īpatnības dažādās situācijās.

Mācoties svešvalodu, būtiski ir rast sakarības starp valodas darbību un izteikumu pragmatisko atbilstību valodas struktūrām. Tātad valodas mācībā papildus valodas strukturālajiem komponentiem (vārdu grupām, teikumiem, izteikumiem, runas aktu secībai) būtu jābalstās uz izteikumu pragmatiskās atbilstības izpratni.

1.3. Lingvistiskā kompetence un performance

N. Čomskis 1965. gadā formulē un raksturo jēdzienus *lingvistiskā kompetence* (valodas zināšanas) un *lingvistiskā performance* (valodas izpildījums jeb reālais valodas lietojums konkrētā situācijā). “Lingvistiskās kompetences pamatā ir runātāja zināšanas par valodas sistēmu un prasme uz šo zināšanu bāzes veidot un saprast gramatiski pareizus teikumus.” (Druviete 2003, 28) Tātad par lingvistisko kompetenci tiek uzskatīta vārdos neizteiktās valodas struktūras pārzināšana. Tās ir tādas zināšanas, kuras nav apzinātas un kuras uzreiz nevar izskaidrot, bet kuras ir nepieciešamas (ideālam) runātājam/klausītājam. Šo zināšanu kontekstā var tikt veidots un saprasts bezgalīgs daudzums sintaktisko konstrukciju, kuru dēļ valodas lietotāju var uzskatīt par radošu, turklāt, valodas lietojums, izsakot nozīmi, var atšķirties no gramatiski pareizi veidotu teikumu kopuma. N. Čomskis pierādīja, ka biheiviorisma skolas dibinātāja B. Skinera nosacījuma refleksu izsaukšanas teorija nav pietiekama, lai valodas apguvē panāktu runas radošu lietojumu. Atziņa, ka valodas apguvējs nav „balta lapa” (lat. *tabula rasa*), kurā var ierakstīt valodas struktūras, bet gan talantīga būtne, kas pats var rekonstruēt valodas fonoloģiskās, sintaktiskās un semantiskās sistēmas likumus, noved pie akcentu maiņas valodas mācībā, pievēršot uzmanību izziņas un emocionālo faktoru nozīmei. Līdz ar to nozīmīga kļūst valodas apguves procesa izpēte, ar ko vēlāk nodarbojas psiholingvistika.

N. Čomska transformatīvās gramatikas teorijas pamatā izteikta atziņa par iedzimtu gramatisko struktūru producēšanas spēju. Katrs teikums balstīts ne tikai uz konkrēto valodu, bet arī uz universālo gramatiku, dziļāku struktūru cilvēka smadzenēs, kas nozīmē, ka cilvēks piedzimst ar iedzimtiem vispārīgās valodas darbības principiem. (Lewandowski 2012, 173)

20. gadsimta 60. gadu beigās iedzimtības teorijā tika saskatītas neatbilstības, konstatējot, ka ģeneratīvie likumi ir abstrakti, formāli; kaut arī skaidri izteikti un loģiski, tie tomēr neizskaidro individuālās atšķirības starp valodas apguvējiem. Tie aplūko tikai valodas formas, bet ne valodas dziļāko līmeni, kurā atmiņa, uztvere, domas, nozīmes un emocijas, savstarpēji mijiedarbojoties, organizējas cilvēka prāta kopējā struktūrā. Taču tieši atmiņas ierobežojumi, izklaidība, uzmanības

nenoturība un indivīda intereses ir faktori, kas ietekmē valodas producēšanas spējas jeb t. s. lingvistisko performanci, un nebūt neatspoguļo runātāja lingvistisko kompetenci. Turklāt dažādiem cilvēkiem valodiskā lietpratība ir atšķirīga, jo atšķiras zināšanas par valodu, spējas lietot valodu un izpratne par pateikto. (Apsalons 2011, 32)

Kļūdas (nejaušas un tipiskas) parādās valodas zināšanu praktiskā lietojumā. Ģeneratīvās gramatikas skatījums tikai nedaudz iesniedzas valodas lietojuma sfērā, jo N. Čomska lingvistikas teorija interesējas par ideālo runātāju/klausītāju pilnīgi viendabīgā runas kolektīvā. Kompetences iegūšana tiek aplūkota neatkarīgi no sociālajām un kultūras iezīmēm. Tomēr performance notiek reālos apstākļos, un tajā ir neskaitāmas atkāpes no valodas normām. Performances teorijā ietvertas zināšanas par valodas sistēmu, valodas lietojuma kontekstu un informācijas apstrādes kognitīvo sistēmu. (Chomsky 1965, 3) Ģeneratīvās gramatikas teorijā struktūra tiek uztverta kā analīzes sākumpunkts. Uzmanības fokusā atrodas jautājumi par to, kā attiecīgā gramatiskā konstrukcija visdrīzāk tiktu lietota, vieglāk saprasta, būtu mazāk neveikla, būtu dabiskāka saistībā ar formālo teikuma struktūru.

Ģeneratīvā gramatika valodas mācībai sniedz:

- 1) precīzu gramatisko informāciju un aprakstu,
- 2) apstiprinājumu tradicionālās gramatikas pamatprincipiem, pieņemot dziļās struktūras esamību,
- 3) iespēju sakārtot valodas likumus, ievērojot mācību progresiju, proti, jauno informāciju saistot ar iepriekš apgūto un zināmo,
- 4) saliktu teikumu veidošanas likumus, kas ir pamatā rakstu prasmes attīstīšanai,
- 5) idejas par valodas radošumu, veicinot runas attīstību, kā arī pievēršot uzmanību kļūdu analīzei,
- 6) valodas apguves procesa analīzi un skaidrojumus. (Bliska 2012, 32)

Ģeneratīvā gramatika tiek uzskatīta par formālu, abstraktu, sarežģītu sistēmu, kas valodu pārāk shematizē. N. Čomska teorētiskais skatījums uz valodu iezīmē jaunu perspektīvu svešvalodas mācībās, kad uzsvars tiek likts uz prasmju apguvi un var runāt par kognitīvo dimensiju valodas apgūvē, t. i., zināšanu un prasmju apguvi, ņemot vērā izziņas un psihiskos procesus, kas atbild par to, kā prāts apstrādā informāciju. Būtībā tiek aktualizēta ideja par apzinātu valodas mācīšanās procesu. (Plašāk par šo skat. 3. nodaļā „Trešās valodas apguves teorētiskie aspekti”.)

D. Haimsa teorija padziļina izpratni par valodu un tās saistību ar komunikācijas apstākļiem, līdz ar to šī teorija svešvalodu mācībā piesaka jaunu pieeju, par mērķi izvirzot runas prasmju attīstību valodas efektīvai lietošanai saziņā.

1.4. Komunikatīvās kompetences teorija

Komunikatīvā kompetence tiek formulēta 1965. gadā, un laika gaitā jēdziena definīcija un izpratne ir attīstījusies, bet kompetences jēdziena izpratne paplašinājusies. D. Haimss formulē komunikatīvās kompetences jēdzienu, uzsverot, ka kompetents valodas sniegums ir atkarīgs no kaut kā vairāk, nekā tikai no valodas zināšanām: „Pastāv lietojuma noteikumi, bez kuriem gramatikas likumi būtu nederīgi. Tieši tāpat kā sintakses likumi kontrolē fonoloģijas aspektus, tā runas gadījumu likumi darbojas kā kontrolējošais faktors lingvistiskajai formai kā veselumam” (Hymes 1972, 278, citēts no RVTV 2004, 8). Komunikatīvās kompetences definīcija paredz valodas komponentu apguvi kopveselumā, tāpēc pamatoti tiek atzīts, ka D. Haimsa komunikatīvās kompetences teorija tiecas dziļāk nekā N. Čomska izpratne par valodas kompetenci. D. Haimss ir pārliecināts, ka N. Čomska teorija pietiekami neizskaidro valodas sociālos un funkcionālos likumus, jo balstīta tikai uz t. s. ideālo runātāju/klausītāju viendabīgā runas kolektīvā, nevis uz reālu valodas lietotāju reālos sociālos apstākļos. D. Haimss pat ironizē par N. Čomska attieksmi pret paša ieviesto lingvistiskās performances jēdzienu, kuru N. Čomskis uzskata par krietni mazvērtīgāku salīdzinājumā ar lingvistisko kompetenci. D. Haimss lieto metaforisku salīdzinājumu ar „košanu grēka ābolā”, ko valodas lietotājs dara ikreiz, kad viņš runā kā „normāls cilvēks”. (Haimzs 2003)

Šis viedoklis sekmē rakursa maiņu svešvalodu mācībā – no valodas pareizuma uz valodas lietojumu, vērtējot nevis izteikuma gramatisko pareizumu, bet tā piemērotību runas situācijai un iederību konkrētajā kontekstā. D. Haimsa teorijā tiek akcentēts valodas lietojuma aspekts, un par svarīgākajiem runas uzvedības analīzes komponentiem viņš uzskata runas kolektīvu un runas situāciju, proti, runātājs, respektējot vietu, laiku, apstākļus un komunikācijas partneri, apzinās izteikuma mērķi, meklē iederīgāko izteikuma formu, reģistru, instrumentus un atbilstoši visam iepriekš minētajam producē izteikumu (Haimzs 2003, Juanals, Noyer 2007). D. Haimsa teorijas pamatā ir trīs koncepti:

- 1) runātāju verbālais repertuārs (reģistrs atkarībā no konteksta),
- 2) runas paradumi vai rutīna,
- 3) runas uzvedības sociālās sfēras (Hymes 1974, citēts no Lazdiņa, Šalme 2008, 150).

No tā izriet, ka pastāv 3 komunikatīvās kompetences pakāpes:

- 1) minimālā: runātājiem raksturīgi stereotipiski runas paradumi vienā un tajā pašā sociālajā sfērā;
- 2) vidusmēra: pastāv runas paraduma komplekts, ar ko runātājs var darboties dažādās sociālās sfērās, variējot repertuāru;

3) maksimālā: runātāji viegli variē runu dažādās sfērās ar plašu repertuāru (Белл 1980, 276–277).

Par svarīgākajiem runas uzvedības analīzes komponentiem D. Haimss atzīst runas kolektīvu un runas situāciju. Runas fakts izpaužas runas situācijā un sastāv no vairākiem runas aktiem. (vairāk skat. Lauze 2000)

D. Haimsa teorija padziļina izpratni par valodu un tās saistību ar komunikācijas apstākļiem. Līdz ar to šī teorija svešvalodu mācībā piesaka jaunu pieeju, par mērķi izvirzot runas prasmju attīstību valodas efektīvai lietošanai saziņā. Lai attīstītu komunikatīvo kompetenci svešvalodā, jāapgūst runas aktu virknes.

Mūsdienās valodu apguvē noteicoša loma ir kompetencei; valodas apguves procesā iegūstamās kompetences raksturotas gan *Eiropas kopīgajās pamatnostādņēs valodas apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana* (EKPVA 2006), gan mācību priekšmeta programmās. Pašlaik gan dzimtās valodas, gan svešvalodas mācības praksē Latvijā galvenokārt tiek runāts par trim valodas apguves kompetencēm: komunikatīvo, valodas un sociokultūras kompetenci. Komunikatīvā jeb saziņas kompetence tiek definēta kā indivīda spēja sazināties situācijas un pieņemto normu kontekstā, ievērojot lingvistiskus, psiholoģiskus, sociālus un pragmatiskus nosacījumus (ISAP 2004, 6). Komunikatīvā kompetence valodas lietotājam nodrošina spēju sniegt un uztvert informāciju, saprotami interpretēt saņemtā teksta jēgu un sekmīgi sadarboties informācijas apmaiņas procesā (LTSV 2011, 80). Komunikatīvās kompetences galvenais mērķis ir prasme izmantot atbilstošus valodas izteiksmes līdzekļus dažādās saziņas situācijās.

Komunikatīvās kompetences teorija palīdz risināt teorētiskās un praktiskās lingvodidaktikas problēmas, jo (1) definē valodas kā komunikācijas līdzekļa funkcijas, (2) raksturo darbības, kas tiek veiktas, lietojot valodu, (3) izvirza noteikumus, kas sarunu biedriem būtu jāievēro sarunas laikā, un (4) noskaidro ekstralingvistiskos apstākļus, kas nosaka valodas lietojumu.

2. Franču valodas kā svešvalodas lingvodidaktiskā attīstība

Daudzveidīgā lingvistiskās un lingvodidaktiskās domas attīstības vēsture atstājusi ietekmi uz mūsdienu valodas mācību praksi, sniedzot priekšstatu par veidu, kā mācīt un mācīties valodu, (t. sk. svešvalodu – precizējums mans – I. B.) un kā mācāmās vielas izvēli nosaka mācībām izvirzītā pieeja, kas savukārt ietekmē valodas apguves rezultātu (Laiveniece 2000). Jēdzienu *pieeja* mācību priekšmetam D. Laiveniece definē kā mērķtiecīgi izvēlētu un teorētiski pamatotu nostādni, attiecībā pret mācību priekšmetu tā satura un procesa aspektā, kas norādīta mācību programmā (Laiveniece 2002, 14). Lietderīgi aplūkot Eiropas un ASV pieredzi valodas apguves

pieeju izstrādē, jo secināms, ka pārmaiņas mācību praksē Latvijā nav notikušas līdztekus valodnieciskās un pedagogiskās domas attīstībai pasaulē. Sanita Lazdiņa raksta, ka vērojama liela laika atšķirība – vairāk nekā 100 gadi – gramatiskās tulkošanas metodes izmantošanā (Lazdiņa 2007₂), kas bijusi līdz šim arī vēsturiski ilgtspējīgākā pieeja.

2.1. Strukturālā pieeja svešvalodas mācībai

Strukturālā pieeja metodiskajā literatūrā saukta dažādi: par tradicionālo pieeju (Briod 1926), par strukturālo un gramatisko pieeju (Beikers 2002), par formālo pieeju (Lazdiņa 2008), lingvistisko un – šaurākā nozīmē – arī par gramatisko sistēmpieeju, apzīmējot vienas un tās pašas pamatnostādnes valodas mācībā, kas nosaka metožu un mācību paņēmienu izvēli. Svešvalodu apguvē strukturālās pieejas sakarā aprakstīta gramatiskā tulkošanas metode, dabiskā (naturālā) un tiešā metode, audiolingvālā un audiovizuālā metode (Šalme 2011, 84). D. Laiveniece, balstoties uz Kolina Beikera (*Colin Baker*) atziņām, raksturo valodas apguves pieejas un metodes to attīstībā. Metodiskajos ieteikumos latviešu valodas kā svešvalodas apguvei lasāms, ka „strukturālās pieejas pamatā ir uzskats, ka apgūt valodu nozīmē apgūt tās sistēmu. Šim nolūkam tiek izmantota galvenokārt gramatiskā tulkošanas metode, tiešā metode un audiolingvālā metode.” (Metodiskie ieteikumi 2006, 54)

Jānorāda, ka, strādājot ar strukturāli orientētām metodēm, mācību procesā iespējams nodrošināt diezgan precīzu gramatikas faktu aprakstu, panākt sistematizētu priekšstatu par valodas uzbūvi un veidot lingvistisku pasaulainu. Īsi raksturojot mācību procesu, jāmin dedukcija kā izziņas darbības organizācijas paņēmieni, kad valodas apguvējiem tiek mācīti valodas likumi un definīcijas, kas jāiegaumē, lai zināšanas par valodu izmantotu noteiktu gramatikas uzdevumu izpildē. Tātad mācību saturs ir vērsts uz zināšanu nodrošināšanu gramatikā, valodas formu analīzi tekstā un reproduktīviem valodas vingrinājumiem. Valodas mācību grāmatas kalpo par gramatikas uzziņu avotu, taču tajās nav atrodamu materiāli runas un rakstu prasmju attīstīšanai reālās saziņas situācijās, kas ir būtiski aspekti „dzīvā” valodas mācībā. Vārda forma, teikums tiek analizēti autonomi, neatkarīgi no konteksta, nesaistot to ar semantiskajiem vai pragmatiskajiem aspektiem. Var pievienoties Arvila Šalmes atziņai, ka valoda tiek interpretēta no dzimtās valodas lietotāja pozīcijām, ignorējot svešvalodas apguves didaktiskos (pakāpenība, veselums, radošums u. c.), psiholoģiskos un sociālos principus (Šalme 2011, 87).

Franču valodas mācību grāmatām, kas balstītas uz strukturālo gramatiku, norādāmi vairāki saturiski trūkumi.

1. Tās nesniedz pilnīgu priekšstatu par valodu, resp., ir aprakstīta iepriekšējo gadsimtu literatūras klasiku valoda, atstājot bez ievērības saziņā lietotu valodu.

2. Uzmanība pārsvarā pievērsta rakstu valodai, lasīšanas un rakstīšanas iemaņu attīstīšanai, aizmirstot par mutvārdu runu. Tiek pat jauktas rakstu valodas un runas normas, kas franču valodā funkcionē atšķirīgi, piemēram, dzimtes un skaitļa kategoriju īpatnības un izruna.
3. Plaši aplūkoti sekundāri gramatikas jautājumi, nepietiekami atvēlot uzmanību sarežģītām valodas konstrukcijām, piemēram, nominālajai sintagmai franču valodā.
4. Valodas likumu eksplicīti skaidrojumi nesniedz ieguldījumu atsevišķu gramatikas jautājumu izpratnē. Izmantota teikumu gramatiskā analīze tāpat kā dzimtās valodas mācībā.
5. Gramatisko kategoriju aprakstā un mācību tulkojumā apzināti tiek veidots dzimtās valodas un svešvalodas salīdzinājums. Tādā veidā tiek aktivizēta valodas apguvēja analītiskā domāšana, lingvistisko procesu izpratne.

Tulkošanas uzdevumu nozīme svešvalodas apguves jomā no jauna tiek pārvērtēta un aktualizēta 20. gadsimta beigās, uzlūkojot to par mācību procesa sastāvdaļu (Mutore 2013). Ieva Vīnkalne pat iesaka tulkošanu ieviest kā piekto valodas prasmi svešvalodas standartā un argumentē tulkošanas lietderību valodas praksē, atzīstot, ka tulkošana uzskatāmi parāda struktūru atšķirības, samazina negatīvās pārnese iespējas, veicina jaunu leksēmu kombināciju iegaumēšanu, kavē atbilstības 1:1 meklēšanu (Vīnkalne 1998). Tulkošanas uzdevumu integrācijai svešvalodas mācību procesā būtu jārod vieta, jo tā attīsta vispārējās valodas uztveres spējas, veido teksta un konteksta izpratni, sekmē radošo domāšanu un stiprina valodas izjūtu (Bliska 2011, 30).

Strukturālisms lingvodidaktikā dominē ilgi – gandrīz pusgadsimtu no 20. gadsimta 50. gadiem, neskatoties uz to, ka valodas struktūru formālā izpēte ir attālināta no reālā valodas lietojuma. Strukturālistu spriedumu loģika ir tāda, ka pārvaldīt valodu nozīmē pārzināt kontrastīvās, t. i., no dzimtās valodas atšķirīgās struktūras; tās tikai jāatrod un, uz tām pamatojoties, jāmaca valoda. Strukturālistiem valodas formas ir galvenais valodas apguves materiāls izvēles, atlases un sagatavošanas kritērijs. Struktūru apguve mācību sākumā noved pie tā, ka valodas apguvēja runā ieviešas mākslīgi veidotas konstrukcijas, tomēr nenodrošinot prasmi runāt. (Pasovs 1980, 80) Atšķirības dzimtās valodas un svešvalodas struktūrās veido negatīvu interferenci.

Strukturālās gramatikas pamatā izmantoti formāli kritēriji, nevis gramatiskuma kritēriji. Izteikuma nozīme tiek uztverta kā ārpus valodas esoša parādība, nevis kā valodas komponents (Soida 1968, 52). Mācību procesā būtisks ir valodas radošais aspekts, jo valodas lietojums ir atkarīgs arī no psihiskajiem, fiziskajiem, sociālajiem u. c. ekstralingvistiskajiem faktoriem.

Jaunu mācību formu meklējumi valodu apguvē, pievēršanās dzīvo valodu izpētei tika aktualizēta pagājušā gadsimta 20.–30. gados, kad radās jauns valodu mācīšanas virziens – tiešā metode, kas paredz valodu mācīt tieši (bez formu, konstrukciju tulkojuma dzimtajā valodā) un

konceptuāli (bez gramatikas likumiem un to skaidrojumiem), izmantojot savstarpēji saistītu teikumu sērijas. Tiešo metodi ir izstrādājis svešvalodu mācības reformators, imersijas metodes ieviesējs Fransuā Guēns (*François Gouin*), un to tālāk attīstījis Maksimilians D. Berlics (*Maximilian D. Berlitz*). Berlica valodu skolā ASV un citur pasaulē svešvalodu (arī franču valodu) mācās dabīgā ceļā, līdzīgi tam, kā bērns apgūst dzimto valodu. M. Berlics pierādīja, ka dabiskā veidā organizēta valodas prakse klasē veicina sekmīgu svešvalodas apguvi, vispār neizmantojot dzimto valodu. Mācību saturā tiek ievērota skaidri saprotama, loģiska un pakāpeniski veidota sistēma, ko apgūst sarunu veidā, uzsvāru liekot uz runas spontāno raksturu saistījumā ar sarunas mērķi un saziņas vajadzībām. Svešvalodas vārdu un gramatisko jēdzienu apguve notiek vienlaicīgi. Leksikas apguve, jauno vārdu iegaumēšana notiek intuitīvi saistībā ar apkārtni un asociāciju veidā dabiskos apstākļos klasē (piemēram, mēbeles, mācību piederumi, darbības), dabā, dārzā, mājā, istabā, pilsētā, uz ielas). Turklāt tiek norādīts, ka apgūstamais vārds skolēnam vispirms ir jādzird (fonoloģiskais aspekts un izruna), tas saistāms ar kādu konkrētu priekšmetu, kuru tas apzīmē, tad vārds ir jāredz tekstā (var būt izcelts ar lieliem burtiem), vārds var kļūt saprotams ar skaidrojošā teksta palīdzību un visbeidzot skolēnam pašam vārds jāizrunā un jāuzraksta (Briod 1926, 41). Kad skolēni iepazīstināti ar klases priekšmetiem, dzīvojamo ēku, cilvēka ķermeni, galvenajām apģērba daļām, ar lietu īpašībām, darbībām, kuras var demonstrēt klasē, tad var izmantot attēlus, tematiskas bilžu sērijas par gadalaikiem, ar lauku ainavas un pilsētas skatiem u. c. (Briod 1926, 34). Abstrakti jēdzieni var tikt atdarināti vai uzzīmēti, lai veicinātu to sapratni. Vārdu saraksti sastāv no patstāvīgajiem vārdiem un palīgvārdiem, kas nepieciešami teikumu veidošanai. Tiešā metodē svešvalodas mācība balstīta nevis uz vārda, bet uz veselu teikumu iegaumēšanu, kas loģiski ir savstarpēji saistīti un veido sērijas, kas galvenokārt izteiktas darbībā, piemēram, *je sors de la maison, je descends l'escalier, j'arrive dans le jardin, je marche, je vois une belle rose, je m'arrête devant la rose, je coupe la rose, je quitte le rosier* (Briod 1926, 37). Tātad leksikas apguve neaprobežojas ar atsevišķu vārdu iegaumēšanu ārpus konteksta, bet gan ievērojot leksisko vienību formālās saiknes diskursā. Turklāt tiek dotas precīzas norādes, ka jaunajiem vārdiem tekstā jābūt iespiestiem treknrakstā, sākumā apgūstamajiem vārdiem jābūt pamatformā: lietvārdiem – vienskaitļa nominatīvā, īpašības vārdiem – pamata pakāpē, darbības vārdiem – nenoteiksmē vai īstenības izteiksmes tagadnes formā. Leksikas iedevums dots pēc principa apzīmējamais objekts (referents) un apzīmējamais, un skolēnu leksikas zināšanu asimilācija notiek virzienā apzīmējamais un referents.

Vēlāk, attīstoties informāciju tehnoloģijām, kad rodas iespēja izveidot runas ierakstu korpusu, un, balstoties uz biheiviorisma teorijas pamatprincipiem, svešvalodu apguvei 20. gadsimta 50. gados sāk izmantot audiolingvālo metodi. Viens no audiolingvālās metodes

dibinātājiem ir L. Blūmfilds, kurš uzskata, ka iepriekšējā valodas apguves pieredze var traucēt, īpaši – dzimtās valodas zināšanas. Metodes pamatā ir paraugu atdarināšana, teikuma virsējās struktūras imitācija, kad valodas apguvējs vairākkārt atkārto vai imitē skaņas, izmantojot „drilla” paņēmieni. Tādējādi darbība attiecas vienīgi uz fonoloģisko, bet ne uz semantisko kodu. Biheiviorisma teorijas izveidotājs B. Skiners norāda, ka valodas mācīšana jāorganizē stingri noteiktā secībā, izmantojot stimulus un prognozējot reakcijas uz tiem. Katrai tēmai tiek veidotas jautājumu virknes, pieprasot stingri noteiktas un precīzas atbildes. Jebkuram lingvistiskajam iedevumam (ang. *input*) tiek sagaidīta tūlītēja atgriezeniskā saite. Valodas apguvēja veiksmīgās darbības tiek atalgotas ar uzslavu un uzmundrinājumu. (Skinner 1950, skatīts no Šalme 2011, 95)

Audiolingvālā metode un tās variācija – audiovizuālā metode – paredz valodas likumu apzinātu apguvi sākt tikai tad, kad automatizētā veidā ir nostiprināti valodas pamati un izveidojies runas paradumu komplekss. Mācību procesā no valodas sistēmas izceļ un rosina apzināti apgūt tikai tos struktūras elementus, kas nepieciešami noteiktas runas darbības īstenošanai. Gramatikas zināšanas tiek sniegtas runas procesa laikā tikai īsu instrukciju un norāžu veidā. Metodes pamatā ir strukturētu dialogu iegaumēšana un reproducēšana. Liela nozīme ir klausīšanās procesam un valodas sociokultūras kontekstam. Šīs metodes konceptuālais pamats tiek iedzīvināts arī komunikatīvajā pieejā, un tā joprojām plaši tiek izmantota mūsdienās.

2.2. Funkcionālā un komunikatīvā pieeja svešvalodas mācībai

Komunikatīvās pieejas aktualizēšanās valodniecībā aizsākas 20. gadsimta 70. gadu sākumā, kad Mihails Halidejs (*Michael Halliday*) 1973. gadā izstrādā sistēmiski funkcionālo gramatiku, tādējādi paplašinot izpratni par valodu: valoda tiek aplūkota kā sabiedrības funkcionēšanas līdzeklis. Valodas komunikatīvo funkciju izpēti un atlasi tiek balstīta uz plaši izplatītu un pazīstamu saziņas situāciju analīzi. Ir vairāki pētījumi, kuros sistematizētas valodas funkcijas (Van Ek, Alexander (1975) 1980; Van Ek, Trim 1991) un valodas komunikatīvās funkcijas (Halliday 1973).

Līdz ar *sliekšņa līmeņa* (ang. *Threshold level*) jeb B1 līmeņa apraksta publicēšanu tiek pieņemts, ka valodas apguves mērķis jādefinē, vadoties pēc runas aktu komunikatīvajām funkcijām vai ņemot vērā situācijas, kurās valodas apguvējs valodu varētu lietot. Šādā izpratnē vārdiem leksiski semantisko nozīmi piešķir situācija, kurā tie lietoti (laiks, vieta, dalībnieki, attiecības starp tiem un saziņas mērķi).

Sliekšņa līmenī ietverts angļu valodas pamatlīmenī apgūstamo zināšanu saturs, strukturēti un sistematizēti dažādi valodas sistēmas elementi, kas raksturo ikdienas valodā biežāk sastopamās standartsituācijas un leksikas lietojumu. Vēlāk pēc šī izdevuma parauga izdoti arī prasmes līmeņi

citām valodām, piemēram, franču valodā (Niveau Seuil 1987) un latviešu valodā (Latviešu valodas prasmes līmenis 1997). Piedāvātais valodas sistēmas apraksts kopā ar komunikatīvo funkciju uzskaitījumu kļūst par atskaites punktu svešvalodas mācības satura izveidei mācību programmās un grāmatās.

Tomēr pret šādu pieeju ir arī iebildumi. Autoritāte lietiskās valodniecības jomā, angļu lingvodidaktiķis Henrijs Vidovsons (*Henry Widdowson*) atzīst, ka šādi valoda tiek pasniegta kā inventāra saraksts, kas sastāv no atsevišķām, izolētām vienībām (Widdowson 1979). Viņš komunikatīvo kompetenci definē kā radošu stratēģiju kopumu lingvistisko elementu lietojumam kontekstā, kas balstīts uz kopīgo zināšanu pamata, vadoties pēc valodas lietošanas likumiem. Konteksts ir atslēga, kas piešķir jēgu/nozīmi gan formai, gan funkcijai. To, ko valodas gramatiskajā, uz teikumu balstītajā modelī sauc par teikumiem, teikumu daļām un vārdiem, var aplūkot kā darbības, savstarpējo apmaiņu, aktus. Piemēram, jautājumi nav tikai jautājumi, bet – funkcionālā nozīmē – prasība pēc informācijas, rīcības vai palīdzības. Turklāt, izteikumiem ir gan tiešā nozīme, gan nodomātā jēga jeb funkcionālā nozīme. Būtībā funkcionālās pieejas teorija liek pamatus komunikatīvās pieejas koncepcijai.

Tādējādi svešvalodas mācībā tiek rosināta izpratne par lingvistisko formu izmantošanu, lai panāktu valodas funkciju izpildi. Tomēr funkciju apguvi sarežģī valodas līdzekļu lietojuma sinonīmija, jo nepietiek ar to, ka valodas apguvējs iemācās pareizu vārdu kārtību, sintaksi, leksiku, lai saprastu, kā panākt vēlamo un nodomāto funkciju. Valodas apguvējam, veidojot izteikuma struktūru, rūpīgi jāizvēlas vārdi, intonācija un neverbālie signāli. Dina Šavlovskā secina, ka gramatikas aprakstā funkcionālā pieeja vairāk balstās uz izteikuma individuālo uztveri, nevis uz kritērijiem, kas savukārt liek meklēt efektīvākas pieejas, lai sniegtu gramatikas aprakstu kognitīvā līmenī un analizētu valodas elementus noteiktā kontekstā (Šavlovskā 2009).

Viss iepriekš izklāstītais liecina, ka viens no komunikatīvās pieejas pamatjautājumiem ir valodas komunikatīvo funkciju apzināšana, klasifikācija un izmantošana valodas apguves praksē (Šalme 2004, 148). Funkciju aprakstīšanai tiek izmantoti komunikatīvi, nevis deskriptīvi valodas līdzekļi, piemēram, izvirzot mērķi iemācīties izteikt vajadzību un salīdzināt, nevis zināt vajadzības izteiksmi un salīdzināmās pakāpes. Mācību saturā nozīmīgi komponenti ir saziņas konteksts un runas dalībnieku mijiedarbība noteiktu saziņas mērķu sasniegšanai. Valodas lietojumā nozīmīgas ir sociokultūras un sadarbības normas. Valodas elementi tiek izvēlēti, sistematizēti un mācīti atbilstoši izteikumu funkcionālajai nozīmei. Autentiski teksti atspoguļo dabisku valodas lietojumu.

Tiek uzskatīts, ka M. Halideja formulētās valodas komunikatīvās funkcijas ir universālas sociālās funkcijas, kas neizslēdz cita citu un nav abstrakti nošķirtas cita no citas. Norādes par komunikatīvo funkciju lomu valodas apguvē atrodamas valodas prasmju līmeņu aprakstos *Eiropas*

kopīgajās pamatnostādņēs valodas apguvei (EKPVA 2006), kur valodas komunikatīvās funkcijas sistematizētas atbilstoši prasmju, spēju un zināšanu līmenim. Katru funkciju iespējams izteikt ar jauniem, arvien sarežģītākiem valodas izteiksmes līdzekļiem. Piemēram, dialoga veidošana: A2 un B1 līmenī – spēja veikt domu un informācijas apmaiņu; B2 līmenī – spēja notikumu izklāstā akcentēt personiski svarīgāko, izskaidrot un argumentēti pamatot dažādus viedokļus; C2 līmenī – spēja precīzi izteikt smalkas semantiskas nianšes un izvairīties no saziņas grūtībām vai sakāmo pārveidot tik veikli, ka sarunu partneris to nemana (EKPVA 2006, 72). Arī Latvijā 2008. gadā pārstrādātā franču valodas programma (Programmas paraugs 2008) tiek veidota, balstoties uz Eiropas Padomes *sliekšņa līmeņa* noteiktajiem principiem, uzsverot sociokultūras un kultūru mijiedarbības faktoru nozīmi.

20. gadsimta 80. gados funkcionālo ievirzi svešvalodu mācībā nomaina komunikatīvā pieeja, kuras pirmsākumi rodami jau iepriekš raksturotajā tiešajā metodē. (Skat. 3.1. apakšnodaļu „Strukturālā pieeja svešvalodas mācībai”.) Komunikatīvā pieeja tiek raksturota kā „uz darbību orientēta pieeja”, kuras pamatā ir valodas lietojums, veicot konkrētas darbības (EKPVA 2006, 17). Vienā no pirmajiem latviešu valodā pieejamajiem avotiem, kurā aplūkota svešvalodas komunikatīvi orientētā mācīšana (Pasovs 1980), sastopams termina *valodiskā darbība* lietojums jēdzienu *valoda*, *runa* un *runāšana* nošķiršanai. Jefims Pasovs (*Ефим Пасов*), balstoties uz komunikatīvo pieeju svešvalodu mācībā, šķir divus valodiskās darbības veidus – (1) produktīvos jeb aktīvos (runāšanu un rakstīšanu) un (2) receptīvos jeb pasīvos (audiēšanu jeb klausīšanos un lasīšanu), vienlaikus norādot, ka valodnieki ar jēdzienu *runa* saista stilu (sarunvalodas, zinātnisko, lietišķo), formu (mutvārdu, rakstveida), veidu (dialogu, monologu) un tipu (sadzīves, neitrālo, literāro) (Pasovs 1980, 85). Visi šie aspekti ir svešvalodu mācības saturu veidojošie komponenti.

1988.–1990. gadā komunikatīvajā pieejā tiek iezīmēts jauns pavērsiens – tiek pārvērtēta gramatikas mācīšanas nozīme, jo līdz tam gramatika tika mācīta, lai raksturotu dažādas valodas formas, kas nepieciešamas konkrētas funkcijas īstenošanai. Tiek aktualizēta ne tikai teikumu gramatika diskursā, bet arī teksta gramatika.

20. gadsimta 90. gadu vidū Latvijā vidējās izglītības standartā angļu, franču un vācu valodā par pamatprincipu tiek izvirzīta funkcionālā, situatīvā, komunikatīvā un individuālā pieeja (Kalve 2001, 76). Tātad mācību satura atlasī nosaka komunikatīvās kompetences veidošanas nepieciešamība, tomēr tādā veidā netiek sekmēta skolēna valodnieciskās domāšanas attīstība, tāpēc 90. gadu beigās franču valodas mācību saturā tiek konkretizētas valodas lietošanas jomas, kas integrētā veidā paredz attīstīt lingvistisko, sociolingvistisko, pragmatisko, sociokulturālo un sociālo kompetenci.

Komunikatīvā kompetence 2001. gadā izstrādātajā dokumentā *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei* (EKPVA 2006) aplūkota no trim aspektiem:

- 1) pragmatiskais aspekts, ar to saprotot valodas funkcijas un to lietojumu diskursā,
- 2) lingvistiskais aspekts, kurā ietverta gramatika,
- 3) sociolingvistiskais/kultūrsociālais¹⁰ aspekts.

Valodu mācībā priekšplānā tiek izvirzīts pragmatiskais un diskursīvais aspekts. Pragmatiskais aspekts izriet no RAT, (par to plašāk skat. 1.2. apakšnodaļā „Runas aktu teorija un runas etnogrāfija”) savukārt korpusa lingvistika nodrošina materiālus, kas ļauj apgūstamās valodas formas pielāgot pēc iespējas tuvāk diskursīvajai un pragmatiskajai īstenībai. Šie ir būtiski aspekti, kas jāņem vērā svešvalodu mācības satura izvēlē, atlasē, mācību materiālu izveidē un mācību procesa īstenošanā.

Gramatikā tiek meklētas izteikumu struktūras, lai saprastu veidu, kā valodas lietojumu aprakstīt komunikācijas situācijās. Notiek runas aktu kategorizēšana valodas mācību mērķiem, un jautājuma vietā *Ko iemācīties svešvalodā?* aktuāls kļūst jautājums *Kā veikt valodiskas darbības?*, piemēram, kā sasveicināties vai kā pateikties u. tml. To var panākt, veidojot un attīstot valodas apguvēja iekšējo gramatiku.

Iekšējās gramatikas veidošanai Anrī Portins (*Henri Portine*) izvirza trīs posmus: (1) auditīvā vai vizuālā uztvere, (2) analizējamās parādības novērošana un (3) gadījumu analīze (Portine 2001, 100–102). Ir labi, ja valodas apguvējs pats atklāj jauno valodas formu, kas viņam sagādā grūtības. Jāapzinās, ka viņš uzreiz var neuztvert jauno valodas kategoriju, īpaši klausoties tekstu vai ierakstu, citādi ir rakstos, kur uzreiz iespējams atrast nezināmo formu. Novērošanas posmā valodas apguvējs raksturo analizējamo valodas kategoriju, to skatot kontekstuāli un lietojumā, lai varētu izvirzīt hipotēzes un salīdzināt, dodot jaunus piemērus. Ja valodas lietojuma piemēri izvirzītās hipotēzes neapstiprina, jāturpina meklēt cits skaidrojums, lai atrastu galīgo atbildi. Skolotājs nerāda ceļu, bet atrodas līdzās valodas apguvējam viņa meklējumdarbībā. Būtībā šie A. Portina formulētie posmi sasaucas ar Nikoles Nauas (*Nicole Nau*) ideju par valodas izpēti; viņa valodas mācībās iesaka vilkt paralēles ar valodnieka uzdevumiem (Naua 1997).

- Pirmkārt, savākt informāciju, fiksējot, pierakstot, kā cilvēki runā, kādas valodas vienības un vārda formas lieto, lai atspoguļotu konkrētās valodas runātāju gramatisko kompetenci.
- Otrkārt, salīdzināt datus un, tos analizējot, atrast likumsakarības starp rakstu un runas formām, veidot hipotēzes par likumu, ko pēc tam eksplīcīti apraksta.
- Treškārt, iepazīties jau ar izstrādātajiem likumiem, citiem gramatikas aprakstiem, pārbaudot hipotēzes, kā arī minot piemērus.

¹⁰ Runa ir par *sociokultūras kompetenci*, 2001. gadā termins vēl nav stabilizējies.

- Ceturtkārt, attiecināt likumus (valodnieku un paša izstrādātos) uz datiem. Gramatikas likumi ir hipotēzes par iekšējās gramatikas likumsakarībām.
 - Visbeidzot, salīdzināt valodas datus un likumus, piemēram, dzimtās valodas kā balstvalodas datus ar mērķvalodas datiem, un/vai rast likumsakarības ar citu svešvalodu. (Naua 1997, 60)
- Šāda veida valodas apguve ir iespējama, arī mācoties trešo valodu, jo franču valodas korpuss ir pieejams tiešsaistē, kas ļauj savākt datus un tos fiksēt elektroniski. Tādējādi iespējams konstruēt valodu mācības attīstības spirālveida procesu, iepriekšējās pieredzes labākās atziņas transformējot citā līmenī ar mūsdienu informāciju tehnoloģiju palīdzību. Digitalizēts mācību līdzeklis ar hipertekstu var atbilst dažādām valodas apguvēju interešu jomām un vajadzībām.

2.3. Plurilingvālā pieeja valodu mācībai

Pēdējā desmitgadē arvien aktuālāka kļūst EP izvirzītā plurilingvālā pieeja valodu mācībā, kad vairāku valodu zināšanas tiek izmantotas, lai saprastu rakstītu vai runātu tekstu iepriekš „nezināmā” valodā, atpazīstot līdzīgos vārdus no kopīgā starptautiskā vārdu krājuma [...], liekot lietā visu lingvistisko „bagāžu”, eksperimentējot ar valodas izteiksmes formām, lai panāktu zināmu saziņas līmeni. (EKPVA 2006, 14)

Termini *plurilingvisms* un *multilingvisms* nereti tiek lietoti kā sinonīmi, bet to izpratni precizē EP dokumentā *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Daudzvalodu un starpkultūru izglītības programmu īstenošanas un attīstības rokasgrāmata) sniegtās definīcijas.

Multilingvisms apzīmē vairāku valodu klātesamību kādā ģeogrāfiski noteiktā teritorijā, neatkarīgi no tās lieluma, kurā sociālās grupas saziņā lieto oficiāli vai neoficiāli atzītas valodas; teritorijā katrs indivīds var būt monolingvāls un runāt tikai savā valodā. Daudzvalodība jeb multilingvisms tiek traktēts arī kā kopienu, institūciju un indivīdu spēja īstenot ikdienas aktivitātes vairāk nekā vienā valodā (Druvieta 2008₂, 3). Savukārt *plurilingvisms* attiecas uz katra cilvēka individuāli lietoto valodu repertuāru, un šādā nozīmē tas ir pretstats multilingvismam. Repertuārs ietver valodu dažādību – dzimto valodu vai pirmo valodu un citas valodas, kuru skaits var būt neierobežots. Šo terminu lieto, arī apzīmējot indivīda spējas apgūt vairākas valodas (Guide 2010, 16).

Latviešu valodā šobrīd pieejamos leksikogrāfiskajos resursos vērojamas nekonsekvences termina *plurilingvisms* skaidrojumā. *Valodniecības pamatterminu skaidrojošajā vārdnīcā* pie plurilingvisma ir norādīts sk. daudzvalodība, bet pie daudzvalodības plurilingvisma jēdziens neparādās ne latviešu, ne angļu valodā (VPSV 2007, 79). *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošajā vārdnīcā* ir definēta daudzvalodība jeb multilingvisms kā stāvoklis vai situācija, kad atsevišķs

indivīds, noteikta sabiedrības daļa vai sabiedrība kopumā prot un saziņā spēj lietot trīs un vairāk valodu. Turklāt pie termina tulkojuma angļiski doti abi termini – *multilingualism*, *plurilingualism*, kas vedina domāt, ka šie termini ir sinonīmi (LTSV 2011, 23).

Zinātniskajā literatūrā angļu un franču valodā plurilingvisms tiek aplūkots multikulturālisma kontekstā. Tomēr plurilingvisms atšķiras no multilingvisma, kas apzīmē vairāku valodu zināšanu vai dažādu valodu līdzāspastāvēšanu kādā sabiedrībā. Daudzvalodu izglītības eksperte un metodiķe Ligita Grigule skaidro, ka plurilingvismu var sasniegt, daudzveidojot skolu vai izglītības sistēmā mācāmo valodu skaitu vai rosinot skolēnus mācīties vairāk nekā vienu svešvalodu, kā arī samazinot angļu valodas valdošo lomu starptautiskajā saziņā (Grigule 2010). Plurilingvisma koncepcija rada nepieciešamību meklēt jaunu valodas mācības pieeju, kas nosaka valodu didaktikas paradigmas maiņu. Trešās svešvalodas mācību procesā būtu jārod sakarības starp valodām un jāattīsta vispārēja valodu izpratne un valodas apguves spējas. Cilvēks var izmantot vairāku valodu zināšanas, lai saprastu rakstītā vai runātā teksta jēgu iepriekš „nezināmā” valodā, atpazīstot līdzīgos vārdus no kopīga starptautiskā vārdu krājuma.

Plurilingvālās pieejas pamatā ir uzskats, ka cilvēks neapgūst katru valodu atsevišķi, jo pastāv ietekmes no citām valodām, kas izpaužas valodas lietojumā komunikācijas situācijā. Izglītības sistēmai būtu jānodrošina valodu apguvēja plurilingvālās kompetences harmoniska attīstība viendabīgā, loģiskā, integrētā, transversālā (paralēlā) valodu mācību procesā, ņemot vērā tās valodas un funkcijas, kas ir indivīda valodu repertuārā, un ļaujot viņam pašam apzināties pastāvošās valodu likumsakarības, spējas attīstīties un pielāgoties apstākļiem. Praktiski tas nozīmē integrētu franču valodas apguvi citu mācību priekšmetu kontekstā. Ideālu kontekstu veido projekti vai moduļi divu, trīs stundu apjomā vai pat vienas dienas garumā vienotas tematikas ietvaros paralēli latviešu valodas, angļu valodas, literatūras un kulturoloģijas mācību priekšmetu apguvei. Organizējot integrētas mācības, vēlams, ka to pasniedz viens skolotājs vai arī vienota divu vai vairāku skolotāju komanda. Saskaņā ar svešvalodas standarta prasībām un priekšmeta programmās ietvertu saturu, būtu nepieciešams veidot tematisko vienotību un savstarpēju mācību plānu saskaņošanu. Tādā veidā iespējams atspoguļot veselumu valodas apguvēja apziņā.

Plurilingvālā kompetence nenozīmē labā līmenī prast vairākas valodas, bet gan attiecas uz valodas lietojumu dažādos līmeņos komunikācijas situācijā (piedalīties sarunā, lasīt vai rakstīt) (Beacco, Byram 2007, 39). Plurilingvāla izglītība sekmē apzinātu mācību procesu, proti, kāpēc un kā apgūt valodas, veido transponējamas prasmes un spēju tās izmantot valodas apguvē, cieņu pret citām valodām, valodu dažādības atzīšanu.

Plurilingvālā pieeja veicina skolēna lingvistiskās un komunikatīvās izpratnes pilnveidi un aktualizē metakognitīvās stratēģijas, kas valodas apguvējam ļauj labāk izprast un kontrolēt viņa

„spontāno” darbību. Plurilingvālā pieeja mācību materiālu izveidei paredz veidot skolēnu izpratni par mācību procesu, kas viņiem palīdz kontrolēt valodas apguves stratēģijas un kompetenci. Līdz ar to trešās svešvalodas mācībā tiek ierosināts arī skolēna patstāvīgais darbs pēc individuālas darba programmas mērķa sasniegšanai. Būtībā runa ir par mācīšanās prasmi, kur skolas un skolotāja uzdevums ir nodrošināt apstākļus, kas veicina valodas apguvēja mentālo un kognitīvo aktivitāti, tāpēc skolotājam jāizprot valodas apstrādes process, kurā notiek zināšanu mijiedarbība. Plurilingvālā un multikulturālā kompetence ir spēja lietot valodu saziņā un starpkultūru mijiedarbībā, kur personai kā sociālai būtnei ir vairāku valodu prasme dažādos līmeņos un arī vairāku kultūru pieredze. Šo kompetenci nevar uzskatīt par dažādu kompetenču savienojumu vai salikumu, tā eksistē kā vienota kompleksa kompetence, ko izmanto valodas lietotājs. Daudzvalodīga valodas apguvēja lingvistiskā kompetence tiek pieņemta kā holistiska multikompetence (Cook 1992). Franču lingvodidaktikas vārdnīcā plurilingvisms tiek definēts kā indivīda spēja pārvaldīt savu lingvistisko repertuāru un atkarībā no situācijas ar nodomu lietot vairāku valodu paveidus, kas nepieciešams komunikatīvās kompetences īstenošanai (Cuq 2004, 195).

Plurilingvālā un multikulturālā kompetence paredz, ka cilvēkam, kas prot vairākas valodas, nav atsevišķa, katrai valodai piemērojama kompetenču kopuma, bet gan viena plurilingvālā un multikulturālā kompetence, kas aptver visas viņam zināmās valodas. No visām valodu zināšanām un pieredzes tiek attīstīta komunikatīvā kompetence, kurā valodas savstarpēji saistās un mijiedarbojas. Mērķis nav sasniegt atsevišķu valodu – vienas, divu vai trīs valodu – prasmes meistarības līmeni, par paraugu ņemot ideālu dzimtās valodas runātāju. Tā vietā par mērķi kļūst lingvistiskā repertuāra izveidošana, kurā ir vieta visām lingvistiskajām spējām. (EKPVA 2006, 14)

Plurilingvālā un multikulturālā kompetence veicina lingvistiskās un komunikatīvās izpratnes pilnveidi un valodas metakognitīvo stratēģiju attīstību, kas valodas apguvējam kā sociālai būtnei ļauj labāk izprast un kontrolēt valodisko darbību. Plurilingvālā un multikulturālā pieredze (1) ļauj izmantot jau esošo sociolingvistisko kompetenci un pragmatisko kompetenci, kuras mācību procesā tiek pilnveidotas, (2) veido labāku izpratni par vispārējām un specifiskām pazīmēm valodā (metavalodas zināšanas, starpniekvalodu ietekmes), (3) pilnveido zināšanas par mācīšanās veidiem, kas atvieglo saziņas spēju un iesaistīšanos jaunās situācijās (EKPVA 2006, 120). Attiecīgi arī mācību programmu izveidei tiek ieteikts ievērot šādus trīs principus:

1. Atbilstoši vispārējam mērķim – plurilingvisma un lingvistiskās dažādības veicināšana. Tas nozīmē, ka jebkuras valodas mācīšana un apguve jāaplūko saistībā ar jau apgūtām valodām, kas paredzētas izglītības sistēmā, un valodu apguves veidiem.

2. Dažādība ir iespējama gadījumos, ja ir pārdomāta mācību sistēmas ekonomiskā efektivitāte. Ja izglītības sistēma ļauj izglītības programmā uzsākt divu svešvalodu apguvi vienlaikus un dod iespēju izvēlēties vēl trešo valodu, tad katras valodas mērķi un sekmes ne vienmēr būs vienādas (piemēram, sākumā ne vienmēr nepieciešams akcentēt funkcionālo mijiedarbību, īstenojot komunikatīvās vajadzības).
3. Izvēloties mācību programmu, nav jāņem vērā apsvērumi un līdzekļi tikai vienā programmā. Programmas būtu izstrādājamās, ņemot vērā katras valodas nozīmi vispārējā valodu apguves sistēmā, kurā lingvistiskajām zināšanām un prasmēm, kā arī mācīšanās spējām ir svarīga loma ne tikai vienas konkrētas valodas apgūvē, bet arī citu valodu apgūvē. (EKPVA 2006, 146–147)

Tātad, mācoties trešo valodu, aktivizējamas iepriekšējās zināšanas, kuras valodas apguvējs apzināti saistītu ar citas, jau apgūtas valodas sistēmu. Franču valodas kā trešās valodas apgūvē Latvijā skolēns visbiežāk balstās uz dzimtās valodas latviešu un pirmās svešvalodas (angļu), kā arī vācu vai krievu valodas sistēmu – atkarībā no katra individuālās pieredzes. Pētījuma dalībnieku valodu biogrāfijas dati skatāmi promocijas darba 1.1. nodaļā „Pētījuma dalībnieku raksturojums” (skat. 8. tabulu).

3. Trešās valodas apguves teorētiskie aspekti

Trešās valodas apguves pētījumi tiek asimilēti ar otrās valodas apguves teorijām (Krashen 1981; Levelt 1989; de Bot 1992 u. c.) un aplūkoti ciešā saistībā ar tām, pamatos izmantojot tās pašas teorētiskās pamatnostādnes un pētījumu metodes, balstoties uz izpratni, ka zināšanas un prasmes, kas iegūtas dzimtajā valodā, var tikt pārnestas un izmantotas otrās valodas apguves procesā. Attiecīgi var teikt, ka trešās valodas apgūvē izmantojamās ne vien dzimtās valodas, bet arī iepriekš apgūtās svešvalodas zināšanas. Mācoties vienu valodu, neapzināti tiek iegūtas zināšanas par citām valodām. Ikvienas nākamās valodas apguve aktivizē iepriekšējās zināšanas un dara tās apzinātas (EP rezolūcija 2006, 147). Mācoties trešo valodu, nepieciešams aktivizēt un izmantot iepriekšējo valodisko pieredzi, lai valodas apguvējs apzināti to saistītu ar franču valodas sistēmu, tāpēc trešās svešvalodas mācību procesā jākoncentrējas uz sakarībām starp valodām (dzimto valodu un pirmo svešvalodu, kas tradicionāli Latvijā ir angļu valoda) un jāattīsta vispārējā valodu izpratne un prasmes kopveselumā.

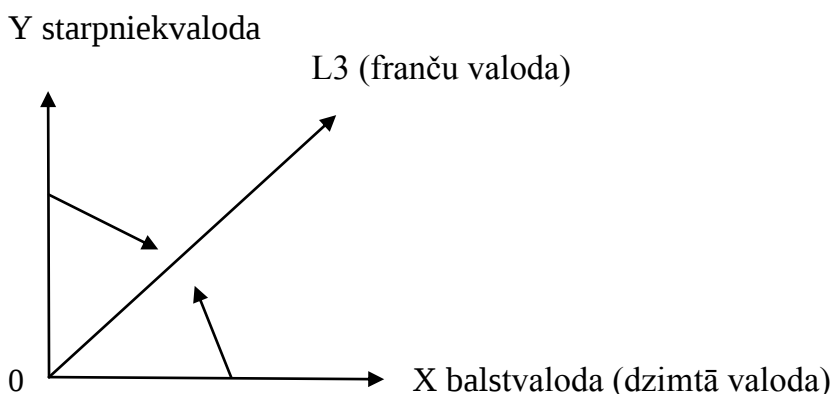
3.1. Termina *trešā valoda* (L3) izpratne

Zinātniskajā literatūrā termins *trešā valoda* (L3) tiek attiecināts gan uz valodu, kas tiek apgūta kā otrā svešvaloda, gan plašākā nozīmē – uz valodu, kas apgūta pēc otrās valodas. Var

teikt, ka jēdziens *trešā valoda* apliecina trīs valodu klātesamību mācību procesā vai saziņas situācijā. Trešās valodas jēdziens, izpratne un pētījumi nereti tiek ietverti terminā *multilingvisms* (Aronin, Hufeisen 2009). Trešās valodas mācību teorētiskie pamati rodami trešās valodas apguves pētījumos (Williams, Hammarberg 1998; Cenoz, Hufeisen, Jessner, Heuner 2001; Trévisiol 2006), dažkārt raksturojot arī trilingvālās kompetences specifiku. Britu valodniece Edīte Eša (*Edith Esch*) norāda uz jēdziena *trilingvisms* vairākām interpretācijām dažādos pētījumos, apzīmējot ar to arī trīs valodu apguvi skolā (Esch 2003, 21).

Promocijas pētījumā termins *trešā valoda* tiek lietots, attiecinot to uz franču valodu kā svešvalodu Latvijā, kas tiek apgūta mācību vidē. Izglītības un zinātnes ministrijas (IZM) dati rāda, ka valstī kopā 2011./2012. mācību gadā franču valodu kā trešo svešvalodu apgūst 1291 skolēns, bet kā otro svešvalodu 2242 (IZM 2013). Šie dati apstiprina, ka promocijas darba pētījums attiecas uz lielāko daļu franču valodas apguvēju Latvijā. Latvijas situācijā skolēns franču valodas kā trešās valodas apguvē visbiežāk balstās uz dzimtās valodas sistēmu un angļu valodas sistēmu, tāpēc primāri izvirzāms jautājums par to, kādā veidā aktivizēt iepriekšējās valodu apguves zināšanas, kuras valodas apguvējs apzināti saistītu ar mērķvalodas sistēmu.

Valodu korelatīvo ietekmi iespējams attēlot shematiski (skat. 3. attēlu).

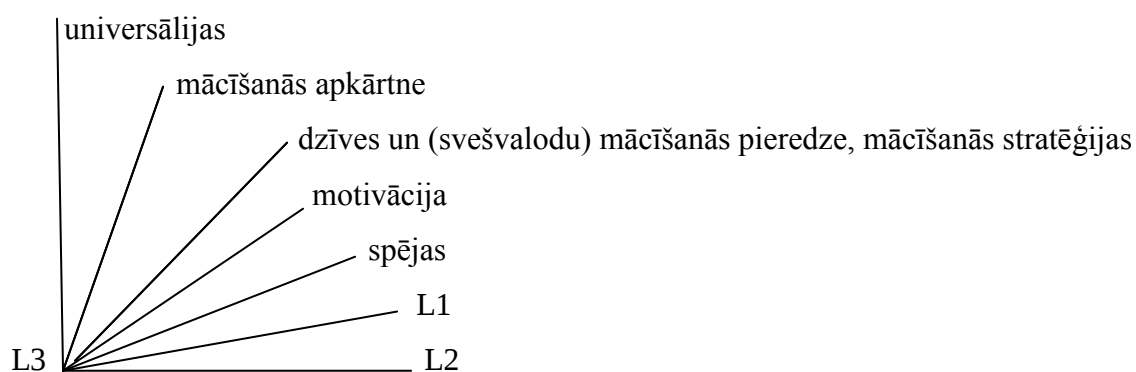


3. attēls. *Valodas apguves modelis*
(Adaptēts no Bouton 1979, 111)

Ir skaidrs, ka trešās valodas apguves koncepcijā jāņem vērā valodas apguvēja iepriekšējā valodiskā un valodu mācīšanās pieredze. Valodas apguvējs izmanto kognitīvās mācību stratēģijas, meklējot, izmantojot un interpretējot starpniekvalodas (Y ass), arī balstvalodas (X ass) un mērķvalodas L3 (franču valodas) līdzības un atšķirības.

Vācu lingviste Brita Hufeizena (*Britta Hufeisen*) izstrādājusi salīdzinošos lingvistiskos modeļus vācu valodai kā pirmajai, otrajai un trešajai svešvalodai pēc angļu valodas, parādot virkni mācīšanos ietekmējošu faktoru, no kuriem atkarīgi panākumi. Valodniece trešās valodas apzīmēšanai lieto terminu *terciārā valoda* (vācu *tertiärsprachen*), kas atrodas kādas sistēmas

trešajā pakāpē. (Neuner, Hufeisen 2001) Trešās valodas apguves modelī uzskaitīti šādi faktori: universālījas, mācīšanās apkārtnē, dzīves un mācīšanās pieredze, mācīšanās stratēģijas, motivācija, spējas, pirmā valoda (L1), svešvalodu mācīšanās pieredze, zināšanas par savu mācīšanās tipu, angļu valoda (L2). Par universālījām tiek uzskatīti cilvēka iedzimtie priekšnosacījumi, īpatnības. Mācīšanās apkārtnē ietver cilvēkus, apstākļus, iespējas, kas ir nepieciešami nosacījumi, lai veiktu svešvalodas mācīšanos kā apzinātu procesu. Svešvalodas mācības ietekmē dzimtā valoda un personīgā dzīves un mācīšanās pieredze. Arī valodas apguvēja spējām mācīties (zināt, darīt, būt, sadarboties, attīstīties) ir nozīme, ko pastiprina Elīnas Maslo secinājums: „Ja pirmās svešvalodas mācībā skolēns rāda nepietiekami labus rezultātus, tad viņam būs grūti mācīties arī citas svešvalodas.” (Maslo 2002, 114) Noteicoša loma tiek piešķirta motivācijai, jo svešvalodas mācīšanos nosaka izvēle un vajadzība. Tāpat apzinātai mācīšanās pieredzei, zināšanām par mācīšanās tipu teorētiski vajadzētu atvieglot trešās valodas mācīšanos, bet realitātē nākas saskarties ar problēmām, kas radušās iepriekšējo svešvalodu mācīšanās nepilnīgiem rezultātiem un traucē jaunās svešvalodas apguves procesam. Valodu korelatīvās ietekmes shēmu (skat. 3. attēlā) var papildināt ar Britas Hufeizenas trešās valodas mācīšanās faktoriem (skat. 4. attēlu).



4. attēls *Trešās valodas apguves modelis*
(Avots: Neuner, Hufeisen 2001, skatīts no Maslo 2003, 115)

Lietderīgi noskaidrot terminu *starpniekvaloda* un *staprvālođa* izpratni, kas psiholingvistikā ir galvenais koncepts. Valodniecībā termins *starpniekvaloda* galvenokārt attiecināts uz tulkošanas jomu, apzīmējot „valodu, ar kuras starpniecību aizgūst vārdus vai citas valodas vienības [...]” (VPSV 2007, 373). Savukārt lingvodidaktikā jēdziens *starpniekvaloda* iegūst citu nozīmes aspektu saistībā ar valodas mācību jomu, proti, „valoda, kurā notiek saziņa, tiek sniegtas instrukcijas un paskaidrojumi mērķvalodas apguves procesā” (LTSV 2011, 86). Šādā izpratnē jēdziena nozīme tuva terminam *mācībvaloda*. Psiholingvistikā jēdzienu *interlanguage* ieviesa amerikāņu valodnieks Larijs Selinkers (*Larry Selinker*) 1972. gadā, izvirzot hipotēzi par

aptuvenu valodas sistēmu apziņā, kas rodas otrās valodas apgūvē un atšķiras gan no dzimtās valodas, gan mērķvalodas sistēmas. Tā ir kā slēpta psiholoģiska struktūra, kuru veido starpvalodu saiknes un kas tiek aktivizēta ikreiz, kad cilvēks, sasniedzot vecumu pēc pubertātes perioda, cenšas izteikties svešvalodā (Selinker, Swain, Dumas 1975, 215). Teorētiskajā literatūrā angļu valodā ar jēdzienu *interlanguage* apzīmē otrās valodas vai svešvalodas gramatikas apguvi, balstoties uz pirmās valodas gramatikas kritērijiem (Kalnberzina 2012, 10).

Tā kā termina *starpniekvaloda* definīcija valodniecības un lingvodidaktikas terminu vārdnīcās latviešu valodā tikai daļēji atbilst promocijas pētījumā lietotā jēdziena robežām un izpratnei, nepieciešams tā nozīmes precīzāks traktējums. Šajā pētījumā ar terminu *starpniekvaloda* tiek saprasta valodas apgūvēja salīdzināmā valoda, ar kuras starpniecību tiek atpazīti mērķvalodas vārdi un kas palīdz izprast mērķvalodas specifiskās semantiskās struktūras un gramatiskās kategorijas. Šādā izpratnē *starpniekvaloda* var būt jebkura valodas apgūvējam zināmā valoda, ja vien tā veicina atpazīšanas funkciju.

Nepieciešams nošķirt un skaidrot arī terminu *starpvaloda*, jo promocijas darbā tiek lietoti abi termini. *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošajā vārdnīcā* dots šāds termina *starpvaloda* traktējums: „Mainīgs valodas lietojuma paveids, kurā no dzimtās valodas vai citas zināmas valodas tiek pārnestas runas struktūras apgūstamajā valodā, veidojot jaunu runas struktūru ar divu vai vairāku valodu pazīmēm.” (LTSV 2011, 86) Līdzīga definīcija dota arī *Valodniecības pamatterminu skaidrojošajā vārdnīcā* (VPSV 2007, 373). Tātad jēdziens *starpvaloda* attiecas vienīgi uz valodas lietojumu, atdevumu.

Valodas apgūvējs starpvalodu aktivizē mērķvalodas producēšanas fāzē, un psiholoģiskie procesi atbild gan par nozīmju pārnei, gan par svešvalodas mācību stratēģijām. Šīs parādības izpratne ilustrē un palīdz saprast kļūdas apgūstamās valodas lietojumā un tās izlabot, kā arī kontrolēt interferences izraisītās kļūdas. Ir konstatēts, ka pirmās (L1) un otrās valodas (L2) savstarpējās ietekmes trešās valodas apgūvē var kombinēties dažādi:

- L1→L3,
- L2→L3.

Pārnese var būt pozitīva vai negatīva atkarībā no konkrēto valodu sistēmas līdzībām un atšķirībām. Pētījumos par trešās valodas apguvi (Trévisiol 2006; Bardel, Lindquist 2010) sastopams apgalvojums, ka trešās valodas apguve ir sarežģītāka par otrās valodas apguvi, jo tā tiek pakļauta citu jau apgūto valodu ietekmei, tomēr valodas apgūvējs ar lingvistisku pieredzi ir kognitīvi elastīgs ar nosacītām metavalodas zināšanām, kas savukārt uzlūkojamas par priekšrocībām salīdzinājumā ar otrās valodas apguves procesu.

Svešvalodas mācībā radušos kļūdu izvērtēšana, parādīšanās un debates par pirmās valodas lomu otrās valodas apguvē risinās jau kopš 80. gadiem, kad Eriks Kelermans (*Eric Kellerman*) un Maikls Šervuds-Smiths (*Michael Sharwood-Smith*), runājot par otrās valodas apguvi, lieto hiperonīmu *translingvālā ietekme* (ang. *cross-linguistic influence*), lai apzīmētu aizguvumus, interferenci un nozīmes pārnese (Sharwood-Smith, Kellerman 1986). 2002. gadā Ulrike Jesnera (*Ulrike Jessner*) lieto citu vārdkopterminu – *translingvālā mijiedarbība* (fr. *interaction translinguistique*), to attiecinot uz koda maiņu, un pievēršas pētījumiem par trešās un ceturtās valodas apguvi ar mērķi aptvert dažādās mācību situācijas un kontekstus, lai veicinātu pragmatiskās kompetences attīstību, kā arī morfosintakses izpratni un leksikas apguvi mērķvalodā. Pētījumi rāda, ka koda maiņas analīzei un starpniekvalodas, kā arī dzimtās valodas lomas noteikšanā jāņem vērā šādi faktori:

- konkrēto valodu tipoloģija (Cenoz, Hufeisen, Jessner 2001),
- valodas apguvēja psihotipoloģija (Singleton, Ó Laoire 2006)
- starpniekvalodas lietojuma aktualitāte (Williams, Hammarberg 1998) vai aktivizācijas līmeņi – selektīvs (*selected*), aktīvs (*active*) vai neaktīvs (*dormant*),
- otrās un trešās valodas kompetences līmenis (Bardel, Lindquist 2010),
- valodas statuss,
- valodas apguves intensitāte (Dewaele 1998),
- valodas lietošanas biežums,
- valodas apguvēja vecums (Cenoz 2003),
- valodas apguvēja emocionālā attieksme pret apgūstamo valodu,
- kontekstuālie un kultūras aspekti.

Psihotipoloģija ir valodas apguvēja subjektīvā valodu distances izpratne, kas mēdz atšķirties no valodas objektīvās tipoloģijas un nosaka pārnese iespēju otrajā un trešajā valodā (Gridina 2011₁).

Jēdzieni *nozīmes pārnese* un *interference* tiek pamatoti ar pirmās valodas ietekmi uz svešvalodas mācībām (Debyser 1970), kas izriet no biheivioristu koncepcijas par valodu apguvi un Roberta Lado (*Robert Lado*) kontrastīvās analīzes pētījumiem, izdarot vairākus secinājumus.

1. Valodas lietojums ir atkarīgs no valodas paradumu sistēmas, kas attīstās kopš bērnības. Tādējādi, apgūstot jaunu valodu, jāapgūst jauna paradumu sistēma.
2. Valodas apguvējs svešvalodā lieto formas, kas identificējamās ar pirmās valodas formām. Gramatiskā struktūra no pirmās valodas tiek pārnesta otrajā.
3. Abu valodu struktūras līdzība atvieglo mērķvalodas apguvi, savukārt atšķirības valodu struktūrā to apgrūstina, jo ir paredzamas valodas kļūdas un interference.

4. Balstvalodas un mērķvalodas salīdzinājums ļauj aprakstīt un prognozēt valodas apguvēja grūtības. (Lado 1957, citēts no Giacobbe 1990, 116)

R. Lado formulētās nostādnes izraisa polemiku un tiek kritizētas, galvenokārt norādot uz atšķirībām, kā valodas apguvējs uztver, saprot un lieto mērķvalodu. Svešvalodu uztvert var būt viegli, taču grūtības var sagādāt svešvalodas lietošana (Klein 1989, 41). Šajā gadījumā valodu salīdzināšana virzīta uz teorētisku izpratni, lai iepazītu valodu uzbūvi, nevis uz valodas praktisku apguvi.

Jeļena Gridina, atsaucoties uz Luīzi Dabēnu (*Louise Dabène*) un Mariju Kristīni Žamē (*Marie Christine Jamet*), norāda, ka ilgu laiku radniecisko valodu apguve tika asociēta ar negatīvu ietekmi uz valodu apguves kvalitāti, šo valodu atšķirības un līdzības galvenokārt interpretējot kā viltusdraugu un jucekļa avotu, bet līdz ar daudzvalodu sapratnes projektiem ir parādījies apgalvojums, ka negatīvas pārneses gadījumu ir mazāk nekā pozitīvas pārneses gadījumu. Tāpēc var apgalvot, ka valodu savstarpējā līdzība ir būtisks pamats sapratnei un metavalodas izveidei, lai spētu analizēt, skaidrot un apgūt jauno valodu. (Gridina 2011₂)

Jautājums par valodu kontrastīvās un salīdzinošās analīzes nozīmi valodu mācībās joprojām ir diskutējams, taču, ņemot vērā faktus, ka (1) franču valoda tipoloģiski ir diezgan attālināta no latviešu valodas un ka (2) pirmā svešvaloda latviešu skolās pārsvarā ir angļu valoda, tipoloģiski tuva franču valodai, var apgalvot, ka angļu valodas zināšanas izmantojamas par pamatu franču valodas kā svešvalodas mācībā, īpaši leksiski semantiskajā līmenī.

Pēc genealoģiskās valodu klasifikācijas angļu un franču valoda pieder pie indoeiropiešu valodu saimes. Angļu valoda pēc tās radniecības pakāpes un saiknes ar pirmvalodu iedalīta ģermāņu valodu grupā, bet franču valoda – romāņu valodu grupā, tāpēc tradicionālajā valodniecībā angļu valoda netiek uzskatīta par franču valodai radniecīgi tuvu valodu. Šo pieņēmumu atspēko Žans Mišels Robērs (*Jean Michel Robert*), pamatojoties uz franču un angļu leksikas caurspīdīgumu un vārdu kārtību (Robert 2008). Tipoloģiski angļu un franču valoda tiek iedalīta latīņu valodu grupā, un par to kopīgām iezīmēm liecina ne tikai leksika (gandrīz divas trešdaļas angļu vārdi ir franču un latīņu cilmes), bet arī vārdu secība un latīņu valodai raksturīgās klasiskās gramatikas pazīmes. Precīzi dati minēti Anrietas Valtēres (*Henriette Walter*) pētījumā: 4 196 leksikās vienības ir angļu un franču valodas homogrāfi, no kuriem 273 vienības ir absolūti viltusdraugi un 702 leksēmas daļēji viltusdraugi. Tātad 3 221 vienības ir identiskas vai arī ļoti līdzīgas nozīmes vārdi, tā sauktie „īstie draugi”, no kuriem liela daļa ir aizguvumi un internacionālismi (Walter 2001, 104; vairāk par šo sk. arī Bliska 2011).

Lai spētu palīdzēt vidusskolēnam, kam dzimtā valoda ir latviešu valoda, iemācīties franču valodu, leksikas apguvei un teikumu struktūras veidošanai par starpniekvalodu lietderīgi izmantot

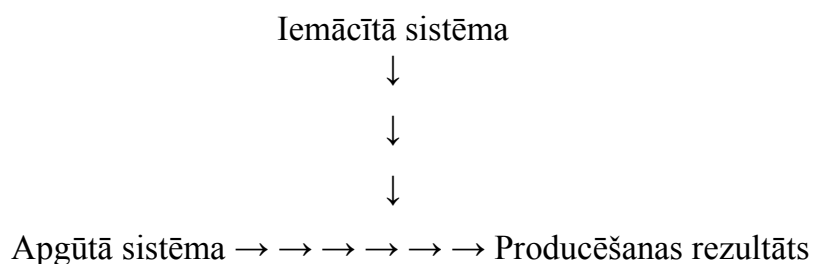
angļu valodu. Pamatojumu šim apgalvojumam sniedz angļu un franču valodas leksikas kontrastīvie pētījumi psiholingvistikā (Paillard 2002, Caure 2009).

Lingvodidaktikā nozīmīga ir S. Krašena teorija, kas analizē otrās valodas apguves procesu un nošķir valodas apguvi un mācīšanos, tāpēc nākamajā nodaļā šī teorija ir aplūkota tuvāk.

3.2. Stīvena Krašena monitora modeļa raksturojums

S. Krašena monitora modelis otrās valodas performancei (*The monitor model for second language performance*) izstrādāts 1977. gadā. To veido piecas hipotēzes: (1) valodas apguve un valodas mācīšanās, (2) dabiskās secības hipotēze, (3) monitora hipotēze, (4) lingvistiskā iedevuma hipotēze un (5) emocionālā filtra hipotēze (Krashen 1981). Teorijas centrālā ideja jeb pamatatziņa ir valodas apguves un valodas mācīšanās šķērsums. Tiek uzskatīts, ka otrās valodas prasmi var iegūt divējādi: (1) neapzināti, valodu apgūstot saziņas procesā līdzīgi kā tiek apgūta dzimtā valoda, un (2) apzināti, mācoties gramatikas likumus, apgūstot vārdu krājumu un mērķtiecīgi attīstot valodas lietojuma prasmes. Neapzinātā darbība notiek smadzeņu labajā puslodē, bet apzinātā valodas mācīšanās darbība norisinās smadzeņu kreisajā puslodē, dodot impulsus valodas mācīšanās darbības kontrolei un valodas producēšanai (Kalnberzina 2012, 65).

Šī teorija izskaidro dzimtās valodas un svešvalodas ieguves atšķirības, proti, dzimtās valodas apguve ir spontāna un neapzināta, turklāt valoda ir komunikācijas līdzeklis, bet ne mērķis. Turpretī valodas mācīšanās ir apzināts process, kas notiek formālā mācību vidē, kad tiek mācīti atsevišķi valodas elementi un analizētas, labotas valodas apguvēja pieļautās kļūdas. Būtībā tas ir arī šķērsums starp induktīvo un deduktīvo pieeju, dabisku vidi un skolas vidi, neformālu un formālu valodisko izglītošanos. Monitora teorijas pamatnostādni par valodas apguvi un valodas mācīšanos iespējams atainot vienkāršā shēmā (skat. 5. attēlu).



5. attēls. *Valodas apguve un valodas mācīšanās*
(Avots: Coste 1984, 24)

5. attēlā redzamajā shēmā tomēr pilnībā netiek nošķirta valodas apguve no valodas mācīšanās, jo zināšanas par valodas likumiem un valodas izjūta var viena otru papildināt un būt sistēmā vienotas, nevis pretstatītas. Apgūtā sistēma, dzīves laikā uzkrātie lingvistiskie resursi

ietekmē valodas producēšanas raitumu un veiklību, kā arī valodas plūdumu. Taču arī formālās, apzināti iemācītās valodas zināšanas var mainīt apgūtās sistēmas rezultātu pirms vai pēc izteikuma producēšanas.

S. Krašena otrā hipotēze izskaidro secību, kādā valoda tiek apgūta. Apgūstot valodu dabiski, valodas vienību secība nav paredzama, taču, mācoties valodu apzināti, apgūstamo valodas vienību secību nosaka mācību programma vai mācību līdzeklis, kur valodas mācības saturs un viela izkārtota pakāpeniski pārejā no vienkāršākā uz sarežģītāko, no zināmā uz nezināmo.

Trešā hipotēze raksturo monitoru, kas tiek definēts kā valodas lietotāja iekšējā „rediģēšanas ierīce”. Valodas zināšanas, izmantojot monitoru kā kontroles „ierīci”, ļauj veidot izteikumus. Izteikuma rediģēšana var notikt gan pirms tā producēšanas, gan pēc tam, koriģējot kļūdainu izteikumu. S. Krašens uzskata, monitors darbojas tad, (1) ja runātājs nesteidzas; (2) ja pastāv prasība ne tikai pēc nozīmes, bet arī pēc valodas formas pareizības; (3) ja ir zināmi attiecīgie valodas likumi. Iekšējais monitors, piemēram, nosaka, kādā locījumā un skaitlī vārds lietojams konkrētajā gramatiskajā kontekstā (Beikers 2002). Svešvalodas mācīšanās procesā, it īpaši sākumā, valodas apguvējs sevi kontrolē tikai ar apzinātu likumu palīdzību. Iemācīto kontrolē monitora sistēma, kā rezultātā tiek veidots apzināts valodas lietojums, resp., valodas lietojumu kontrolē apzinātā mācīšanās.

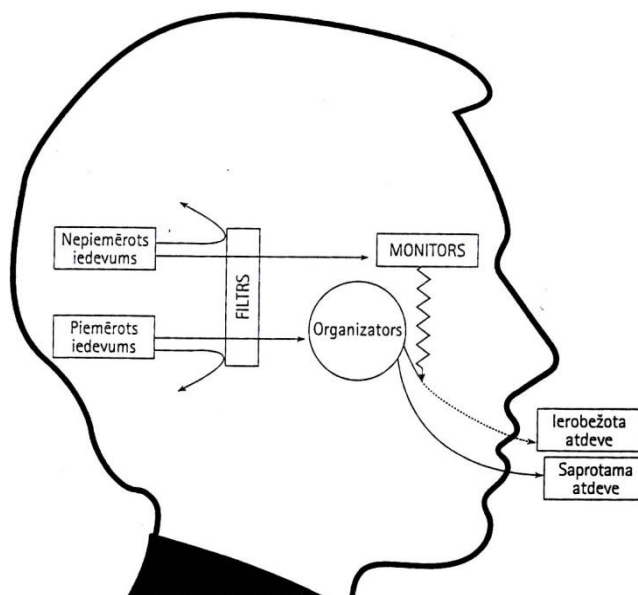
S. Krašens izvirzītajā hipotēzē par lingvistisko informāciju jeb iedevumu valodas apguvi skaidro šādi: ja valodas apguvējs uztver gramatiskas vienības, kas ir nedaudz virs viņa pašreizējā valodas apguves līmeņa, šīs vienības tiek apgūtas. Tātad apguve ir saprotamas lingvistiskās informācijas uztveres rezultāts, un konteksts šo informāciju padara saprotamu. (Krashen 1985, Faltis 1984, 352)

Jāapzinās, ka klases vidē iespējama tikai eksolingvāla komunikācija, tāpēc konteksts, kas mērķvalodas vidē ir dabisks, svešvalodā ir apgūstams. Lielā mērā no skolotāja ir atkarīga lingvistiskās informācijas kvalitāte, t. i., piemērots vai nepiemērots iedevums. Skolotājam būtu jāpiedāvā daudzveidīga lingvistiskā informācija (autentisks teksts gan rakstveidā, gan mutvārdos, gan audiovizuālā veidā), jo arī uztvere katram indivīdam ir atšķirīga. Valodas apguvējs noteikti izmantos iepriekšējās zināšanas, taču jādod arī norādes un papildu informācija par situācijas apstākļiem, kas saistīti ar tekstu – vietu, laiku, tematu, mērķi u. c. faktoriem (Lauze 2000, 14). Klases vidē lietotajai valodai ir ierobežots sociolingvistisko un diskursa pazīmju diapazons (Lazdiņa 2007₃).

Tāpat skolotājs noteikti var ietekmēt valodas apguvēja emocionālā filtra caurlaidību. Teorijas piektajā hipotēzē runa ir par filtru, kas nosaka, cik indivīds var iemācīties. Filtrs sastāv no tādiem emocionālajiem faktoriem kā attieksme pret valodu, motivācija, pašpaļāvība un trauksmes

līmenis. Tādējādi cilvēkiem, kam ir labvēlīga attieksme pret mērķvalodu un augsta pašapziņa, filtrs ir caurlaidīgāks un valodas apguve – efektīvāka.

Visi iepriekš izklāstītie S. Krašena teorijas aspekti uzskatāmi tiek atveidoti 6. attēlā.



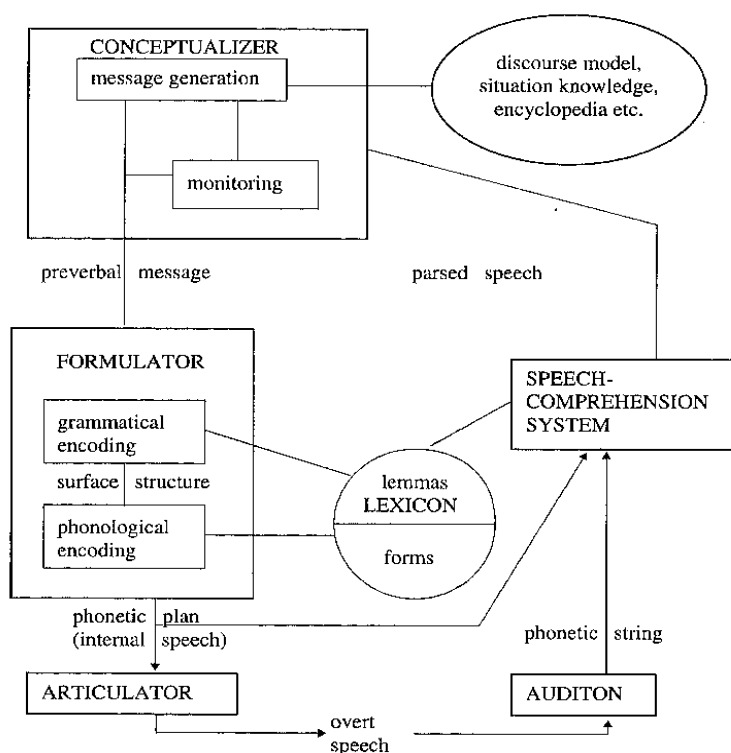
6. attēls. *Stīvena Krašena monitora modelis*
(Avots: Metodiskie ieteikumi 2006, 50)

Teorētiskajā literatūrā dažkārt tiek norādīts, ka S. Krašena hipotēze par valodas apguves un valodas mācīšanās šķīrumu nav empīriski pārbaudāma un ka tā neizskaidro kognitīvos procesus, kas ir valodas apguves un valodas mācīšanās pamatā, turklāt netiek ņemtas vērā arī individuālās atšķirības starp valodas apguvējiem. Ir aizstāvamais viedoklis, ka trešās valodas apguvē nevajadzētu pilnīgi pretstatīt valodas apguvi un mācīšanos, jo zināšanas par valodas likumiem un valodas izjūta var viena otru papildināt un būt sistēmā vienotas. Analizējot vairāku zinātnieku viedokļus (*James W. Keefe, John M. Jenkins, Geoff Petty*), Dagnija Deimante-Hartmane secina, ka mācīšanās notiek gan apzināti, gan neapzināti un ka abos gadījumos tas ir aktīvas darbošanās process, kura laikā notiek nozīmes izprašana. Ilgtermiņa atmiņā tiek saglabāta un vēlāk dzīves situācijās izmantota tā informācija, kuru skolēns ir strukturējis un organizējis. Skolēns mācīšanās procesā balstās uz savu iepriekšējo pieredzi un zināšanām, apgūst mācīšanās prasmes (Deimante-Hartmane 2013, 138/139).

Valodas uztveres un veidošanas procesu izpratnei noder psiholingvista V. Levelta valodas apstrādes jeb monitora modelis, kura raksturojums aplūkots nākamajā apakšnodaļā.

3.3. Vilema Levelta valodas apstrādes modeļa raksturojums

Valodas apstrādes procesu izpratnei būtisks ir V. Levelta valodas veidošanas modelis (ang. *Speech production model*), kas izstrādāts 1989. gadā un ko vairāki zinātnieki – Kīss de Bots (*Kees de Bot*), Nanda Pulise (*Nanda Poulisse*), Deivids Grīns (*David W. Green*) – atzinuši par piemērotāko un pilnīgāko svešvalodas apguves modeli, to pamatojot tādējādi, ka šeit tiek ņemti vērā psiholoģiskie faktori un individuālās atšķirības (de Bot, Paribakht, Weiche 1997; Poulisse 1999; Green 1998). Bilingvālās runas producēšanas modeli (de Bot 1992) izstrādājis K. de Bots 1992. gadā, kas vēlāk tiek piemērots arī trešajai valodai, attiecīgi veidojot daudzvalodu producēšanas modeli (de Bot 2004). K. de Bota modeļa pamatā ir V. Levelta uz empīriskiem datiem balstītais valodas veidošanas modelis (skat. 7. attēlu).



7. attēls. Vilema Levelta valodas veidošanas modelis
(Avots: Levelt 1992, Fāters 2010, 218)

Valodas apstrāde ietver valodas uztveri un valodas veidošanu. Valodas veidošanas teorijas uzdevums ir izskaidrot, „kā mentālās reprezentācijas tiek pārceltas uz valodas struktūrām” (Fāters 2010, 217).

V. Levelta modelī pieci neatkarīgi komponenti – (1) konceptualizētājs (*conceptualizer*), (2) leksikons (*lexicon*), (3) formulētājs (*formulator*), (4) monitora sistēma (*monitor system*) un (5) artikulētājs (*articulator*) – tiek integrēti kopējā sistēmā, kā rezultātā tiek izveidots valodisks izteikums.

Saskaņā ar modeli runātāja komunikatīvie nodomi tiek veidoti konceptualizētājā, kas atlasa un sakārto informāciju, lai tā tālāk varētu tikt aktivizēta iekšējā runā un formulēta izteikumā. Izteikums tiek veidots, ievērojot diskursa priekšnosacījumus un pragmatiskos aspektus, lai to īstenotu paralingvāli un lingvāli. Konceptualizētājs veic mentālās darbības, atlasa informāciju, sakārto to un kontrolē. Bilingvālajā versijā konceptualizētājā tiek izvēlēta viena no divām valodām (de Bot, Paribakhut, Weiche 1997). Preverbālais izteikums aktivizē formulētāju, kas sastāv no diviem komponentiem: gramatiskā kodētāja un fonoloģiskā kodētāja. Gramatiskais kodētājs atrod leksikonā attiecīgās valodas vienības un izveido gramatiskās attieksmes starp tiem, tā darbības rezultāts ir virsējā struktūra (Fāters 2010, 218). K. de Bota modelī abas valodas leksikonā ir aktīvas, bet tikai vienas valodas vienības tiek atlasītas to tālākai artikulēšanai (Williams, Hammarberg 1998, 300). Leksiskās vienības tiek izvēlētas, ņemot vērā to semantiskās pazīmes un izmantojot sintaktiskās un morfoloģiskās pazīmes; formulētājs tās sakārto teikumos. Šai sistēmā iesaistītas četras valodas apakšsistēmas – semantiskā un sintaktiskā, kuras veido un kontrolē lemma, kā arī morfoloģiskā un fonoloģiskā, kuras iedarbina leksēma. Leksiskās vienības (lemmas) tiek gramatiski atkodētas un sakārtotas pareizā secībā (ang. *grammatical encoding*). Tāpat tiek atkodētas arī to fonoloģiskās formas (leksēmas). Fonoloģiskais kodētājs uz virsējās struktūras bāzes izveido fonētisko plānu (iekšējo runu), kas ir saistīts ar izteikuma prosodiju (uzsvara, toņa un intonācijas izvēli). Formulētāja atdeve jeb lingvistiskā informācija tālāk tiek artikulēta. Artikulētājs realizē fonētisko plānu, kā rezultātā rodas runas signāls. Valodas sapratnes sistēma ļauj runātājam uztvert savus izteikumus. Valodas producēšanas procesā runātājs dzird pats sevi, tāpēc valodas veidošanā netieši piedalās arī valodas sapratnes sistēma. Artikulācijas rezultāts ir ārējā runa. Modelī atspoguļots pieņēmums, ka valodas sapratnes sistēma analizē iekšējo runu tāpat kā ārējo runu. Monitorēšana ļauj salīdzināt iekšēji sagatavotā vārda nozīmi ar paredzēto nozīmi. Kontrole notiek visās valodas veidošanas pakāpēs. Monitora sistēma nodrošina tiešu saikni starp sapratni un producēšanu, kas runātājam ļauj novērtēt formulētāja atdevi; tā modelī tiek veidota atgriezeniskā saite.

V. Levelta modeļa preverbālajā fāzē noteicošas ir divu veidu zināšanas (3. attēlā atainots kā aplis), t. i., (1) procesuālās zināšanas par izteikuma veidošanos un (2) deklaratīvās zināšanas, t. i., zināšanas par izteikuma saturu, ilglaicīgā atmiņā uzglabātās t. s. fona zināšanas vai arī sarunas gaitā iegūtās zināšanas, ko nosaka ekstralingvistiskie aspekti: konteksts, laiks un telpa (Fāters 2010, 219).

Paplašinot V. Levelta monolingvālo modeli, K. de Bots bilingvālās runas producēšanai pieņem, ka pastāv divi atšķirīgi lingvistiskie formulētāji un viens kopīgs leksikons (Dewaele 1998, 475; Bärenfänger u. c. 2002, 1). Valodas izvēle un koda maiņa notiek konceptualizētājā, bet, tā kā

vienlaikus paralēli aktīvas var būt vairākas valodas, tad – atkarībā no katras valodas prasmes līmeņa, aktualitātes, tipoloģijas un statusa formulētājā – izteikums tiek piemērots situācijai (Williams, Hammarberg 1998, 299). Modelis attiecināms arī uz trešās svešvalodas mācību situāciju vidusskolā, kad jaunās valodas producēšanu ietekmē gan valodas apguvēja dzimtā valoda, gan kāda cita jau apgūta svešvaloda, pieņemot, ka gramatisko un fonoloģisko kodu runā nosaka valodu tipoloģiskās atšķirības. Tiek apgalvots, ka analītiskajās un sintētiskajās valodās morfoloģiskajā un sintaktiskajā līmenī nevar tikt izmantoti vieni un tie paši paņēmieni valodas mācībā (Poulisse 1999). Tradicionāli latviešu valoda tiek pieskaitīta pie sintētiskajām valodām, bet franču valoda, tāpat kā angļu valoda – pie analītiskajām valodām.

Daudzvalodu jeb plurilingvālais monitora modelis tiek balstīts uz psiholingvistiskiem faktoriem – uz vairāku valodu lingvistisko informāciju jeb iedevumu un mērķvalodu, uz pieņēmumiem balstītu gramatiku, kura veidojas iekšējā monitora sistēmā, nosakot valodas apguves procesu, kas katram tomēr ir individuāls atkarībā no iepriekšējo valodu apguves pieredzes. Monitora darbību ietekmē tādi psiholoģiski faktori kā nozīmju pārneses jeb apzināti veidota analogija ar identificējamo „objektu”, ko nosaka iepriekšējās deklaratīvās un procesuālās zināšanas vai situācija.

Trešās valodas apguves teorētisko jautājumu izpratne ir nepieciešama, jo tā nodrošina konceptuālu pamatu jeb atskaides sistēmu svešvalodu mācību procesa organizēšanai un īstenošanai.

Daudzvalodu jeb plurilingvālais runas producēšanas process shematizēts K. de Bota 2004. gadā izveidotajā modelī. Tajā vairākkārt tiek akcentēta leksikas apguve, kā tas ir arī V. Levelta modelī, kura centrā ir leksisko vienību atlase (Levelt 2001). Vairākos pētījumos (Green 1998; de Bot 2008) veikti eksperimenti, lai rastu atbildi uz jautājumu *Kas notiek daudzvalodīga valodas apguvēja prātā?* un saprastu, kā leksiskās vienības tiek atpazītas un atlasītas to producēšanai gan runā, gan rakstos.

3.4. Leksikas apstrādes procesu raksturojums plurilingvālā situācijā

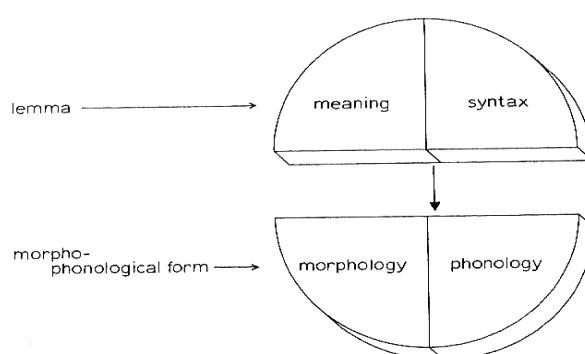
Daudzvalodu jeb plurilingvālais monitora modelis tiek balstīts uz psiholingvistiskiem faktoriem – uz vairāku valodu lingvistisko informāciju jeb iedevumu un mērķvalodu, kas veidojas t. s. iekšējā monitora sistēmā. K. de Bota modelī abas valodas leksikonā ir aktīvas paralēli, bet katrā konkrētā gadījumā tikai vienas valodas vienības tiek atlasītas to tālākai artikulēšanai (de Bot 2008).

Tiek skaidrots, ka mentālais leksikons (ang. *mental lexicon*) ir ilglaicīgās atmiņas daļa, kurā mentāli reprezentēti kādas valodas vārdi (Schwarz 1996, 84, citēts no Fāters 2010, 215).

Valodas apguvēja leksikons ir ne tikai ļoti ietilpīgs, bet arī produktīvs, jo piekļuve vārda nozīmei līdz tā producēšanai notiek ceturtdaļsekundes ātrumā. V. Levelts raksturo vārda atlasē mehānisma četras stadijas.

1. Perspektīvas izvirzīšana. Vispirms tiek saskatīts nosaukamā objekta attēls (piemēram, ZIRGS), tad rodas vajadzība to nosaukt vārdā. Atkarībā no situācijas un komunikatīvā nolūka tiek atrasti jēdzieni: *animal, horse, cheval* u. tml.
2. Leksiskā atlase. Katrs jēdziens aktivizē tam radniecīgu konceptu, kas uzkrāts runātāja leksikonā, aktivizējot arī leksisko vienību vārda producēšanai. Tiek atlasīts tikai viens jēdziens atbilstoši producēšanas nolūkam.
3. Lemmas atlase atrod leksiskās vienības gramatisko aprakstu, piemēram, lietvārda skaitli. Ja jēdzienam vajag producēt franču valodā, tad lietvārdam *cheval* tiek precizēta dzimte, piemērota morfēmu fonoloģiskā forma un, ja nepieciešams, arī daudzskaitļa forma.
4. Leksēmas datu apstrāde. Fonoloģiskās formas izveide, piemēram, angļu valodā jēdzienam *horses*, tiek piemērots daudzskaitļa izrunas kods [s] vai [z]. (Levelt 2001, citēts no Kalnberzina 2012, 39)

V. Levelta valodas veidošanas modelī ar lemmas un leksēmas dalījumu tiek pamatots vārda formas un nozīmes apstrādes process (skat. 8. attēlu).

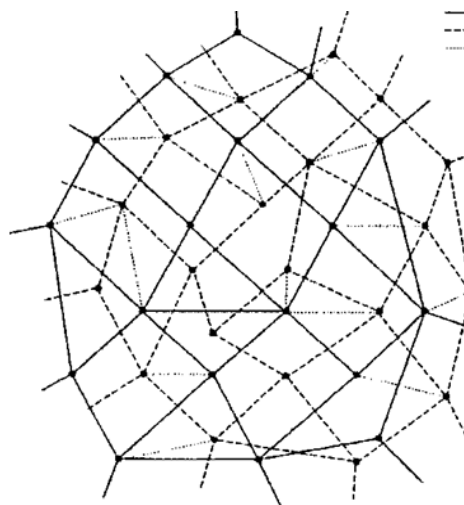


8. attēls. *Leksiskais iedevums* (Avots: Field 2003, 11)

Leksēma nav gatavs šablons, bet gan ietvars, kurā tiek ievadīti fonoloģiskie segmenti. Lemmas aktivizē nozīmes komponentus. Divām vai trim valodām semantiskās pazīmes ir līdzīgas, veidojot savstarpēju saikni starp valodām. Nākamajā pakāpē lemmas aktivizē sintaktiskos komponentus. Piemēram, lemmas sintaktiskā kategorija ir izteicējs, kura gramatiskās funkcijas izpildē piesaistāms subjekts un tiešais vai netiešais papildinātājs. Papildinātājiem savukārt tiek piesaistīti substantīvi un prepozīcijas utt. Vārdu krājumā tiek izšķirti pilnas nozīmes vārdi (nomeni, verbi, adjektīvi un adverbji) un funkcionālie vārdi (determinanti, prievārdi, palīgdarbības vārdi), kas pilda gramatiskās funkcijas un piedalās sintaktisko struktūru izveidē.

Leksikonā kopējās lingvistiskās sistēmas savstarpēji mijiedarbojas un apakšsistēmu savienojamība atkarīga no vairākiem faktoriem – no (1) valodu distances, (2) valodu prasmes līmeņa un (3) valodu apguves veida, mācību pieejas, mācību procesa organizācijas un metodēm. V. Levelta leksikona modelis parāda kā vārdu datu bāze vai leksikons darbojas gan valodas uztveres, gan producēšanas procesā. Leksiskās zināšanas ir iespiedušās atmiņā, un smadzenēs sinaptiskās saites nervu tīklojumā veido vārdu asociācijas, turklāt radniecīgie vārdi veido ciešas saiknes (Herwig 2001, 116). Tātad valodas veido savstarpēju mezglu tīklu un saites var būt semantiskas vai fonoloģiskas un tā savienojamība var variēt kvantitatīvi un kvalitatīvi, veidojot intralingvālās vai translingvālās saites.

1999. gadā izveidots datormodelis – Būla matrica (ang. *Random Boolean Networks RBNs*), kas tiek pielīdzināts bilingvālai situācijai (skat. 9. attēlu), kur katrai valodai – L1 (apzīmējums: —) un L2 (apzīmējums: ---) – paralēli ir savs tīkls, veidojot interlingvālās saiknes. Modelis atveido gan leksikas aktivizācijas procesu, gan arī aktīvo un pasīvo vārda krājumu savstarpējā mijiedarbībā. Kā tika raksturots iepriekš, koncepti atmiņā netiek saglabāti izolēti un dažādas to attieksmes veido saikni ar citiem konceptiem. Šie savstarpējie konceptuālie sakari ir kognitīvo struktūru atspoguļojums.

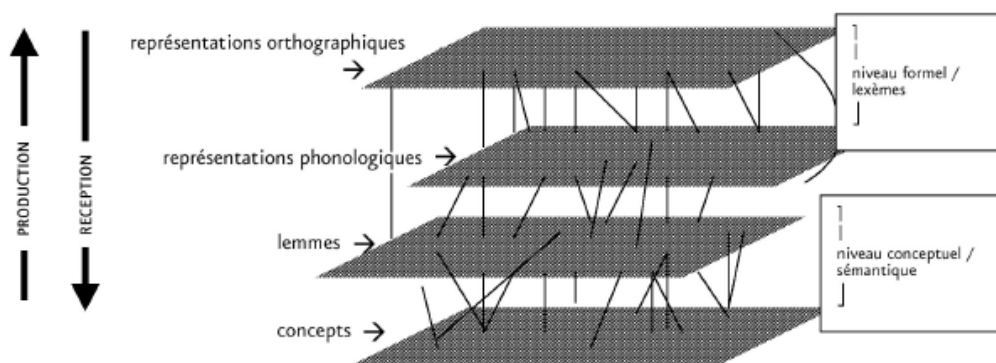


9. attēls. *Bilingvālā leksikona tīklojuma modelis*
(Avots: Cenoz, Hufeisen, Jessner 2001, 117)

Džons Fīlds (*John Field*) skolotājam iesaka runā uzsvērt pilnnozīmes vārdus to vieglākai uztverei svešvalodā (Field 2003). Pilnnozīmes vārdiem svešvalodā jāatrod divējāda informācija par vārdu: tā nozīme un forma.

Franču lingvodidaktiķe Hetera Hiltone (*Heather Hilton*) skaidro, ka leksika atmiņā tiek uzglabāta vairākos līmeņos. Viņa piedāvā shematisku atmiņas attēlojumu (skat. 8. attēlu), kas ļauj izprast vārdu apstrādes procesu, izdalot formālo un konceptuālo līmeni. Formālo leksēmu līmeni

veido vārdu fonoloģiskās un ortogrāfiskās reprezentācijas, bet konceptuāli semantisko līmeni veido lemmu līmenis, kas ietver leksiskās vienības, semantiski un sintaktiski precizētas, bet nenorādot fonoloģisko formu (Levelt 1992, 5), un konceptu (jēdzienu) līmenis. Vārda formālās pazīmes, to fonoloģiskās un ortogrāfiskās reprezentācijas izkārtotas divos atsevišķos tīklos, kas savstarpēji ir cieši saistīti. Saites savieno modeļa plaknes apakšiedalījumus. Shēmā ievilkta vien dažas saites, bet starplīmeņu tīklā to ir tūkstošiem. Saites var veidoties ar vairākām vienībām vienā līmenī: fonoloģiski vārdam var būt vairāki ortogrāfiskie atveidojumi vai vairākas nozīmes un viens koncepts var būt saistīts ar dažādām lemmām. Runas producēšanas laikā no konceptuālā līmeņa notiek virzība uz vārda akustisko vai grafisko formu, bet runas uztveres laikā darbības virziens ir pretējs: uzrakstītie vārdi vai fonoloģiskās pazīmes aktivizē lemmas, kas tālāk aktivizē konceptuālo līmeni.



10. attēls. *Leksikas apstrādes shēma atmiņā* (Avots: Hilton 2010, 204)

Lai mentālajā leksikonā atrastu vajadzīgos vārdus, vārdu meklēšana un aktivizēšana modelī notiek paralēli. Franču zinātnieks Daniels Gaonaks (*Daniel Gaonac'h*) raksturo šādas divas kognitīvās darbības pakāpes:

- 1) piekļuve leksiskai vienībai: burtu un skaņu salikšana pa pāriem;
- 2) semantiskā apstrāde: tiek ņemtas vērā atlasīto elementu semantiskās iezīmes, nosakot vārda atbilstošo nozīmi konkrētajā kontekstā (Gaonac'h 1998, 338–339).

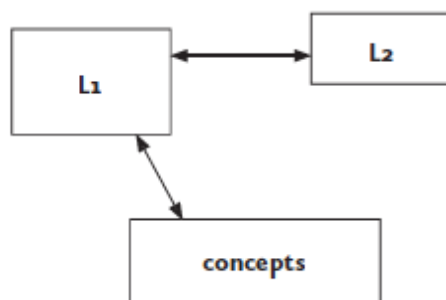
Kognitīvā darbība var būt apgrūtināša, kad neizdodas atšifrēt vārdu lasot vai klausoties, vai kad runājot valodas lietotājs nevar atrast nepieciešamo vārdu. Visbiežāk leksikas apstrāde dzimtajā valodā notiek automātiski, valodas lietotājam pašam to neapzinoties, un šāda kognitīvās darbības efektivitāte apliecina indivīda komunikatīvo kompetenci. (Gaonac'h 1998, 341)

Vairāki psiholingvistikas pētījumi (Ellis 1997; de Groot 1995) norāda uz atšķirīgu leksikas apstrādes laiku mentālajā leksikonā dažādām valodas vienībām:

- ātrāka piekļuve novērota gramatiskajiem elementiem (*funkcionālajiem vārdiem*), salīdzinot ar leksikas vienībām;
- ātrāka piekļuve novērota bieži lietotiem vārdiem, salīdzinot ar retāk lietotiem vārdiem;
- lietvārdi tiek iegūti ātrāk nekā darbības vārdi;
- konkrēti vārdi tiek atrasti ātrāk par abstraktiem vārdiem.

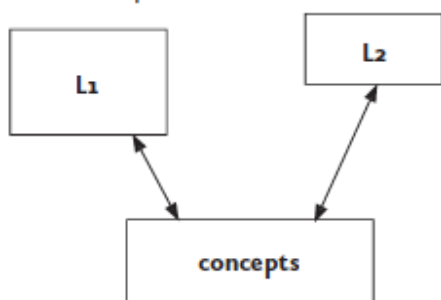
Kad valodas lietotājs runā, raksta, klausās vai lasa, piekļuves ātrums leksiskai vienībai ir iespaidīgs. Pētījumi apstiprina, ka izrunātā vārda nozīme līdz klausītāja smadzenēm nonāk aptuveni piektdaļā sekundes. Drukātā vārda nozīme tiek reģistrēta pat ātrāk, apmēram astotdaļsekundes laikā. Vārdu producēšanai smadzenēm vajadzīga ceturtdaļsekundes laika, lai atrastu vārdu, kas nosauc objektu un apmēram vēl ceturtdaļsekundes, lai to izrunātu. (Pinker 1999)

Amerikāņu zinātnieces Judīte Krola (*Judith Kroll*) un Erika Stjuarte (*Erika Stewart*) izstrādājušas hierarhisko modeli (ang. *Revised hierarchical model*) (Kroll, Stewart 1994), kas iekļauj vairākus submodeļus. Tie aplūko mentālā leksikona darbības variantus bilingvālā situācijā, ilustrējot veidu, kā vārda formai, kas jau pastāv valodas apguvēja apziņā, tiek atrasts atbilstošas nozīmes jēdziens otrajā valodā. Viens no submodeļiem ir vārdu asociāciju modelis (skat. 11. attēlu), kas izskaidro, ka jēdziena uztvere otrajā valodā notiek ar pirmās valodas starpniecību un pat ir atkarīga no tās. Otrās valodas mentālais leksikons paplašinās uz pirmās valodas leksikas pamata. Tas nozīmē, ka piekļuve jēdzienam notiek, valodas apguvējam vispirms atrodot lemmu pirmajā valodā.



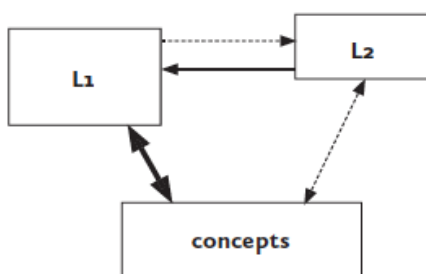
11. attēls. *Vārdu asociāciju submodelis* (Avots: Kroll, Stewart 1994)

Otrajā submodelī, t. i., konceptuālajā modelī (skat. 12. attēlu) jēdzieni ir tieši saistīti ar abām valodām, jo runa ir par bilingvālu valodas apguvēju pretstatā monolingvālam svešvalodas/otrās valodas apguvējam.



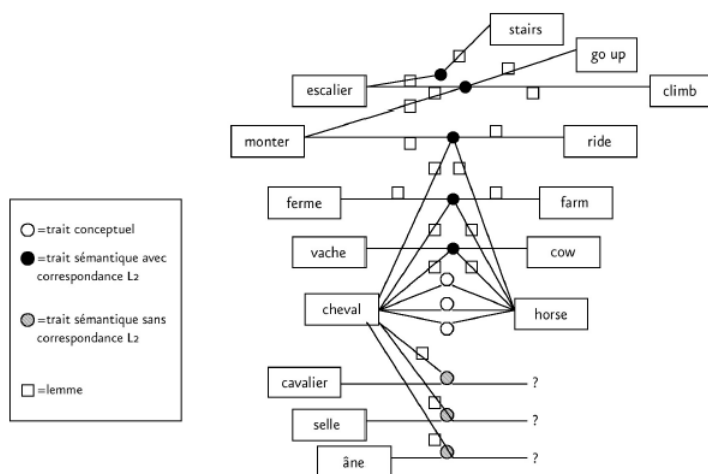
12. attēls. *Konceptuālais modelis* (Avots: Kroll, Stewart 1994)

Kombinētais modelis (skat. 13. attēlu) rāda, ka piekļuve vārda nozīmei vai formai svešvalodā notiek tieši vai netieši ar pirmās valodas starpniecību; saikne ar pirmo valodu jēdzienam (ang. *concept*) ir ciešāka nekā ar otro valodu. Taču otrās valodas saikne ar pirmo valodu ir stiprāka nekā pirmās valodas saite ar otro. (Kroll, Stewart 1994)



13. attēls. *Kombinētais modelis* (Avots: Kroll, Stewarts 1994)

Bilingvālajā situācijā viena leksikā forma var būt saistīta ar dažādām semantiskām vienībām, un semantiskās vienības var būt saistītas ar formām abās valodās. Amerikāņu valodnieks Alens Pranss (*Alain Prince*) apgalvo, ka bilingvālais runātājs spēj atpazīt katras valodas specifiskās vienības, ievērojot vārdu sintaktiski semantiskās attiecības, kas katrā valodā ir atšķirīgas (Prince 1998, 292–293). Pirmās valodas vārda aktivizēšana ir iespējama, atsaucoties uz otrās valodas stimulu, bet saikne starp abām valodām notiek semantikas līmenī. A. Pranss ilustrē leksiski semantiskā tīklojuma modeli bilingvāla runātāja mentālajā leksikonā, aplūkojot astoņu vārdu piemēru franču un angļu valodā (skat. 14. attēlu).



14. attēls. *Leksiski semantiskā tīklojuma piemērs divvalodu situācijā*¹¹
(Avots: Prince 1998, citēts no Hilton 2010)

Šis modelis ilustrē semantiskās saiknes starp jēdzieniem, lemmām un grafēmām, te neparādās vārdu fonoloģiskais atveidojums; to pievienojot, izveidotos vēl sarežģītāks tīkls. Šī struktūra mentālajā leksikonā ir dinamiska un nepastāvīga, jo valodas apguvējs var producēt vārda formu otrajā valodā, nepiešķirot tai nozīmi, viņš var atpazīt vārda nozīmi, neatrodot saikni ar jēdzienu, tāpat vārds var tikt vai netikt atsaukts atmiņā. Vārdu formas un jēdzienu semantiskās atbilstības salikšana pa pāriem no valodas apguvēja prasa lielu kognitīvu piepūli.

Vārda formālo un semantisko atbilstību savā pētījumā raksturo Melisandra Kora, veicot semēmas *conducteur* analīzi kontekstā, novērojot sēmu semantisko saderību, pārnese no angļu valodas franču valodā ar nozīmi ‘cilvēks, kurš vada’ (Caure 2009, 172/173). Tātad, ja konteksts skar mūzikas jomu, runa ir par operu, orķestri, tad izsecināma nozīme orķestra vadītājs, diriģents. Vārdam *conductor* angļu valodā un *conducteur* franču valodā ir formāla līdzība, kā arī vārdi netieši ir tuvi semantiski, jo iespējama sēmu pārnese. M. Kora šo vārdu analīzi shematiski attēlo šādi:

conductor → **conducteur** → *chef d'orchestre*

treknrakstā : formālā (tiešā) atbilstība

slīprakstā : tiešā semantiskā atbilstība

pasvītrojums : netiešā semantiskā atbilstība (Caure 2009, 173).

Vārds treknrakstā ar pasvītrojumu ietver divu veidu attiecības: (1) tam piemīt formāla līdzība ar angļu valodas vārdu, (2) un vārdam ir vienas nozīmes tieša atbilstība, bet netieša semantiskā atbilstība. Vārds slīprakstā ar pasvītrojumu ietver divu veidu attiecības: (1) tieša nozīmes atbilstība angļu valodas vārdam, (2) netieša semantiska atbilstība franču valodas vārdam.

¹¹ Attēlā lietoto simbolu skaidrojums: ○ – norāda uz konceptuālu iezīmi, ● – norāda semantisku iezīmi, kas vārdam ir atbilstoša otrajā valodā, ● – norāda uz semantisku iezīmi bez atbilstoša vārda otrajā valodā, □ – norāda uz lemmu, t. i., potenciāli iederīgu vārdformu, kas tiek mentāli atlasīta izteikumam pirms runas producēšanas.

Secināms, ka vārda nozīmes skaidrojums atkarīgs no leksēmas semantiskās struktūras.
(skat. 4. tabulu)

4. tabula

Lemmas *conducateur* semantiskā struktūra

Semēma	Angļu valodā <i>conductor</i>	Franču valodā <i>conducateur</i>	Latviešu valodā <i>konduktors</i>
vadītājs	+	+	-
diriģents	+	-	-
(vilciena vagona) pavadonis	+	-	+
transporta vadītājs	-	+	-
darbu vadītājs	-	+	-
biļešu pārdevējs sabiedriskajā transportā	-	-	+

- - - - -

No aplūkotajām teorijām izriet, ka trešās valodas apguves process vidusskolā ir kognitīvs process, kurā skolēns, balstoties uz savu valodisko pieredzi un ieguldījumu, pakāpeniski veido hipotēzes par jaunās valodas sistēmas izveidi un to produktivitāti pārbauda praktiskā valodas lietojumā. Pētījumi un vērojumi praksē apstiprina, ka iepriekšējā valodu apguves pieredze veicina jaunas valodas apguvi.

Šajā nodaļā aplūkoti valodas apraksta dažādie teorētiskie aspekti, kad valoda tiek uzlūkota kā sistēma (F. de Sosīrs, N. Čomskis), kā uzvedība (L. Blūmfilds), kā lietojums, kura pamatā ir komunikatīvo darbību nosacījumi (D. Haimss), un kā psiholoģiska izpausme, kas saistīta ar cilvēka mentālajiem procesiem, nodrošinot runas un saprašanas spējas (V. Levelts, K. de Bots), veido valodas apguves teorētisko modeļu pamatu.

Valodas apguves teorijas apstiprina iedzimtības faktoru (N. Čomskis), valodas apguves kognitīvo spēju un mentālo procesu darbības (V. Levelts), kā arī emocionālo faktoru (S. Krašens) nozīmi valodas apguves procesā. Šo teoriju izklāsts izvēlēts pamatoti – atbilstoši franču valodas kā trešās valodas mācību realitātei Latvijā, lai iegūtos secinājumus un teorētiskās atziņas varētu izmantot praktiskiem franču valodas mācības mērķiem.

Promocijas darba trešajā daļā rodama atbilde uz pēdējo, sākotnēji izvirzīto pētījuma jautājumu: vai un kā leksikas caurspīdīgums no pirmās svešvalodas (angļu) un dzimtās valodas (latviešu) ietekmē franču valodas leksiski semantiskā mācību līmeņa apguvi, tāpēc diagnosticējama vidusskolēnu leksiski semantiskās kompetences attīstības pakāpe, lai uz iegūto rezultātu pamata, varētu izdarīt secinājumus un izstrādāt principus leksiski semantiskā mācību līmeņa apguvei franču valodā.

III. Franču valodas kā trešās valodas prasmes leksiski semantiskajā līmenī un tā apguves principi vidusskolā

Lai sasniegtu pētījuma mērķi – pilnveidot franču valodas kā trešās valodas mācību teoriju un praksi, – empīriskajā pētījumā jāiegūst dati un to izpētes rezultātā jāgūst priekšstats par franču valodas apguves grūtībām leksiski semantiskajā līmenī trijos valoddarbības veidos: lasīšanā (teksta uztverē un izpratnē), rakstīšanā un runāšanā. Apzināti netika diagnosticēta klausīšanās prasme, angļu un franču valodas fonoloģisko sistēmu atšķirību dēļ.

Izpētes materiālam jāsniedz pietiekami objektīvi pētījuma dati, uz kuru pamata var tikt izstrādāti pamatprincipi franču valodas kā trešās valodas leksiski semantiskā līmeņa apguvei vidusskolā, ņemot vērā skolēnu iepriekšējo valodisko pieredzi. Uz novērojumu analīzes un rezultātu interpretācijas pamata tiek izvirzīti šādi pētījuma uzdevumi:

- 1) noteikt skolēnu franču valodas leksiski semantiskā līmeņa attīstības pakāpi un tās mērījumu pazīmes – parametrus, balstoties uz kļūdu kvalitatīvo analīzi mutvārdu un rakstveida runā;
- 2) konstatēt atbilstošo parametru kvalitatīvo raksturojumu un apkopot statistiskos rādītājus teksta uztverē un izpratnē;
- 3) izveidot lasīšanas prasmes diagnosticēšanas, kā arī runas un rakstu prasmju izpētes metodiku;
- 4) izstrādāt mācību satura koncepcijas pamatprincipus franču valodas kā trešās svešvalodas leksiski semantiskā līmeņa apguvei.

Saskaņā ar izvirzītajiem uzdevumiem pētījumā izraudzīti tādi parametri, kas ir viennozīmīgi mērāmi un ļauj iegūt korekti salīdzināmus datus. Uzmanība apzināti ir pievērsta tikai leksikas kvalitatīvās izpētes metodikai, atsakoties no katra skolēna individuālā vārdu krājuma apjoma izpētes. Ar leksikas izpētes kvalitatīvo aspektu tiek saprasta vārdu atpazīšana un nozīmes izpratne teksta uztverē; vārdformas lietojums, nozīmes atbilstība kontekstam un vārda attieksmes izteikumā, to izpausme, producējot tekstu mutvārdos un rakstveidā. Nav lietderīgi analizēt konkrētu vārdšķiru, teikuma tipu vai konstrukciju izplatību, jo pētījuma lauks skar leksiski semantisko līmeni. Svarīgi ir noskaidrot raksturīgās kļūdas, kas radušās angļu valodas un/vai dzimtās valodas ietekmē, tāpēc pētījuma gaitā meklētas atbildes uz šādiem jautājumiem:

1. Vai runas producēšanas laikā citu valodu klātbūtne vispār ir novērojama?
2. Vai leksiski semantiskajā līmenī var runāt par zināšanu pārneš un starpniekvalodas ietekmi?
3. Kādas konkrētas franču valodas izteiksmes līdzekļu interpretācijas un/vai hibrīdformas parādās runas producēšanas laikā?
4. Kā analizētās satura vienības paplašina zinātnisko izpratni par valodas apstrādes procesu?

Pētījuma pamatbūtība izriet no teorētiskiem pētījumiem psiholingvistikā, ka trešās valodas apguvējs ir jau ar zināmu lingvistisku pieredzi, tāpēc viņš ir kognitīvi elastīgs, jo aktivizē starpvalodu saiknes. Pētījums tiek balstīts uz izpratni, ka zināšanas un prasmes, kas apgūtas dzimtajā valodā un/vai otrajā valodā un svešvalodā, var tikt pārnestas un izmantotas trešās valodas apguvē. Iepriekšējās zināšanas trešās valodas apguves procesu dara apzinātu. Latvijas situācijā, lai vidusskolēnam, kas apgūst franču valodu kā trešo valodu palīdzētu leksiski semantiskā līmeņa apguvē, nepieciešami sastatāmās valodniecības pētījumi, kas apraksta un izskaidro starpvalodu (angļu un franču valodas), kā arī dzimtās – latviešu valodas leksisko semantiku, it īpaši par aizguvumu un internacionālismu semantiskajām robežām. Skolēnam, apgūstot franču valodu kā trešo valodu, ir svarīgi apzināties *leksisko caurspīdīgumu* un izprast angļu un franču valodas formāli līdzīgo vārdu nozīmes specifiku, līdzības un atšķirības semantiskajā līmenī, saskatot vārdu savstarpējos semantiskos sakarus. *Leksiskais caurspīdīgums* ir apzīmējums t. s. „īstajiem draugiem” jeb vienādas nozīmes vārdiem, kas var izpausties pilnībā vai daļēji. (Piemēri atrodami 10. tabulā 122. lpp.) Franču valodas kā trešās valodas leksikas apguvē jāievēro vairāki lingvistiskie principi (vārdarināšanas, līdzīgo vārdu sastatāmības) un didaktiskie principi (tematiskais un semantiskās atlases princips), kas izriet no starpvalodu sakariem un valodu leksiskās konverģences likumsakarībām franču, angļu un latviešu valodā.

1. Prasmju diagnosticēšanas un izpētes metodes

Pētījuma problēmas risināšanai izvēlētas metodes, kas pamatotu psiholingvistikas teoriju validitāti, t. i., Kīsa de Bota daudzvalodu producēšanas modeli (de Bot 2004), kas balstīts uz Vilema Levelta runas producēšanas modeli leksiski semantiskajā līmenī. (Šo teoriju izklāstu skat. iepriekš 3.4. apakšnodaļā.) Izvēlētās pētījuma metodes vienlaikus ir instrumenti, ar kuru palīdzību iespējams noskaidrot pētījuma mērķgrupas, t. i., vidusskolēnu, kas apgūst franču valodu, lietotos izteiksmes līdzekļus ar mērķi atklāt objektīvās lingvistiskās likumsakarības. Šim nolūkam izmantotas šādas datu ieguves metodes:

- 1) teksta (darba sludinājuma (skat. 1. pielikumā)) izpratnes uzdevuma izpildes analīze,
- 2) rakstu darba (e-pasta vēstules) analīze,
- 3) spontānās runas (komentāra par bezskaņas filmu) fiksējums, izmantojot skaļās domāšanas pierakstu (TAM 1994, 29), un tā analīze.

Turpmāk tekstā katra izvēlētā metode raksturota atsevišķi, jo lingvistisko datu analīzē nošķiramas receptīvās (darba sludinājuma teksta izpratne) un produktīvās zināšanas (rakstu darbs – e-pasta vēstules uzrakstīšana un mutvārdu runa – komentārs par bezskaņas filmu).

1. Pasīvā vārdu krājuma un līdz ar to arī lasīšanas prasmes diagnosticēšanai tika izmantots darba sludinājuma teksts, kurā konstatējami 14 internacionālismi, 8 angļu un franču valodas homogrāfi, 4 kvazihomogrāfi, 10 leksiskā caurspīdīguma piemēri un 7 atvasinājumi, kā arī 3 viltusdraugi. Pasīvā vārdu krājuma diagnosticēšanai atbilstoši pētījuma vajadzībām tika izveidots teksta izpratnes uzdevums, kas ietvēra jautājumus par teksta jēgas izpratni un leksiski semantisko vienību uztveri. Teksta izpratnes uzdevumu veidoja četri jautājumi ar nolūku pārbaudīt, vai un kā skolēns uztver tekstā (darba piedāvājuma sludinājumā) sniegto informāciju, noskaidrot, cik pareizi un precīzi viņš saprot vārdu leksisko nozīmi kontekstā, kā arī konstatēt, vai skolēns spēj patstāvīgi noteikt nepazīstamu vārdu nozīmi, izmantojot iepriekš apgūto valodu zināšanas un pieredzi. Datu analīzei tika izraudzīti šādi parametri:

- 1) kļūdaina, kontekstam neatbilstoša vārda un vārdkopas nozīmes interpretācija,
- 2) leksiskās vienības nozīme nojausta aptuveni, nav precīza,
- 3) nozīme ir skaidra,
- 4) notikusi leksiskā pārnese,
- 5) notikusi leksiskā interference,
- 6) uztverta teksta galvenā doma un jēga.

2. Rakstu darba (e-pasta vēstules) analīzē vispirms tika veikta informācijas kategorizēšana pēc noteiktiem parametriem, tad atklāta satura nozīme un veikti secinājumi, kā arī meklētas iegūto datu savstarpējās sakarības. Rakstu valodas analīzei izraudzītos parametrus skat. 5. tabulā.

5. tabula

Valodas vienību analīzes parametri rakstos

Līmenis	Kļūdas tips
Leksiski semantiskais līmenis	Grafiska rakstura hibrīdforma
	Leksiskā interference un aizgūti vārdi
	Leksēmas nozīmes semantiskā neatbilstība
Gramatikas līmenis	Artikula lietojums
	Teikuma struktūra, vārdu kārtā
Formālie kritēriji	Uzrunas forma un nobeiguma forma

3. Viens no pētījuma aspektiem bija noskaidrot starpniekvalodas ietekmi un konstatēt zināšanu pārnesei gadījumus, producējot franču valodu mutvārdos.

Metode *skaļās domāšanas pieraksts* ir attīstījusies no psiholoģijā un pedagoģijā izmantotās introspekcijas metodes, kas ietver mērķtiecīgu personas apziņas stāvokļa, pārdomu procesa tiešu novērošanu un skaidrošanu uzdevuma veikšanas laikā (PTSV 2000, 72). Skaļās domāšanas pieraksts tiek uzskatīts par introspekcijas variantu un tā tiek atzīta par efektīvu metodi kognitīvo un zināšanu apguves procesu izpētē. Metodi verbalizācijas kā produktīvās domāšanas izpētei un

atmiņas procesu analīzei 1945. gadā izmantojis vācu psihologs Karls Dankers (*Karl Duncker*), bet par metodes ciltstēvu tiek uzskatīts vācu psihologs Otto Zelcs (*Otto Selz*), kurš 1930. gados to izmantojis radošās domāšanas procesu izpētē (TAM 1994). Kognitīvās psiholoģijas zinātnieki Justs Broikers (*Joost Breuker*) un Bobs Vīlinga (*Bob Wielinga*) verbālo ziņojumu analīzi aplūko kopsakarā ar darba un ilgtermiņa atmiņas darbību un izvirza vairākus priekšnosacījumus, kas jāievēro datu ieguvē un kas ir būtiski arī promocijas pētījumā iecerēto runas datu ieguvē (Breuker, Wielinga 1987). Kā viens no nosacījumiem tiek minēta iesildīšanās, lai runa par attiecīgo tematu būtu iespējami automātiska. Tāpat eksperimentatoram jāraugās, lai uzturētu sarunu ar valodas lietotāju un izvairītos no nevajadzīgas interferences. Verbālie ziņojumi tiek ierakstīti un vēlāk transkribēti. Verbalizācija tiek traktēta kā darba atmiņā esošā aktīvā informācija, kas izteikta vārdos. Ilglaicīgajā atmiņā tiek uzkrātas zināšanas un informācija, taču ilglaicīgās atmiņas saturs nevar tikt verbalizēts. Atdevums savā ziņā ir arī retrospekcija uz ilglaicīgās atmiņas darbību.

Metode promocijas pētījumam izvēlēta ar nolūku analizēt leksikas atlasēšanas procesu runas producēšanas laikā franču valodā kā trešajā valodā, jo valodas apguvējam jau ir valodiskā pieredze. Domājams, ka, spontāni izsakoties mutvārdu runā, valodas lietotājs atsauksies uz citas valodas leksiku vai būs jūtama citu valodu ietekme leksiski semantiskajā līmenī, jo viņš aktivizē un lieto zināšanas, kas uzglabātas ilgtermiņa atmiņā un ir viņa plurilingvālajā repertuārā. Šī metode var sniegt noderīgu informāciju par leksisko organizāciju un ļaut izdarīt secinājumus par valodu attieksmēm daudzvalodīga runātāja prātā.

Dati tika fiksēti organizētā ekstralingvistisko stimulu izraisītā runas situācijā (biheiviorisma teorijā balstīta pieeja „stimuls → reakcija”), proti, skatoties īsfilmu bez skaņas (*Paris, je t’aime*, epizodi *La Tour Eiffel*), skolēniem tika lūgts spontāni, bez apdomāšanās laika mutvārdos aprakstīt redzēto, raksturot lietas un komentēt darbības. Šādi iegūts valodas materiāls ļauj noskaidrot raksturīgākās runas īpatnības un zināšanu dekodēšanas procesu. Runas ierakstu analīzei izraudzītos parametrus skat. 6. tabulā.

6. tabula

Valodas vienību analīzes parametri runā

Līmenis	Kļūdas tips
Leksiski semantiskais līmenis	Fonētiska rakstura hibrīdforma
	Interlingvāla kļūda
	Intralingvāla kļūda
	Leksēmas nozīmes semantiskā neatbilstība
Gramatikas līmenis	Artikula lietojums
	Teikuma struktūra, vārdu kārtā

1.1. Pētījuma dalībnieku raksturojums

Visi pētījumā iesaistītie dalībnieki apgūst franču valodu kā trešo svešvalodu vidusskolā. Pētījuma bāze: Liepājas Valsts 1. ģimnāzija (LVĢ), Draudzīgā aicinājuma Liepājas pilsētas 5. vidusskola (DALPV), Jāņa Čakstes Liepājas 10. vidusskola (JČLV), Skrundas vidusskola (SV) un Jelgavas Valsts ģimnāzija (JVĢ), kā arī no Liepājas Mākslas vidusskola (LMV) (skat. 7. tabulu).

7. tabula

Pētījuma dalībnieku raksturojums

	Skola, klase	Dalībnieku skaits	Datu ieguves laiks
Teksta izpratne (darba sludinājums)	JVĢ, 10	5	2012, aprīlis
	JVĢ, 11	12	
	JVĢ, 12	12	
	DALPV, 10	8	2012, janvāris/februāris
	DALPV, 11	8	
	LVĢ, 11	6	
	LVĢ, 12	16	2011, novembris/decembris
	LMV, 12	23	2012, februāris
	SV 10	20	
Rakstu darbs (e-pasta vēstule)	DALPV, 10	5	2012, janvāris/februāris
	DALPV, 11	9	
	DALPV, 12	2	
	LVĢ, 11	4	2011, novembris/decembris
	LVĢ, 12	12 (6)*	
	SV, 12	5	2012, februāris
	JVĢ, 11	7	2012, aprīlis
Runas ieraksts (komentārs par mēmo filmu)	JVĢ	12	2012, aprīlis
	DALPV	12	2013, februāris
	SV	6	2012, februāris
	LVĢ	3	2011, decembris
	JČLV	10	2012, decembris

* analīzei nederīgās e-pasta vēstules teksta apjoma nepietiekamības dēļ

Pētījuma datus veido 110 teksta izpratnes uzdevumu izpildes trīs vidusskolas klasēs – 10. (56), 11. (26) un 12. klasē (28), 40 skolēnu runas ieraksti – nedalīti pa klasēm un 44 skolēnu e-pasta vēstules – 10. (5), 11. (20) un 12. klasē (19). Teksta izpratnei un rakstu darbam apzināti tika piedāvāti vieni un tie paši pārbaudes uzdevumi, lai būtu iespējams konstatēt, kā pētījuma rezultātus ietekmē franču valodas apguves laiks, t. i., uzsākot franču valodas mācības 10. klasē un sasniedzot zināmu prasmes līmeni 12. klasē. Jānorāda, ka rakstu darba izpildi veikuši tikai pieci 10. klases skolēni, lielākā daļa e-pasta vēstuļu tika saņemtas no 11. un 12. klases skolēniem.

Spontānās runas datu ieguvei tika veikta dalībnieku atlase, kuru noteica franču valodas skolotāji. Atlase veikta pēc būtības, izvērtējot individuāli katra skolēna spējas un prasmes

izteikties franču valodā, vadoties pēc šādiem kritērijiem: (1) skolēns kaut arī ierobežoti, bet patstāvīgi spēj producēt franču valodu mutvārdos; (2) skolēnam ir pietiekams vārdu krājums, lai aprakstītu ikdienišķas darbības franču valodā.

Lai apzinātu un noskaidrotu skolēnu valodu apguves un mācīšanās pieredzi, pētījuma sākumposmā dalībniekiem tika piedāvāts uzdevums „Mana personīgā valodu biogrāfija”, lai dotu iespēju skolēniem pašiem apzināties savu individuālo un unikālo valodu pieredzi, valodu apguves ilgumu un novērtēt savas valodas prasmes (skat. 8. tabulu). Šāda valodas apguvēja pašanalīze un refleksija ir lietderīga ikvienas jaunas valodas apguves sākumā gan viņam pašam, gan skolotājam. No vienas puses, skolēnu tādējādi var iedrošināt, motivēt lietot plurilingvālo repertuāru, rosināt saskatīt valodu savstarpējās likumsakarības. No otras puses, skolotāja uzdevums ir ņemt vērā skolēna iepriekšējo valodisko pieredzi, plānojot mācību procesu un darbu klasē.

8. tabula

Pētījuma dalībnieku valodu biogrāfija

Dzimtā valoda	Pirmā svešvaloda	Otrā svešvaloda	Trešā svešvaloda	Citas valodas	Dalībnieku skaits
Latviešu	Angļu	Krievu/vācu	Franču	Zviedru, latīņu, itāļu, spāņu	71
Latviešu	Krievu	Angļu	Vācu/franču	Spāņu, poļu	8
Latviešu	Vācu	Angļu	Krievu/franču		5
Krievu un latviešu valoda apgūta paralēli	Angļu	Vācu/krievu	Franču	Japāņu	6
Latviešu un krievu valoda apgūta paralēli	Vācu	Angļu/ (spāņu)	Franču	Nav minēts	4
Latviešu un krievu valoda	Angļu	Vācu	Franču	Ukraiņu, poļu, lietuviešu, latgaļu	3

Apkopojot datus, konstatējams, ka angļu valodu apguvuši pilnīgi visi pētījuma dalībnieki. Liels īpatsvars no kopējā dalībnieku skaita – 71 skolēns, t. i., 73,2 % – angļu valodu ir apguvuši kā pirmo svešvalodu, 16 gadījumos jeb 16,5 % angļu valoda apgūta kā otrā svešvaloda. Šie dati liecina, ka angļu valodas zināšanas ir izmantojamas par pamatu franču valodas kā trešās svešvalodas apguvei. Retāk (8 skolēni jeb 8,2 % pētījuma dalībniekiem) pirmā svešvaloda ir bijusi krievu valoda, bet angļu valoda – otrā svešvaloda, kam seko spāņu, vācu un/vai franču valodas apguve. 9 skolēni jeb 9,3 % auguši bilingvālā vidē, kur paralēli krievu valodai (2 gadījumos

ukraiņu valodai) apgūta latviešu valoda vai arī skolēni integrējušies latviešu vidē. Arī šie skolēni angļu valodu apguvuši kā pirmo svešvalodu, kam seko vācu un/vai krievu valodas mācība. Vairāki skolēni norādījuši daudzveidīgu valodu repertuāru savā biogrāfijā, minot lietuviešu, itāļu, spāņu vai zviedru valodas apguvi kādā zināmā laika posmā, bet vienlaikus tiek atzīts, ka zināšanas un prasmes šajās valodās nav pietiekamas, jo zināmi vien atsevišķi vārdi un jēdzieni. Viens skolēns min pat japāņu valodas studijas.

1.2. Teksta izpratnes uzdevuma apraksts

Empīriskajā pētījumā analizēti 110 skolēnu izpildīti teksta izpratnes uzdevumi trīs vidusskolas klasēs. Uzdevuma izpildes gaitā skolēni vispirms tika informēti par teksta veidu, t. i., darba sludinājumu. Skolēniem no teksta tika lūgts izrakstīt darba devēja prasības un uzskaitīt darbinieka pienākumus. Iepazīstoties ar tekstu, skolēni tika dots laiks izpētīt, identificēt, izsecināt un rakstveidā fiksēt zināmo un atpazīstamo vārdu nozīmi. Tāpat skolēniem rakstveidā tika lūgts norādīt vārdu nozīmes dzimtajā valodā un rakstveidā dzimtajā valodā izteikties par vārda izraisītajām asociācijām nozīmes konstatēšanai, tādā veidā sniedzot informāciju par valodas apguvēja domāšanas procesu leksiski semantiskajā līmenī, lai atšifrētu vārda nozīmi.

Tā kā teksts ir darba piedāvājuma sludinājums, tad tā saturs ir iepriekš prognozējams, pat nesaprotot visu svešvalodā sniegto informāciju. Darba piedāvājuma sludinājums ietver vakances nosaukumu, pienākumu aprakstu, prasības pretendenta un viņa vēlamās rakstura īpašības. Šie komponenti arī veido teksta jēgas izpratni. Teksta uztveri atvieglo arī internacionālismi un leksikas caurspīdīgums ar angļu valodu. Mērķtiecīgā lasīšanas procesā būtībā tiek aktivizētas vispārējās zināšanas, ņemot vērā kontekstu, tāpēc lasītājs var priekšstatīt un nojaust teksta uzbūvi un saturu. Uztveres procesā konteksta ekstralingvistiskie un lingvistiskie aspekti nosaka lasītāja izvirzītās hipotēzes, lai pakāpeniski varētu izsecināt leksisko vienību nozīmi un teksta jēgu. Secinājumu izdarīšanu var kavēt nepietiekamas vispārējās zināšanas, asociatīvo zināšanu trūkums, uztverei sarežģīti apstākļi. Kontekstuālo zīmju atpazīšana, interpretācija un nezināmu vārdu nozīmju izsecināšana uzdevuma izpildē var atvieglot. Teksta lingvistiskās analīzes rezultātus skat. 10. tabulā 122. lpp.

1.3. Rakstu darba analīzes apraksts

Rakstu darbu, t. i., e-pasta vēstuli, rakstīja visi pētījumā iesaistītie skolēni un elektroniski nosūtīja pētījuma autorei. Vēstuļu analīze ir saturā balstīta. Rakstu darbu analīzē mērķtiecīgi tika kategorizēta, klasificēta un sistematizēta tekstuālā informācija skolēnu rakstītajās e-pasta vēstulēs.

Teksts vispirms tika sadalīts fragmentos, noteiktas kategorizācijas vienības (skat. iepriekš 5. tabulu), dati tika fiksēti, interpretēti un vispārināti, visbeidzot – izdarīti secinājumi.

Datu analīzē nošķirami vairāki posmi.

1. Analizējamo e-pasta vēstuļu atlase, atmetot analīzei nederīgās vēstules – nepietiekama teksta apjoma dēļ.
2. Teksta sadale fragmentos, satura vienībās, atklājot e-pasta vēstules struktūru (ievaddaļu, iztīrījumu un nobeigumu).
3. Satura vienību nozīmes un jēgas noskaidrošana (vēlamais saturs un reālais).
4. Leksikas vienību grupēšana vispārīgās analītiskās kategorijās, kas izteiktas terminos (fiksēti piemēri), apvienojot satura ziņā līdzīgas vienības.
5. Valodas apguves problēmgadījumu konstatācija (kategoriju apvienošana), lai izskaidrotu rakstu prasmes attīstības līmeni, saskatītu trešās valodas apguves teoriju ierobežojumus vai specifiskus izmantošanas gadījumus, kā arī attīstītu jaunus teorijas aspektus.
6. Sakarību noteikšana starp teoriju un rakstu darbu analīzes rezultātā iegūtiem datiem (iespējams runāt par mācību priekšmetā pamatoto teoriju).

1.4. Spontānās runas datu ieguves procedūras apraksts un analīze

Pirms izpētes materiāla datu iegūšanas būtiski ir ētikas jautājumi. Linda Lauze norāda, ka galvenais ir garantēt, lai par runātājiem, kuru teiktais ir fiksēts diktofonā vai mobilajā tālrunī, publiski nebūtu pieejamas nekādas ziņas – nedrīkst nosaukt vārdu, uzvārdu, vietu, kur mācās (Lauze 2008). Par iegūto datu izmantošanu ar pētījuma dalībnieku grupu tika noslēgta rakstveida vienošanās (skat. 2. pielikumu). Pieņemot, ka no 14 gadu vecuma skolēns ir tiesīgs izteikt savu viedokli, tika lūgts katra pētījuma dalībnieka paraksts par atļauju izmantot datus pētījumam. Pirms ieraksta aparātūras izmantošanas skolotājs informēja skolēnus par pētījuma mērķi, nosaucot pētījuma autores vārdu, uzvārdu, pārstāvēto institūciju, kā arī minot zinātniskā darba vadītāju. Tika noskaidrots, vai skolēniem nav iebildumu pret balss ierakstu, un, tikai saņemot atļauju datus izmantot pētniecības vajadzībām, tika veikts ieraksts.

Fiksētais runas materiāls tika transkribēts, ievērojot precizitāti. Ja par kādu mutvārdu teksta vienību radās šaubas (piemēram, par vārdu secību, gramatisko formu vai tml.), tā netika analizēta un netika iekļauta izpētei paredzēto datu klāstā. Valodas materiāls tika precīzi transkribēts, saglabājot visus vārdu atkārtojuma gadījumus, novirzes no valodas normām u. tml. Izsaukmes vārdi un skaniskie signāli mēģināti atveidot fonētiski precīzi, kaut arī skolēnu runā bija sastopami dažādi izrunas varianti. Transkribējot lietotas pieturzīmes saskaņā ar interpunkcijas normām, kā arī atbilstoši fiksētajai runas intonācijai, pauzēm. Jo lēnāks runas temps, jo pauzes

konstatējamas garākas. Aprāvuma gadījumā izmantota daudzpunkte. Transkribējot lietoti speciāli izraudzīti simboli (skat. 9. tabulu).

9. tabula

Runas materiāla transkripcijā lietotie simboli

Simbols	Simbola skaidrojums
00:00:00	ieraksta ilgums
/	īsa pauze
//	vidēja pauze
///	gara pauze
...	runas aprāvums
MOT	uzsvērts vārds
xxx	nesaklausāms vārds vai runas vienība

Pētījuma autores rīcībā esošā informācija (runas transkribējums) ir konfidenciāla. Pēc runas aktu transkribēšanas balss ieraksti tiek iznīcināti.

Pirms spontānās runas ieraksta diktofonā skolēni veic runas orgānu iesildīšanās vingrinājumu – „mēlmežģi” franču skaņu vieglākai artikulācijai. Piemēram, *Je veux et j'exige un coussin sur chaque siège; Lily lit le livre dans le lit; Si ça se passe ainsi, c'est sans souci; Je dis que tu l'as dit à Didi ce que j'ai dit jeudi.*

Skolotājs informē skolēnus par veicamā uzdevuma mērķi (noskaidrot citu valodu klātbūtni un ietekmi spontānajā runā franču valodā) un izskaidro uzdevuma izpildes nosacījumus. Skolēni tiek iedrošināti nebaidīties no kļūdām, jo kļūdas svešvalodā ir dabiska parādība, no tām nav iespējams un nevajag izvairīties, jo tas ir analīzes materiāls tikai pētījuma nolūkam, nevis skolēnu vārdu krājuma un franču valodas zināšanu vērtēšanai. Skolēnu uzdevums: veidojot izteikumus franču valodā, aprakstīt visu (darbības, lietas, situāciju), ko redz īsfilmā *La Tour Eiffel*. Skolēni mēģina izteikties franču valodā bez pauzēm, nepārtraukti, komentējot visu, kas notiek uz ekrāna.

Sākumā skolotājs demonstrē iespējamo aprakstu, komentējot filma sākuma ainas, lai uzdevums skolēniem būtu pilnīgi skaidrs. Piemēram, *une ville... Paris; je vois un garçon à des lunettes qui porte un grand sac à dos; il me regarde, il regarde other; il casse la tête; il touche sa cravate; son sac est lourd; il me semble que derriere lui la tour Eiffel .. oui, exact...lampa; clown; son visage is white.*¹²

Pētījuma dalībnieki bez iepriekšējas sagatavošanās pa kārtai katrs apmēram 1–2 minūtes komentē īsfilmas sižetu, ko rāda kā mēmajā kino bez skaņas. Katra skolēna runa tiek ierakstīta diktofonā.

¹² Franču valodas izteiksmes līdzekļu interpretācijas vai hibrīdformas šajā piemērā ieviestas apzināti, jo šāds materiāls ir noderīgs analīzei. Piemēram, var secināt, ka *il casse* veido interferenci ar latviešu valodas darbības vārdu *kasīt* kaut arī franču valodā var teikt *un casse-tête*, bet tā nozīme šai kontekstā neiederas.

Teksta audiālā uztvere netiek diagnosticēta apzināti, pamatojoties uz teorētiskām atziņām psiholingvistikā par leksikas apstrādi divvalodu situācijā. Alana Pransa (Prince 1998) leksiski semantiskā tīklojuma modelis (skat. iepriekš 14. attēlu) neatspoguļo vārdu fonoloģisko atveidi. Angļu un franču valodas izrunas atšķirību dēļ vārdi nerada priekšstatu par to caurspīdīgumu un var netikt aktivizēti līdzīgie vārdi. Tāpēc tiek izraudzīts materiāla ieguves veids trīs valodas pamatprasmēs – rakstīšanā (e-pasta vēstule), lasīšanā (darba sludinājuma izpratne) un runātpasmē (mutvārdu komentāri par mēmo filmu), prognozējot leksiski semantiskā līmeņa visprecīzāk raksturojošu runas materiāla ieguvi.

2. Vidusskolēnu leksiski semantiskās kompetences raksturojums

Leksiski semantiskā kompetence ietver ne tikai zināšanas par vārda formu un nozīmi, bet arī leksisku vienību – vārdu, stabilu vārdkopu un vārdu savienojumu (VPSV 2008, 211) – izpratni, to pareizu lietojumu atbilstoši saziņas situācijai. Vārda leksiskā nozīme realizējas vairākos leksiski semantiskos variantos, turklāt katrā valodā formāli līdzīgajiem vārdiem, internacionālismiem un aizguvumiem semantiskās robežas ir atšķirīgas, kas pārnese gadījumā rada kļūdas svešvalodas lietojumā. Svešvalodā tāpat kā dzimtajā valodā leksiskā kompetence ir valodas lietotāja spēja atrast vajadzīgo vārdu konkrēta izteikuma producēšanai, un leksikas piekļuves automātiskums ir noteicošais faktors valodas kompetences līmenim (Holec 1994). Dokumentā *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei* atsevišķi definēta leksiskā kompetence – kā valodas vārdu krājuma zināšana un spēja to lietot (EKPVA 2006, 101), un semantiskā kompetence – valodas apguvēja izpratne par iespējām izteikt noteiktu nozīmi un prasmi to lietot. Leksiskā semantika aplūko vārdus saistībā ar vispārējo kontekstu un attiecsmes starp leksiskām vienībām (EKPVA 2006, 105). Leksiski semantiskā kompetence ietver vairāku receptīvo un produktīvo prasmju kopumu: vārdformas uztveri kontekstā, vārda nozīmes saprašanu, vārda saglabāšanu atmiņā un izmantošanu konkrētā izteikumā. Vispirms vārdforma ir jāatpazīst (grafiski vai fonētiski), tad jāprot noteikt tās nozīme, atrodot ekvivalentu dzimtajā valodā vai citā zināmā valodā vai veidojot asociācijas. Dažādu asociāciju veidošanās valodas apguvēja apziņā veicina vārdu atcerēšanos (Karpova 1977, 203). Psiholingvistikas pētījumi pierāda, ka mentālajā leksikonā, kas ir ilglaicīgās atmiņas daļa, tiek glabātas ne tikai leksiskas vienības, bet ietverti arī procesi un paņēmieni, lai leksikas fondiem piekļūtu un šīs zināšanas aktivizētu (Aitchison 2003; Ellis 1997; Field 2003; de Groot 1995; Hilton 2002). Franču valodniece un didaktiķe Žanīna Kurtijona (*Janine Courtillon*) valodas prasmē, pēc analogijas ar F. de Sosīra teorētisko koncepciju par zīmi, nodala morfosintaktisko un semantisko kompetenci, vienu saistot ar apzīmētāju, otru – ar apzīmējamo. Morfosintaktisko kompetenci viņa raksturo kā spēju atpazīt vārdu (klausoties, lasot) un iegaumēt

vārda izrunu un rakstību, bet semantiskā kompetence ļauj uztvert vārda jēdzienisko saturu un piešķir tam jēgu, vērtību. (Courtyllon 1980, 92)

Leksikas kļūdu var raksturot kā leksiskas vienības nepiemērotu lietojumu. Leksikas kļūdu cēlonis ir nepietiekamas skolēnu zināšanas par leksisko vienību formālo un semantisko atbilstību. Leksikas kļūdas var skart visus trīs valodas zīmes komponentus: apzīmējamo (fr. *signifié*), apzīmētāju (fr. *signifiant*) un referenci. Tāpēc izšķiramas trīs tipu leksikas kļūdas.

1. Kļūdas, kas attiecas uz nepietiekamu leksiskas vienības jēgas, nozīmes izpratni. Tāad kļūda attiecas uz apzīmējamo un skar semantisko līmeni. Runa ir par lietotās leksiskās vienības semantisko nepiemērotību kontekstam un/vai neatbilstību komunikācijas situācijai: sinonīmi, tuvas nozīmes leksiska vienība, izdomāta nozīme, kas radusies asociācijas rezultātā ar citas valodas vārdu.
2. Kļūdas, kas skar zināšanas par leksiskas vienības formu. Tāad kļūda attiecas uz apzīmētāju – uz valodas koda maiņas īpašībām par leksikas vienības rakstveida jeb ortogrāfijas un mutvārdu jeb izrunas formu.
3. Kļūdas, kas saistītas ar leksiskas vienības attieksmēm un savienojumiem ar citām leksiskām vienībām valodā.

Valodas apguvēju leksikas kļūdu analīze parāda zināšanu trūkumus un ļauj izvērtēt atsevišķus viņu lingvistiskās kompetences aspektus dziļumā, piemēram, zināšanas par vārdu semantiskajām un sintagmātiskajām attieksmēm.

Mācību priekšmeta „Svešvaloda” standartā formulētais mērķis paredz sekmēt radošas personības izaugsmi un veicināt svešvalodas kompetentu lietošanu saziņā. Viens no uzdevumiem ir pilnveidot valodas apguvēja zināšanas par svešvalodas likumsakarībām un lietošanas funkcijām (Standarts 2008). Valodas apguves rezultātā tiek sagaidīts, ka skolēns ievēros svešvalodas lietošanas normas un ka viņam būs izpratne par kopīgo un atšķirīgo dzimtās valodas un citu valodu sistēmās un normās. Tomēr praksē pastāv pretruna starp izvirzīto mācību priekšmeta mērķi, minēto uzdevumu un to praktisku īstenošanu, kā arī vidusskolēna sasniegto reālo prasmju līmeni franču valodā kā trešajā svešvalodā. Par grūtību cēloņiem jāmin valodu likumsakarību neapzināšanās un skolēnu neprasme mērķtiecīgi izmantot jau iegūtās zināšanas, prasmes un valodu pieredzi jaunas valodas apguvē. Piemēram, franču valodas vārdu krājuma apguvei netiek ņemta vērā kopīgā leksika ar angļu valodu, ko varētu izmantot integrētai franču leksikas apguvei, uzmanību pievēršot arī viltusdraugiem, kuru semantika ir atšķirīga. Var pieņemt, ka balstoties uz vairāku valodu leksisko caurspīdīgumu un nodrošinot skolēna apzinātu valoddarbību, iespējams panākt straujāku leksikas pilnveides kāpinājumu franču valodā kā trešajā valodā un sasniegt prasmju augstāku līmeni, vienlaikus veicinot radošo darbību. Tāpēc promocijas darba pētījuma

rezultātā iecerēts izstrādāt principus leksiski semantiskā līmeņa apguvei un pilnveidei franču valodai kā trešajai valodai vidusskolā, respektējot skolēna iepriekšējās zināšanas un prasmes.

Vēsturiski ilgā laika posmā strukturālās valodniecības ietekmē svešvalodas mācībā akcentēja gramatikas un leksikas zināšanas. Attiecībā uz leksiku mācību programmās skaitliski norādīja apgūstamo vārdu daudzumu. Leksikas zināšanas (gan aktīvās, gan pasīvās) tika reducētas uz vārdu krājuma apjomu, kurā galvenais kritērijs bija apgūtais leksisko vienību skaits. (Plašāk skat. 2.2. nodaļu „Svešvalodu mācību programmu raksturojums”.) Praksē aktuāli bija jautājumi: cik vārdu valodas apgūvējam būtu jāiemācās?; pēc kādiem principiem un kritērijiem veikt leksikas atlasī?; kādus uzdevumus piedāvāt, lai valodas apgūvējs varētu vārdus labāk iegaumēt? Svešvalodas leksikas apgūvē par galveno izvirzīja formu iegaumēšanu un vārdu nozīmju atklāšanu, visbiežāk tās tulkojot (Lazdiņa 2007₃). Mazāk tika akcentēta prasme vārdformu lietot kontekstā. Tomēr leksikas izpēte kvantitatīvā aspektā sniedz maz informācijas par skolēna leksiski semantisko kompetenci. Leksiski semantisko kompetenci kvalitatīvā aspektā iespējams diagnosticēt valodas lietojumā konkrētā situācijā un kontekstā, tāpēc šajā promocijas pētījuma daļā analizēts vidusskolēnu sniegums teksta izpratnē un izvērtētas dažāda rakstura kļūdas skolēnu mutvārdu runā un rakstos. Kļūdas un nepilnības ir indikators, kas norāda uz grūtībām valodas apgūvē un sniedz informāciju par to, ko skolēns nav sasniedzis svešvalodas mācībā, tātad raksturo mācību procesa efektivitāti, atklāj trūkumus (Vanags 1977). Ikviens pētījums, kas raksturo mācību procesa rezultātu un atklāj skolēnu zināšanas, prasmes, kā arī iemaņas, ir nozīmīgs gan teorijai, gan praksei.

Valodas reālo lietojumu konkrētās situācijās N. Čomskis sauc par lingvistisko performanci un norāda, ka, izmantojot valodas zināšanas praksē, parādās kļūdas – gan nejaušas, gan tipiskas (Chomsky 1965, 3). Jēgpilnas valodas lietojumā leksikai ir fundamentāla nozīme, jo leksikas vienības ir instruments konkrēta komunikatīvā mērķa sasniegšanai, bet vārdu atpazīšana un lietošana ir saistīta arī ar domāšanas spējām, ko nosaka psiholingvistiski faktori. Psiholingvistikas pētījumi pierāda, ka mentālajā leksikonā, kas ir ilglaicīgās atmiņas daļa, tiek glabātas ne tikai leksikas vienības, bet ietverti arī procesi un paņēmieni, lai leksikas fondiem piekļūtu un šīs zināšanas aktivizētu (Field 2003; Ioannidou 2008; Fāters 2010). Žanīna Kurtijona apgalvo, ka nozīmes ekvivalentus valodas apgūvējs spēj lietot tad, kad sasniedzis komunikatīvās kompetences A2 līmeni, un uzsver, ka leksika ir svarīgāka par morfosintaksi, īpaši svešvalodas mācības sākumā (Courtillon 1989).

Ja leksikas vienības pārklājas vairākās valodās, tad tas ir zināms garants vārdu krājuma pilnveidei, bet, tā kā katrā valodā vārdam ir savdabīga semantiskā struktūra, tad īpaša uzmanība pievēršama atsevišķām semantiskajām mikrosistēmām, akcentējot atšķirības, ko ietver viena vārda

semantika, aplūkojot sastatījumā latviešu, angļu un franču valodā. Vārds, kura nozīme atklājas attiecīgajos kontekstos, vienlaikus bagātina vārda lietojuma lauku, nostiprina asociācijas, kas ir leksikas zināšanu pamatā. Aplūkojot valodas kopsakarības, iespējams izveidot tematiskas vārdu grupas, vienlaikus aplūkojot vārdu leksiskās nozīmes piemērotību katrā no valodām.

Rokasgrāmata *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana un vērtēšana* dod šādu vispārējā lingvistiskā diapazona aprakstu:

- A2 līmenis ir valodas pamatkrājums, kas sastāv no īsām, iegaumētām vārdkopām [...], kas ļauj izteikties par sevi un citiem cilvēkiem, ko viņi dara, par vietām [...], lai gan attiecībā uz sakāmo jāmeklē vārdi;
- B1 līmenis ir pietiekams valodas līdzekļu apjoms ar pietiekamu vārdu krājumu, lai [...] izteiktos par tematiem, kas saistīti ar ģimeni, vaļasprieku, darbu, ceļojumiem utt. Leksiskie ierobežojumi rada atkārtosanos un dažkārt ir grūtības formulēt sakāmo. (EKPVA 2006, 101)

Šajā nodaļā raksturota skolēnu leksiski semantiskās kompetences izpausme trīs valoddarbības veidos: lasīšanā, runāšanā un rakstīšanā. Viens no galvenajiem pētījuma uzdevumiem, ir noskaidrot un izpētīt skolēnu leksiski semantiskās kompetences faktisko līmeni, gūt priekšstatu par skolēnu patstāvīgi lietotajiem izteiksmes līdzekļiem un leksikas īpatnībām franču valodā, konstatēt iepriekš apgūto valodu (valodiskās pieredzes) ietekmi uz valodas lietojumu kontekstā.

2.1. Leksikas receptīvās zināšanas (teksta izpratne un lasīšanas prasme)

Atsaucoties uz Stīvena Krašena teoriju par lingvistisko iedevumu, valodas materiālam svešvalodā jāietver lingvistiskā informācija, kas nedaudz pārsniedz valodas apguvēja pašreizējo zināšanu līmeni. Stīvens Krašens ieviesa formulu „i+1”, kur zināšanas un jaunapgūstamais valodas materiāls atbilst 1:1 (Krashen 1985, 15). Jaunzēlandes valodnieks Pols Neišens (*Paul Nation*) apgalvo, ka ļoti spējīgs lasītājs var uzminēt pat 60–80 % nezināmu vārdu (Nation, Coady 1988). Vēlākajos pētījumos valodnieks pierāda, ka teksta izpratni veido ne tikai leksikas zināšanas, bet lielākoties vispārējās zināšanas un pieredze; leksikas zināšanām ir pakārtota loma (Hu Hsueh-Chao, Nation 2000). Šo zinātnieku viedokļi ļauj domāt, ka, attīstot lasīšanas prasmi, valodas apguvējs zināmā mērā var saprast tekstu, kurā ir līdz pat 80 % nezināmu vārdu.

Minētie pētījumi pierāda, ka valodas materiāla iedevumam jāietver vairāk leksiski semantisko vienību, nekā ir skolēna vārda krājumā, un ka viena no stratēģijām sveša teksta uztverē ir nepazīstamu vārdu nozīmju izsecināšana, balstoties uz kontekstu. Nepazīstamu vārdu nozīmju izsecināšana ietver vārda nozīmes minēšanu, izmantojot visas pieejamās lingvistiskās norādes apvienojumā ar skolēna vispārējo zināšanu kopumu, konteksta izpratni un atbilstošajām

svešvalodas zināšanām. Var piekrist Ineses Ozolas viedoklim, ka lasīšanas prasmju pilnveidei un teksta izpratnei izmantojama vārda nozīmes izsecināšanas stratēģija. Savukārt vārdu nozīmju izsecināšanai izmantojamas trīs zināšanu grupas:

- 1) interlingvistiskā kategorija, kas balstās uz dzimtās valodas zināšanām, aizgūtiem vārdiem vai citu svešvalodu zināšanām,
- 2) intralingvistiskā kategorija, kas balstās uz mērķvalodas zināšanām,
- 3) konteksta norādes tekstā (Ozola 2007, 12).

Eiropas kopīgajās pamatnostādņēs valodu apguvei dots šāds lasītprasmes vispārējais apraksts:

- A2 līmenī: saprot īsus, vienkāršus tekstus ar ikdienā visbiežāk lietotajiem vārdiem, no kuriem daļa ir internacionālismi;
- B1 līmenī: var ar pietiekamu izpratni lasīt vienkāršus, konkrētus tekstus par jautājumiem, kas saistās ar personas interešu vai profesionālo jomu. (EKPVA 2006, 68)

Tālāk minētas arī kontekstuālo zīmju pazīšanas un interpretācijas prasmes un nosacījumi attiecīgajiem valodas apguves līmeņiem:

- A2 līmenī: prot izmantot īsu, ikdienišķas tematikas tekstu un izteikumu jēgu, lai [...] izsecinātu atsevišķu nezināmu vārdu nozīmi;
- B1 līmenī: prot noteikt nepazīstamu vārdu nozīmes, ņemot vērā kontekstu, ja temats skar interešu vai profesionālās darbības jomu, ja apspriežamais temats ir pazīstams. (EKPVA 2006, 70)

Gan iepriekšminēto zinātnieku secinājumos, gan lasītprasmes un kontekstuālo zīmju izsecināšanas prasmju aprakstā rodams pamatojums promocijas darba empīriskajam pētījumam izvēlētajam uzdevumam, t. i., darba piedāvājuma sludinājumam (skat. 1. pielikumu). Teksts izraudzīts no Francijā izdotas mācību grāmatas *Belleville 3*, kas paredzēta valodas prasmes attīstībai B1 līmenī. Teksta lingvistiskās analīzes rezultātā tajā tika konstatēti 14 internacionālismi, 8 angļu un franču valodas homogrāfi un 4 kvazihomogrāfi, 10 leksiskā caurspīdīguma piemēri un 7 atvasinājumi, kā arī 3 viltusdraugi. (Teksta lingvistisko analīzi skat. 10. tabulā 122. lpp.)

Angļu un franču valodā novērotas šādas leksiskās konverģences vispārīgās likumsakarības, kas skaidrojamas ar vēsturisko pārmaiņu procesiem abās valodās un to struktūru tuvināšanos kontaktvalodu ietekmē, lai gan iespējami arī izņēmumi:

- 1) vienādas nozīmes vārdi angļu un franču valodā ir lietvārdi ar izskaņu *-tion*, piemēram, *translation = traduction* ‘tulkojums’; formālas līdzības vērojamas arī lietvārdiem ar izskaņu

-ty angļu valodā, kam atbilst franču valodas lietvārdi ar izskaņu *-té*, piemēram, *rapidity* = *rapidité* ‘ātrums’;

2) adjektīvi ar izskaņu *-able* vai *-ible* ir franču vai latīņu cilmes tuvas nozīmes vārdi (*possible* ‘iespējams’, *terrible* ‘briesmīgs, šausmīgs’); angļu valodas adjektīvi ar izskaņu *-ous* (*delicious* ‘brīnišķīgs, apburošs’, *fabulous* ‘pasakains’, *precious* ‘dārgs, vērtīgs, izsmalcināts, samākslots’) franču valodā atbilst adjektīviem ar izskaņu *-eux* (*délicieux*, *fabuleux*, *précieux*);

3) verbu infinitīvas formas ar *-ate* (*tolerate* ‘paciest’, *create* ‘radīt’, *enumerate* ‘uzskaitīt’) atbilst franču valodas pirmās grupas vārdiem ar *-er* (*tolérer*, *créer*, *énumérer*), tāpat vārdi ar izskaņu *-ize* un *-ise* (*privatize* ‘privatizēt’, *realize* ‘īstenot’) angļu valodā atbilst franču valodas vārdiem ar izskaņu *-iser* (*privatiser*, *réaliser*).

10. tabula

Teksta lingvistiskās analīzes rezultāti

	Angļu valodā	Franču valodā
Homogrāfi	<i>description, participant, consecutive, grand, concentration, excellent, culture, commission</i>	
Kvazihomogrāfi	<i>conference, general, analysis, synthesis</i>	<i>conférence, générale, analyse, synthèse</i>
Caurspīdīgie vārdi	<i>interpreter, ministry, simultaneous language, required, superior, European, diversified, practise, master</i>	<i>interprète, ministère, simultanée langue, requis, supérieur, européen, diversifié, pratique, maîtriser</i>
Atvasinājumi (ar sufiksu <i>-ty</i> un <i>-té</i> , <i>-ly</i> un <i>-ment</i> , <i>-ate</i> un <i>-ant</i>)	<i>quality, rapidity, liberty, faculty, perfectly, extremely, passionate</i>	<i>qualité, rapidité, liberté, faculté, parfaitement, extrêmement, passionnant</i>
Viltusdraugi	<i>intervention, formation, esprit</i>	

Leksiskais caurspīdīgums ir apzīmējums t. s. „īstajiem draugiem” jeb vienādas nozīmes vārdiem. Caurspīdīgums var izpausties pilnībā, kad vārda nozīmes sakrīt (piemēram, *long/long*), vai arī tas ir sastopams līdzīgās vārdformās (piemēram, *cours/course*, *idée/idea*). Caurspīdīgums neizpaužas pilnībā, ja vārdu lietojums angļu un franču valodā ir atšķirīgs, piemēram, kādam franču valodā bieži lietotam vārdam angļu valodā var būt melioratīva nozīme, kas piešķir šim vārdam pozitīvu konotāciju (Pradal 2008). Piemēram, abās valodās daudznazīmīgs ir adjektīvs *grand* – franču valodā ar pamatnozīmi ‘garš, augsts, liels’, bet angļu valodā ar pamatnozīmi ‘grandiozs, dižens’.

Nemot vērā teksta analīzē konstatētos datus, pētījumā apzināti tika piedāvāts viens uzdevums visiem skolēniem – gan iesācējiem 10. klasē, gan skolēniem 11. un 12. klasē ar priekšzināšanām franču valodā. Uzdevuma mērķi – (1) konstatēt, vai skolēni spēj noteikt

nepazīstamo vārdu nozīmi, izmantojot kognitīvās domāšanas stratēģijas, balstoties uz iepriekš apgūto valodu pieredzi un vispārējām zināšanām, kā arī (2) saprast, cik pareizi un precīzi tiek saprasta vārdu leksiskā nozīme kontekstā. Teorētiski angļu un franču valodas kopīgās tipoloģiskās pazīmes ļauj saprast daudz vairāk vārdu, nekā ir skolēna produktīvajā vārdu krājumā, ar nosacījumu, ka vispirms vārds tiek atpazīts pēc fonētiskās un grafiskās formas angļu valodā un tad – meklēts tā ekvivalents franču valodā.

Lai noteiktu valodas apguvēju leksisko kompetenci, teksta izpratnes uzdevumā skolēniem tika lūgts pasvītrot tos vārdus tekstā, kuru nozīme viņiem ir pilnīgi skaidra, un rakstveidā izteikties par atpazīto leksisko vienību nozīmi, kā arī asociācijām, ko šie vārdi vai vārdkopas izraisa. Tekstā pavisam ir 56 pilnnozīmes vārdi, no tiem 10. klases skolēni (iesācēju līmenī) bija atpazinuši 12 leksiskas vienības jeb apmēram 21 % (*organisations internationales, ministères, deux langues, concentration, description, école, participants, conférence, qualités requises, beaucoup, séminaires, culture*). Gandrīz divreiz vairāk, t. i., vidēji 23 leksiskas vienības jeb 41 %, bija pasvītrojuši 11. un 12. klases skolēni. Rezultāti uzrāda likumsakarību atsevišķu leksisko vienību uztverē: jo ilgāk skolēns apgūst franču valodu, jo labākas ir viņa sapratnes spējas.

Leksiskās vienības ar nezināmu nozīmi un vārdus, kas traucē teksta jēgas izpratnei, bija norādījuši tikai 10. klases skolēni. Kopā atzīmēti 22 vārdi (40 %), no tiem 11 substantīvi (*le BAC, l'esprit, la faculté, la formation, l'interprète, les participants, la plupart, la rapidité, le synthèse, la traduction, le témoignage*), 5 adjektīvi (*diversifié, général(e), supérieur(e), simultanée(e), consecutive*), 4 verbi (*pratiquer, traduire, maîtriser, soit* (forma no *être*)), 1 adverbs (*parfaitement*) un 1 prievārds (*dans*). Norādīto vārdu sarakstā varētu nebūt divi leksiski caurspīdīgie vārdi – *interprète* un *participants*, ja skolēni apzināti būtu centušies izsecināt vārdu nozīmi no angļu valodas vārdiem *interpreter* un *participant*. Tāpat tika konstatēts, ka pat tad, ja valodas apguvējs meklē nezināmo vārdu sakarības ar iepriekš zināmajiem vārdiem un veido asociācijas ar jau zināmo, viņš kontekstuāli nespēj rast attiecīgo nozīmi. Biežāk šie gadījumi konstatējami starp iesācējiem, jo viņiem ir zināma tikai viena vārda pamatnozīme vai arī nozīmi viņi min un veido jēdziena kļūdainu interpretāciju. Šī parādība teksta izpratnē skaidrojama ar franču un angļu valodas viltusdraugiem, kur viena vai vairākas nozīmes abās valodās sakrīt (=), bet pastāv arī cita blakus nozīme vienā vai otrā valodā (≠). Analizējamā tekstā sastopami trīs viltusdraugi ar papildu nozīmēm franču valodā:

- | | |
|---------------------|--|
| <i>Espit</i> | (=) 1. gars, 2. asprātība |
| | (≠) prāts, raksturs, garastāvoklis, noskaņojums u. c. (kopā 9 nozīmes) |
| <i>Formation</i> | (=) 1. grupējums, grupa, 2. militārā vienība, ierinda |
| | (≠) izglītība, apmācība u. c. (kopā 8 nozīmes) |
| <i>Intervention</i> | (=) 1. iejaukšanās, 2. operācija (med.) |

(≠) runa, uzstāšanās

Teksta jēgas izpratnei skolēniem noteikti nepieciešams saprast vārda *interprête* nozīmi, jo sludinājumā tiek piedāvāta vakance konferenču tulkam. Uz jautājumu „Kāds speciālists, profesijas pārstāvis darba sludinājumā tiek meklēts?” uztveres grūtības bijušas 10 % gadījumu jeb 11 skolēniem, no kuriem 12,5 % ir 10. klases, 11,5 % 11. klases un 3,5 % 12. klases skolēni. 42 % gadījumu (46 skolēni) teksta galvenā doma uztverta un saprasta pareizi, ka sludinājumā tiek meklēts konferenču tulks. 24 % gadījumu nozīme nojausta aptuveni, no tiem 27 % jeb 15 ir 10. klases, bet 32 % jeb 9 – 11. klases skolēni. Atbildēs minēts *konferenču, semināru vadītājs, organizators, dalībnieks, intervētājs, valodas speciālists, valodnieks*, bet 14 % gadījumu (8 skolēni) nozīme interpretēta kļūdaini – *ministrs, ceļojumu aģents, politiķis*. Šie dati kopumā liecina par tendenci, ka 11. un 12. klases skolēni atklāti nenorāda uz konkrētiem vārdiem, kas traucē teksta jēgas izpratni, bet cenšas atslēgvārdu nozīmi interpretēt. Kā jau teikts iepriekš – pat tad, ja skolēns meklē nezināmo vārdu sakarības ar zināmajiem vārdiem, veidojot asociācijas, viņš nespēj attiecīgo atbildi rast kontekstuāli, neskata vārdu savienojuma nozīmi veselumā, bet tulko atsevišķi, vārds pa vārdam. Turklāt, absolutizējot tikai vienu, viņam zināmo vārda nozīmi, tiek veidota kļūdaina teikuma un teksta jēgas interpretācija.

Iegūto datu analīze uzrāda arī leksiskās pārnese gadījumus no latviešu valodas un angļu valodas, kas veido leksiskās interferences (interlingvālas) kļūdas. Piemēram, vairākos gadījumos tiek veidotas fonoloģiskas asociācijas ar latviešu valodas vārdiem, jaucot pat vārdšķiras, proti, īpašības vārdus uztverot par lietvārdiem: *passionant* ar nozīmi ‘aizraujošs’ skolēns asociē ar latviešu vārdu *pansionāts*; *grand* ar nozīmi ‘liels’ skolēns automātiski, neievērojot vārda sakarības ar citiem vārdiem, to tulko kā *grāds*. Angļu valodas leksiski caurspīdīgo vārdu *participants* ar nozīmi ‘dalībnieki’ skolēns tulko kā *praktikanti*; *interprête* ar nozīmi ‘tulks’ – kā *intervētājs*, arī kā darbības vārdus *intervēt* un *piedalīties*. Vārdkopa *grande faculté de concentration* ar nozīmi ‘labas koncentrēšanās spējas’, kas nepieciešamas konferenču tulkam, nav uztverta kā veselums, bet gan tulkots katrs vārds atsevišķi kā izolēts elements, tāpēc jēdziens *faculté* tulkots kā *fakultāte* un, saistot to ar izglītību, veidoti aplami nozīmes interpretējumi, piemēram, *koncentrācijas fakultāte, liela koncentrēšanās fakultātē, grāds koncentrēšanās fakultātē*. Interpretētā vārdkopas nozīme ir kontekstuāli neiederīga, nesaprotama. Nepareizi interpretēts arī jēdziens *qualités*, kas tekstā lietots ar nozīmi ‘īpašības’, vairākkārt skolēni to tulko pirmajā nozīmē kā *kvalitāte*.

Intralingvālas kļūdas, kas saistāmas ar nenostiprinātām franču leksikas zināšanām, nozīmju interpretācijā sastopamas šādiem vārdiem: *liberté* ar nozīmi ‘brīvība’ tiek interpretēts kā *grāmatas* (iespējams, ka skolēns jauc šī vārda nozīmi ar vārdu *livres* franču valodā); vārds *traduction* ar nozīmi ‘tulkojums’ tulkots kā vārda *tradition* paronīms – *tradīcijas*. Leksiskās interferences kļūdu

angļu valodas ietekmē uzskatāmi raksturo vārds *travail* ar nozīmi ‘darbs’, kas, veidojot asociācijas ar vārdu *travel*, tiek tulkots kā *ceļojums*.

Teksta uztveres analīzes dati ļauj secināt, ka vairāk nekā puse pētījuma dalībnieku tekstu (darba sludinājumu) neuztver kopveselumā un nelasa to mērķtiecīgi. Iespējams, ka pietrūkst komunikācijas situācijas izpratne, kura radīšana klases mācību vidē atkarīga no skolotāja. Vārda leksiski semantiskā varianta noteikšanai vajadzīgs konteksts, bez tā var noteikt tikai vārda pamatnozīmi. Teksta jēgas izpratne tiek kavēta, skolēniem pārāk koncentrējoties uz nezināmiem vārdiem. Iespējams, ka skolēniem nav zināma arī atsevišķu svešvārdu nozīme latviešu valodā, piemēram, adjektīviem *simultāns* un *konsekutīvs*, ja tos nesaista ar tulkošanas darbību. Jāņem vērā, ka internacionālismi ir gan daudznazīmīgi, gan semantiski atšķirīgi, kā arī to formas un satura atbilstība dažādās valodās nav pilnīga (Skujiņa 2005). Tā kā vārda nozīmes angļu un franču valodā ne vienmēr sakrīt, sevišķa uzmanība pievēršama vārdiem, kuriem nav tiešas atbilstības. Šo izpratni var veicināt, piedāvājot vārdu sinonīmu rindas un dažādus konteksta piemērus, piedāvājot savstarpējas substitūcijas uzdevumus ar mērķi apzināties valodas vienību funkcijas valodā, darinot/atvasinot vārdus pēc analogijas ar paraugu. (Uzdevumus skat. 4. nodaļā „Uzdevumu paraugi franču valodas kā trešās valodas leksiski semantiskā līmeņa apguvei vidusskolā” 142.–158. lpp.)

2.2. Leksikas produktīvās zināšanas (runas prasme)

Mutvārdos skolēnu producētais leksiskais blīvums ir zemāks un vārdi bieži tiek atkārtoti. Mutvārdu runai raksturīga pazīme ir tā, ka izteikumi ir īsi, to robežas veido pauzes, bet intonācija pauž attieksmi un emocijas. Meklējot vārdus, pauzes dažkārt ir ļoti garas. Producējot valodu mutvārdos, skolēnu sniegtā dominē lietvārdi, kam seko īpašības vārdi un darbības vārdi. Analīzes materiāla dati liecina, ka viens un tas pats stimulē nenosaka viendabīgu nomināciju skolēnu runā. Skolēniem ir grūtības veidot saistītu runu. Vērojama starpvalodu interference, kas runā izpaužas kā atkāpe no franču valodas fonētikas, sintakses un leksikas normām, kā arī domu izteikšanas strukturālajiem paņēmieniem, kas traucē runas vienības uztveri, kaut gan dažkārt izteikuma nozīmi iespējams nojaust pēc konteksta. Kopumā skolēni veiksmīgi prot nosaukt īsfilmas personāžu – *mime*, *garçon*, *enfant*, *fils*, *femme*, *homme*, *soeurs jumelles*, *touristes*, *gendarme*, raksturojot arī personu izskatu, piemēram, *visage blanc*; nosauc apģērbu un tā krāsas – *chapeau*, *costume noir*, *pantalon noir*, *gris*, *robe*, *pullover vert*, raksturo cilvēku somatisko stāvokli – *heureux*, *triste*, *gentil*, *(im)poli*, *content* un min fizioloģiskos parametrus – *petit*, *grand*.

Runā tāpat kā rakstos sastopamas leksiskās interferences kļūdas, visbiežāk vārdu kārtā; vārdu savienojumos netiek saskaņota dzimte. Vienā gadījumā tiek lietota salīdzinājuma

konstrukcija – *Il est beau comme dieu* ar nozīmi ‘Viņš ir skaists kā grieķu dievs’. Gandrīz visi pētījuma dalībnieki spēj noteikt un atpazīt filmas darbības vietu – *Paris, Tour Eiffel, City of love*, raksturot tipiskas pilsētas ainas ar vispārlietojamās leksikas vārdiem – *maison, jardin, rue, voiture, café, parc*. Tiek raksturotas vairākas personu darbības – *l’homme sourit, il marche, prend photos, danse, écoute la musique, ils s’embrassent*. Tomēr skolēniem bijušas arī grūtības nosaukt citas darbības franču valodā, piemēram, ‘aizbraukt’, ‘doties projām’, ‘braukt ar mašīnu’, ‘piecelties’, ‘krist’, ‘jokoties’, jo šo darbību nosaukšanai viņi lieto vārdu latviešu valodā vai angļu valodā. Nosaucot dejošanu, vienā gadījumā veiksmīgi veidotas asociācijas ar beļģu dziedātāja *Stromae* dziesmas nosaukumu *Alors on danse*, kas runai piešķir dzīvīgumu un norāda uz skolēna vispārējām zināšanām.

Iegūtajā valodas izpētes materiālā konstatējami:

- aizgūti vārdi, pat emocionāli ekspresīvi izteicieni un konstrukcijas no angļu valodas – *twins, moon, wake up, awake, sad, computer, young, window, car; Oh my God*;
- izrunas kļūdas, it īpaši formāli līdzīgajiem vārdiem; vārdu izruna vairākkārt neatbilst franču valodas pareizrunas likumiem, piemēram, *couple* [kapl] nevis [kupl], *bleu* [blu] nevis [blø];
- vārdu kārta vai neatbilstošs dzimtes/skaitļa lietojums – *blanche chambre* ‘balta istaba’ vietā jābūt *une chambre blanche*; *une petite garçon* ‘mazs zēns’ – *un petit garçon*.

Dažkārt skolēnu runā parādās aprakstoši izteikumi mērķvalodā, piemēram, *gens de police* (‘cilvēki no policijas’). Leksiskās interferences kļūdu raksturo piemērs *officier* un *officier de police*, vārddarināšanā izmantojot angļu valodas vārdu *officer*. Fonētiski līdzīgi vārdi ar kontekstam neatbilstošu nozīmi lietoti piemēros *policienne* (*policier, femme policier*), *une machine* (‘ierīce, iekārta’, domāts *une voiture*).

Par nepietiekamām leksiski semantiskā līmeņa zināšanām liecina šādi vispārlietojamās leksikas vārdi, kurus skolēni nosauca latviešu valodā: ‘glezna’, ‘mašīna’, ‘noziedznieki’, ‘bēdīgs’, ‘priecīgs’, ‘svītrains’, ‘aizbraukt’, ‘bēgt’, ‘jokoties’, ‘pagrūst’. Skolēnu franču valodas vārdu krājumā trūkst vispārlietojamās leksikas vārdu reāliju apzīmēšanai, tāpēc, lai spontānajā runā rastu situācijas risinājumu, viņi apzināti veic kodu pārslēgšanu uz dzimto valodu vai angļu valodu. Skolēnu franču valodas aktīvajā vārdu krājumā nav atsevišķu vārdu, par ko liecina fakts, ka, aprakstot īsfilmā redzētās Parīzes ainas, nevienā gadījumā skolēni nenosauca *église* ‘baznīca’, *cathédrale* ‘katedrāle’, *lampadaire, réverbère* ‘laterna’, *poster* ‘plakāts, izkārtne’. Piebilstams, ka *poster* ir kopīgs vārds angļu un franču valodā, tomēr skolēni spontāni lietoja franču cilmes vārdu *affiche* (‘liela formāta ziņojums’), kas asimilējies un funkcionē arī latviešu valodā, tomēr semantiski īsti precīzi neatbilst īsfilmā redzamajām situācijām.

Valodas materiāla analīze ļauj saprast, kā franču mutvārdu runā spontāni notiek skolēnu pasaules apzināšanās un zināšanu dekodēšana. Viens un tas pats stimulē rada dažādas asociācijas, kas izskaidrojams ar to individuālo dabu katra skolēna apziņā. Uzdevuma izpildes rezultātā kopumā tika konstatēti vairāki raksturīgākie trūkumi.

1. Saistītu runu veido vien 4 skolēni, īsus izteikumus veido 16 skolēni, bet 20 skolēniem ir grūtības vārdos izteikt savas domas un veidot izteikumus franču valodā, viņi aprobežojas ar subjektu un darbību nominatīvo funkciju. Skolēnu sasniegumu rezultāti ir individuāli un nav atkarīgi tikai no mācību ilguma, bet arī no mācību intensitātes, motivācijas un skolēnu valodiskās pieredzes un individuālām spējām. Minētās grūtības ir objektīvas, ko teorētiski pamato un izskaidro Vilema Levelta teorija. (Plašāk skat. iepriekš 3.3. apakšnodaļu „Vilema Levelta valodas apstrādes modelis”.) Skolēns vispirms mentāli veic leksikas atlasī, ievērojot semantiskās, morfoloģiskās un sintaktiskās pazīmes; leksiskās vienības pēc tam tiek gramatiski sakārtotas, atkodētas to fonoloģiskās formas, lai izteikums varētu tikt artikulēts franču valodā ārējā runā. Vārdu atkārtošana vai izrunas precizējums mutvārdu runā liecina par monitora darbību, kas ļauj salīdzināt iekšējā runā sagatavoto vārda nozīmi ar ārējā runā producēto. Kopumā pētījuma dalībnieku runā maz tiek lietoti vai vispār netiek lietoti divdabji un apstākļa vārdi, kas runu padara saturīgāku, precīzāku, tēlaināku un dzīvāku. Dažkārt lietoti sinonīmi vai dots aprakstošs skaidrojums, piemēram, divdabjis, adjektīvs *invisible* ‘neredzams’ franču valodā aizstāts aprakstoši ar *qui n'existe pas* ‘tāds, kas nepastāv’. Starpvalodas veidošanās piemēru raksturo vārds *imaginatīel* (domāts *imaginaire*), kas atvasināts no angļu valodas *imaginary*.
2. Skolēnu vārdu krājumā franču valodā trūkst vispārlietojamās leksikas vārdu reāliju apzīmēšanai, tāpēc, lai spontānajā runā rastu situācijas risinājumu, skolēni apzināti veic kodu pārslēgšanu uz dzimto valodu vai angļu valodu, kas liecina par iekšējā monitora sistēmas darbību, kad skolēns apzināti veido nozīmju pārneši, ko nosaka deklaratīvās zināšanas. (Skat. iepriekš 3.4. apakšnodaļu „Leksikas apstrādes procesi plurilingvālā situācijā”.)
3. Dažkārt skolēni īsfilēm vizuāli uztvertos stimulus un vārdus atkārt, piemēram, *Jean Claude, Paris – city of love, Con de mime*. Atsevišķos gadījumos sastopamas arī kontekstuāli pilnīgi nemotivētas, neizskaidrojamas atbildes, piemēram, *j'aime TV5*.

2.3. Leksikas produktīvās zināšanas (rakstu prasme)

Elektroniski tika saņemtas 44 skolēnu e-pasta vēstules. Skolēni izvēlējās vienu no piedāvātajām situācijām un e-pasta vēstuli adresēja iedomātai personai – draugam vai draudzenei,

ar kuru saziņa iespējama tikai franču valodā. Izvēlei tika piedāvāti divi reāli iespējami situāciju apraksti.

1. Jūs atrodaties franču viesģimenē, lai palīdzētu pieskatīt bērnus. Uzrakstiet draugam vai draudzenei e-pasta vēstuli, kurā Jūs dalāties savos iespaidos: aprakstiet ikdienā veicamos pienākumus, vēlmes un pastāstiet, kā Jums prombūtnē pietrūkst.
2. Jums ir dota iespēja trīs mēnešus pavadīt Parīzē skolu apmaiņas programmā un Jūs esat izmitināts(-a) franču viesģimenē. Uzrakstiet e-pasta vēstuli draugam vai draudzenei un pastāstiet, ko Jūs tur darāt un ēdat, salīdzinot franču paradumus ar Latviju.

Analizējot valodas materiālu, uzmanība tika pievērsta vairākiem kvalitatīviem rādītājiem.

1. Tiek ievēroti e-pasta vēstules formālie kritēriji, korekti lietota uzrunas un nobeiguma forma. Sasveicināšanās un atvaidīšanās frāzes ir temats, ko māca jau pirmajās franču valodas stundās, tāpēc tām būtu jābūt stabilām zināšanām. Visbiežāk skolēni lieto mutvārdu runā izplatītas vienkāršas sasveicināšanās formas: *Bonjour!* (16)¹³, *Bonsoir!* (3), *Salut!* (3), *Salut, ça va?*¹⁴ (5). Retāk kopā ar sveicinājumu ir uzruna: *mans draugs, mana mīļā*, vai personvārds: *Salut, mon ami!* (2), *Salut, ma chérie!* (2), *Coucou, Elodie!* (2). Visizplatītākais veids, kā iesākt e-pasta vēstuli franču valodā, ir uzruna. Skolēnu e-pasta vēstulēs tikai uzruna lietota divos gadījumos: *Cher Juris!* un *Mon amie!* Pārsvarā aiz uzrunas formas vai sveicinājuma vārda skolēni lieto izsaukuma zīmi, bet jābūt komatam. Dažkārt interpunkcija vispār nav lietota. Vienā gadījumā netiek lietota ne sasveicināšanās, ne uzrunas forma, tāpat vienā gadījumā vēstule iesākta ar atvadu sveicienu *Au revoir!*

Nevērīga skolēnu attieksme vērojama e-pasta vēstules nobeiguma veidošanā. Kaut arī e-pasta vēstule ir mazāk formāla sarakste, tomēr vienkāršas pieklājības normas ir jāievēro. Elektroniskajā saziņā franču valodā visbiežāk lieto šādas nobeiguma formulas: neitrālā stilā – *Cordialement, Sincères salutations, À bientôt!*; starp tuvu pazīstamiem cilvēkiem – *Amitiés, Je t'embrasse, Bien à toi/vous* u. c. Korekti e-pasta vēstules nobeigumu veidojuši 20 skolēni: *Grosses bises* (1), *Amicalement* (1), *Bises* (3), *Bisous* (1) + *à les tiens* (2), *Au revoir* (9) + *Bisous* (2), *Gros bisous et à bientôt!* (1), *Bisous à les tiens! J'espère de recevoir une letter de toi bientôt* (1). Skolēnu rakstu darbos pieklājības forma vispār netiek lietota 15 gadījumos. Trīs gadījumos e-pasta vēstules beigās skolēni lieto *Salut!*, kas franču valodā vairāk raksturīga kā runas, nevis rakstu forma sasveicinoties un atvadoties. Vienā gadījumā veidota analoga forma ar latviešu valodu *Avec l'amour* – 'Ar mīlestību'. Franču valodā vārdu savienojumu *avec amour* lieto, lai raksturotu kādu darbību, kas tiek veikta ar mīlestību, piemēram, rakstīt, domāt, skatīties. Vienā gadījumā skolēns

¹³ Iekavās norādīts lietojuma gadījumu skaits.

¹⁴ Piemērā saglabāta skolēna lietotā interpunkcija. Franču sarunvalodā mutvārdos sasveicinoties saka: *Salut! Ça va?* 'Sveiki! Kā iet?'.

neveikli izvēlēties leksēmu *écriture* e-pasta vēstules nobeigumā rakstot *je dois finir l'écriture*. Iespējams, ka kļūda radusies interference rezultātā no latviešu valodas ‘man jābeidz rakstīšana’, bet leksēma *écriture* šajā kontekstā neiederas, kas apzīmē raksta veidu, tipu vai stilu ‘rokraksts’ vai darbību ‘rakstniecība’.

2. Leksiskā interference un aizguvumi no angļu valodas rakstu darbos sastopami retāk nekā mutvārdu runā, tomēr nav pilnīgi izslēgti. Vēstulēs atrodami šādi aizguvumu piemēri: *une familie (famille)*¹⁵, *les lessons (leçons)*, *une letter (lettre)*, *les chambers (chambre)*, *tea (le thé)*, *telephon (téléphone)*; *je prends des **bags** (sacs)*, *nous allons au **partys** (fête, soirée)*, *mon quotidien est **busy** (occupé)*. Raksturīgi, ka aizgūtajiem vārdiem pievienoti franču valodas artikuli. Iespējams, ka skolēniem nav nostiprinātas zināšanas par leksiski caurspīdīgo vārdu ortogrāfiju. Vairākkārt skolēni nav lietojuši diakritiskās zīmes, kas var mainīt vārdu nozīmi. Tipisku ortogrāfijas kļūdu raksturo darbības vārda *avoir* trešās personas locījuma forma *a* un prievārds *à*. Viens no cēloņiem varētu būt franču diakritisko zīmju atrašanas grūtības, strādājot ar datoru. Hibrīdformas pēc angļu valodas parauga veidotas vārdu savienojumos, piemēram, *Échange projet* no angļu valodas *Exchange Project*, pareizi jābūt *Projet d'échange*; *Museum National* jābūt *Musée National*. Pārsvarā skolēni izvēlējušies franču kultūrai netipiskus personvārdus, jūtama angļu valodas ietekme: *Sophia (Sophie)*, *Maria (Marie)*, *John (Jean)*. Pieļaujams angļu valodas vārdu lietojums franču valodā ir piemēros *au weekend*, *du shopping*, *ils sont super*.

3. Leksiskā interference latviešu valodas ietekmē visvairāk vērojama teikuma struktūrās un vārdu kārtā, piemēram, *je manque la famille* teikuma struktūra ir identiska latviešu valodai ‘man pietrūkst ģimenes’, franču valodā pareizi būtu *la famille me manque*; tāpat grūtības skolēniem sagādā īpašības vārda novietojums attiecībā pret lietvārdu – *bleu fromage* (‘zilais siers’), *française école* (‘franču skola’), *difficile travail* (‘grūts darbs’). Minētajos piemēros īpašības vārdi novietojami aiz lietvārda.

4. Nozīmei neatbilstošas leksēmas lietojuma, t. s. intralingvālo kļūdu piemēri, ir šādi: vārda *élève* ‘skolēns’ vietā lietota neatbilstoša leksēma *écolière*; vārda *canapé* ‘dīvāns’ vietā izvēlēts formāli līdzīgs vārds *divan*. Leksēmas *divan* semantika franču valodā atšķiras no latviešu valodā lietotā vārda ‘dīvāns’. Mūsdienu franču valodā leksēmai *divan* ir citi semantiskie varianti: šis vārds apzīmē garu sēdekli bez atzveltnes un roku balstiem un ir saistīts arī ar preses izdevuma un televīzijas pārraides nosaukumu. Novērojams arī adjektīvu neatbilstošs lietojums vārdu savienojumos, piemēram, lai pateiktu, ka franču virtuve ir smalka, tiek veidots burtisks tulkojums *la nourriture est fine*, bet franču valodā šajā vārdu savienojumā būtu jālieto cita leksēma – *la cuisine de grande qualité, raffinée*. Tipiska kļūda ir adverbu *beaucoup* un *très* lietojumā, skolēni

¹⁵ Iekavās dots franču valodas vārds.

raksta *beaucoup beau*, lai pateiktu 'ļoti skaists', bet jābūt *très beau*; nereti skolēni lieto abus vārdus *très beaucoup*, lai pēc analogijas ar latviešu valodu pateiktu 'ļoti daudz', taču franču valodā šāds savienojums nav pareizs, jāizvēlas cits adverbs, piemēram, *énormément* 'pārāk daudz'. Sastopams arī viens leksiskās lakūnas piemērs: *les bonbons* „Gotiņa”, tomēr ar vārdu *bonbons* apzīmē 'ledenes'. Šis piemērs liecina, ka jēdzienu semantika ne vienmēr ir identificējama ar vārda leksisko nozīmi, tā ir kultūras determinēta, tāpēc lietderīgi to izteikt definīcijā. Piemēram, franču valodā reālijas *Vache qui rit* un *Petit suisse* ir siera produktu nosaukumi, kur burtisks tulkojums 'govs, kas smejas' un 'mazais šveicietis' nepalīdz nozīmes izpratnē.

5. Nereti skolēni jauc vārdšķiras, tipiskākie kļūdu piemēri parādās adverbā un adjektīva *bien/bon*, *peu/petit* lietojumā, piemēram, *je passe mon temps libre très bonne*, jābūt *très bien*, ar nozīmi 'es ļoti labi pavadu brīvo laiku'; teikumā *ils sont biens* nojaušama nozīme *ils sont gentils*, kas nozīmē 'viņi ir laipni, jauki cilvēki'; domājams, ka teikumā *famille est bien* skolēns vēlējies pateikt 'ģimene ir laba', ko franču valodā labāk būtu teikt *je suis dans une bonne famille*; vārdu savienojums *manger petit* ar nozīmi 'maz ēst' jābūt *manger peu*. Teikuma nozīmi traucē uztvert artikulu un prievārdu kļūdains lietojums. Jānorāda, ka artikula semantiku precizē konteksts, bet skolēni šo kontekstu neuztver un tāpēc nelieto vajadzīgos artikulākus. Piemēram, *dans la (une) famille lettonne; j'aime des (les) enfants; je vis dans (à) Paris dans la (une) famille très gentille; tu sors sur (dans) la rue; chaque jour est l' (une) aventure; j'habite la (une) semaine a la (en) France en (à) Paris; je déteste du (le) vin*. Bieži artikuli vispār netiek lietoti. Tipiska kļūda ir arī darbības vārdu *avoir* un *être* ar nozīmi 'būt' lietojumā. Darbības vārds *avoir* tiek lietots piederības nozīmē, tāpēc skolēnam ar angļu valodas zināšanām ir viegli saprast verbu atšķirību starp *to have* un *to be*. Taču atsevišķos gadījumos, piemēram, runājot par vecumu, atšķirībā no angļu valodas *K. is 8 years old*, franču valodā lieto darbības vārdu *avoir* piederības nozīmē *K. a 8 ans* 'K. ir 8 gadi' un nevis *K. est 8 ans*; izteikumam *ma famille est deux enfants* jāveido cita teikuma struktūra līdzīgi kā angļu valodā ar *There are*, kam franču valodā atbilst *Il y a – Il y a deux enfants dans ma famille*.

Aplūkotie leksiski semantisko kļūdu piemēri ļauj secināt, ka kļūdas attiecas gan uz vārda formu (ortogrāfiju), gan uz nozīmi kontekstā, bet lielākās grūtības sagādā vārdu sintagmātiskie sakari, tāpēc leksiski semantiskās kompetences attīstīšanai un zināšanu nostiprināšanai vārdi būtu jālieto to tipiskos saistījumos. Radniecīgos vārdus vajadzētu sistemātiski salīdzināt, lai atrastu to kopīgās un atšķirīgās semantiskās pazīmes un lai skolēnu apziņā nostiprinātos, kā arī paplašinātos vārdu asociatīvais plāns.

Automātiski netiek lietoti toniskie vietniekvārdi (*pronoms toniques*) (FLV 2002, 1318), jo šis vārdšķiras lietojums raksturīgs tikai franču valodai. Atbilstoši personu vietniekvārdu formām,

piemēram, skolēns *et toi* vietā raksta *Et tu*, vai arī toniskais vietniekvārds lietots piederības vietniekvārda vietā, piemēram, *moi amis*, nevis *mes amis*. Dažkārt skolēniem ir grūtības ar norādāmā vietniekvārda *ça* lietojumu.

Atsevišķos gadījumos neatbilstoši izvēlētas leksēmas dēļ izteikuma nozīme ir tikai nojaušama, piemēram, *nous allons une marche* (iespējams, ka domāts *nous faisons une promenade* ‘mēs dodamies pastaigā’). Vienā gadījumā teikuma robežās lietoti divi pretējas nozīmes adjektīvi *c’était calme stressant* ‘tas bija rāmi satraucošs’.

Vidusskolēnu franču valodas lietojumā jūtama latviešu valodas un angļu valodas ietekme, un leksiski semantiskās kļūdas attiecas gan uz valodas zīmes apzīmētāju, t. i., vārda formu ortogrāfijā un pareizrūnā, gan arī uz apzīmējamo, t. i., vārda nozīmi un saturu. Iegūtie dati apstiprina faktu, ka starpvalodu interference latviešu valodas ietekmē visvairāk parādās vārdu savienojumus un teikuma struktūras, kas varētu radīt nopietnas grūtības saziņā franču valodā. Leksiskos aizguvumus no angļu valodas skolēni lieto gan runā, gan rakstos. Nezināms jēdziens svešvalodā bieži tiek aizstāts ar citā valodā zināmu un jēdzieniski iederīgu vārdu. Pastiprināta uzmanība mācību procesā pievēršama formāli līdzīgiem, leksiski caurspīdīgajiem vārdiem, kas var kompensēt nepietiekamās lingvistiskās zināšanas franču valodā, tikai mērķtiecīgi jāveido skolēnu zināšanas par radniecīgo vārdu semantiskajām un sintagmātiskajām attiecībām, kā arī izrunas un rakstības atšķirībām. Uzdevumus skatīt 4. nodaļā „Uzdevumu paraugi franču valodas kā trešās valodas leksiski semantiskā līmeņa apguvei vidusskolā”.

- - - - -

Izanalizētais valodas materiāls un tajā konstatētās neatbilstības franču valodas lietojuma normām liek domāt par nepieciešamajām korekcijām valodas materiāla piedāvājumā franču valodas kā trešās valodas mācībā. Lai veicinātu lasīšanu ar izpratni, vēlams praktizēt jauno vārdu un vārdu savienojumu izsecināšanas paņēmieni, nepieciešams veidot arī skolēnu pragmatiskās zināšanas, balstoties uz vispārējo zināšanu kopumu par situācijas kontekstu. Teksta uztvere notiek deduktīvi, no veseluma uz sīkākām niansēm. Leksiski semantiskās kompetences pilnveidei ieteicams veidot semantiski radniecīgu vārdu leksiskās paradigmas jeb semantiskos laukus saskaņā ar mācību programmā paredzētajām tematiskām grupām, tāpat atsevišķām vārdu grupām, piemēram, darbības vārdiem *aller* ‘iet, doties’, *dire* ‘teikt’, *savoir* un *connaître* ar nozīmi zināt, pazīt, prast, *revenir*, *retourner*, *rentrer* ‘atgriezties’, *mener*, *porter*, *amener*, *apporter*, *emmener*, *emporter*, *ramener*, *rapporter* ‘((at)(aiz)vest, (at)(aiz)nest, paņemt līdzi’. (Skat. 5., 6., 7. un 8. uzdevumu 144.–147. lpp.). Lai atvieglotu šo vārdu pareizu lietojumu ir vairāki priekšnoteikumi. Vispirms attiecībā uz *savoir/connaître* lietojumu, jānorāda, ka pastāv likums, kas izskaidro to lietojumu, proti, *savoir* + verbs jeb kāds saiklis *si*, *que*, *où u.c.*, taču *connaître* saistāms ar nomenu.

Savukārt, franču sinonīmu nianšu izpratnei, kuriem latviešu valodā atbilst tikai viens vārds, var palīdzēt situatīvi vingrinājumi ar kontekstuāliem izteikumiem, kuros šīs nozīmju nianšes ir saskatāmas un nepārprotamas. Tāpat nepieciešams iekļaut uzdevumus par stabiliem vārdu savienojumiem, fiksētām vārdkopām, kolokācijām – lietvārda un īpašības vārda, darbības vārda un lietvārda savienojumiem. (Skat. 13. uzdevumu 150. lpp. un 21. uzdevumu 156. lpp.) Īpaša uzmanība pievēršama tām gramatiskajām kategorijām, kas raksturīgas tikai franču valodai, bet nepastāv latviešu valodā, piemēram, artikula semantika. (Skat. 18. uzdevumu 154. lpp.)

Konsekventi ievērojot valodu tipoloģiskās līdzības un atšķirības, apzinoties raksturīgākos kļūdu cēloņus, iespējams novērst franču valodas objektīvās apguves grūtības.

3. Principi un vadlīnijas franču valodas kā trešās valodas mācību koncepcijas izveidei leksiski semantiskā līmeņa apguvei vidusskolā

Promocijas darbā aplūkots franču valodas mācības vēsturiskais mantojums Latvijā un iztīrītās psiholingvistikas teorijas par trešās valodas apguvi, kā arī zinātnieku pētījumi salīdzinošā un kontrastīvā lingvistikā angļu un franču valodā (Castagne 2010; Caure 2009; Farkamekh 2006; Paillard 2002) pamato un ļauj izvirzīt pamatprincipus, kas skolotājam būtu respektējami franču valodas leksiski semantisko elementu apguves piedāvājumā, īstenojot franču valodas kā trešās valodas mācību vidusskolā Latvijā. Turpmākajā tekstā formulēti un raksturoti 10 principi franču valodas kā trešās valodas mācību koncepcijas izveidei leksiski semantiskā līmeņa apguvei vidusskolā.

1. *Skolēna vispārējo zināšanu un valodas prasmju integritātes princips*, t. i., uz pieredzi virzīta mācīšanās, kad tiek meklētas kopsakarības ar dzimto valodu un jau apgūtu svešvalodu saskaņā ar dokumentā *Eiropas kopīgajās pamatnostādņēs valodu apguvei: mācīšanās, mēģināšana, vērtēšana* (EKPVA 2006) proponēto plurilingvālo pieeju. Valodas apguvi mērķtiecīgi sāk ar lingvistisko spēju testu (skat. 2. uzdevumu „Valodas spēju tests” 142.–143. lpp.), lai valodas apgūvējs, balstoties uz vispārīgajām zināšanām un citu valodu prasmēm, censtos dekodēt jauno informāciju, meklējot loģiku un sakarības starp apzīmējamo, apzīmētāju un referentu (skat. 11. uzdevumu 148. lpp. un 20. uzdevumu 156. lpp.). Mācību procesā notiek leksikas zināšanu pārnese, balstoties uz valodu kontaktu rezultātā pastāvošajiem aizguvumiem angļu un franču valodā, tāpēc trešās valodas mācību procesā būtu aktualizējama leksika, kas jau ir skolēna lingvistiskajā bagāžā.
2. *Atbilstība valodas apgūvēja uztveres īpatnībām un saprotamība*, t. i., zinātniski pārbaudītu valodas likumsakarību iekļaušana mācību saturā, ievērojot virzību no līdzīgā uz atšķirīgo (skat. 12. un 14. uzdevumu 149.–151. lpp.). Franču valodas mācības sākumposmā iedevuma

(klausīšanās uzdevuma) uztveri iespējams atvieglot, akcentējot „īsto draugu” formāli līdzīgo vārdu un izskaņu izrunas atšķirības angļu un franču valodā: piemēram, *beauty* [bju:ti], *beauté* [bote], *impression* [impresʃən], [ēpresjō]; piedāvājot vārdu izskaņu sastatījumu angļu un franču valodā: piemēram, *-tion* [ʃən], [sjō] – *condition, position*; *-able* [əbəl], [abl] – *acceptable, comfortable, probable*; *-ible* [bəl] [ibl] – *horrible, possible*; *-age* [idʒ], [aʒ] – *message, passage*; *-ent, -ant* [ənt], [ā] – *accident, intelligent, urgent*; *-ance, -ence* [əns], [ās] – *distance, différence, influence*. Vārdu krājuma apguvei un pilnveidei noder angļu un franču valodas vārdu pāru ekscerpti, klasifikācija, kurām leksiski semantiskajām vienībām nozīmes sakrīt pilnībā, kurām – daļēji un nesakrīt. Valodas apguves līmenim progresējot, viltus analogijas ir pārvaramas, ja mācību procesā viltus draugi tiek aplūkoti kontekstā, valodas apguvējs ģenerēs pozitīvo pārnesi. Jādod viegli iegaumējamas norādes par līdzskaņu izrunu vārdu izskaņās, izmantojot mnemonikas paņēmieni „be CaReFuL”, valodas apguvējs var atcerēties, ka līdzskaņi C, R, F, L vārdu galotnēs ir izrunājami *avec, sac* (izņemot *blanc*); *pour, tour, partir; bref, boeuf chef; sel, col*. Franču nazālo patskaņu [ā], [eŋ] un [ō] izrunu iespējams salīdzināt ar latviešu valodas vārdu an(glis), en(kurs) un on(kulis) izrunu, pavelkot garāku vārdu pirmo zilbi bez līdzskaņa līdz 3 sekundēm. Tāpat skolēniem regulāri dodami latviešu valodā aizgūto svešvārdu piemēri – *restaurant* [restorā], *balcon* [balkō], *salon* [salō] u. c.

3. *Zinātniskuma princips*, t. i., ņemot vērā atmiņas darbības procesus, psiholingvistiskos faktorus trešās valodas apguvē, korpuslingvistikas pētījumu rezultātus, šis princips paredz izpratni par cilvēka domāšanas darbībām, kas nav pašmērķis, bet ir nosacījums valodas apguvēja patstāvīgai darbībai, tāpēc trešās valodas apguves process jādara apzināts. Atbilstoši jaunākajām psiholingvistu atziņām vēlams izvairīties no atmiņas pārslodzes, pielāgojoties dabiskai smadzeņu darbības uztverei. Vairāk jānodarbojas ar paņēmieniem leksikas vienību atsaukšanai atmiņā, nevis ar atmiņas piepildīšanu. Iegaumējamām leksikas vienībām būtu jābūt semantiski tuvām iepriekš apgūtajam vārdu krājumam, kas mentāli semantiskajā tīklojumā veido jaunu atzaru. Jaunā leksikas vienība veido asociācijas ar citu semantiski tuvas nozīmes vārdu. Lai leksikas vienība tiktu iegaumēta, nepieciešama informācija par izrunu, rakstību, morfosintaksi un semantiku. Tātad leksiski semantiskās vienības iedevumam jābūt uztveramam gan vizuāli, gan akustiski, tātad noformētam grafiski un fonētiski, kā arī ietvertam viegli uztveramā un iegaumējamā kontekstā. Aktivizējot konceptus, tiek aktivizēti ne tikai atsevišķi vārdi, bet arī frāzes pēc to semantiskajām nozīmēm, tāpēc būtiski, lai valodas apguvējam franču valodā ir pieejams

plašs kolokāciju repertuārs, kas mērķvalodā ļautu spontāni veidot izteikumu, izvairoties no burtiska tulkojuma, pārneses un kļūdām dzimtās valodas ietekmē. Kolokāciju vai fiksētu vārdkopu, stabilu vārdu savienojumu kartotēka var kalpot kā datu avots, reference mācību materiālu izstrādē, veicinot asociatīvās un holistiskās domāšanas attīstību (skat. 21. uzdevumu 156. lpp.).

4. *Mācību vielas apjoma ierobežošanas princips*, t.i., leksiski semantisko vienību piedāvājuma normu ievērošana. Saskaņā ar eksperimentālajiem datiem psiholoģijā uztveres apjoms vienā mācību stundā pieļauj aplūkot ne vairāk kā 7 jaunas leksikas vienības. Trešajā valodā pārslodzes problēma ir būtisks faktors, kas jāņem vērā, plānojot mācību darbu.
5. *Regularitātes princips*, t. i., sekmēt un uzturēt nepārtrauktu mācīšanos, paredzot agrāk mācītā atkārtošanu, pašpārbaudi, kas ir leksiski semantisko vienību apguves efektivitātes pamatā un kas nosaka to kvalitatīvu apguvi, nostiprināšanu, aktualizēšanu un atsaukšanu atmiņā. Skolotājam ir būtiski paskaidrot, ka arī viņš pats mācās, un dalīties pieredzē par saviem mācīšanās paņēmieniem jauno vārdu apguvē.
6. *Secīguma un pēctecības princips*, t. i., ievērojot zināšanu recepcijas un producēšanas posmus, mācību vielu katrā mācību stundā organizēt nevis lineāri (iepazīstināšana, izklāsts (I) → attīstīšana (A) → lietojums (L) → prasmju integrēšana (P)), bet, ievērojot kumulatīvo progresiju. Sakārtojumam jābūt tādām, kas paredz atkārtošanu, leksikas organizācijas iespējas un mācību posmu secība 8 mācību stundām (skat. 10. tabulu).

10. tabula

Leksiski semantisko vienību apguves piedāvājuma sakārtojums pa posmiem

1. stunda	2. stunda	3. stunda	4. stunda	5. stunda	6. stunda	7. stunda	8. stunda
I A	I A	L	P	A	I	L	P
I	A	L	I	L	A	L	L
I	I	I	I	I	A	P	P

7. *Tematiskā vienotība ar citiem mācību priekšmetiem*, t. i., iekšējo un ārējo sakarību atspoguļošana, lai veidotu izpratni par mācību priekšmetos atspoguļotās realitātes kopveselumu. Tas nozīmē dot norādes un atsaukties uz iepriekš apgūto, kā arī regulāri uzdot skolēniem jautājumus, kas palīdz sistematizēt viņu iegūtās zināšanas un pārnest apgūto jaunajā situācijā. Viens no aktīvā vārdu krājuma atlases kritērijiem ir iespējami vienota tematika vismaz divās svešvalodās (skat. 15. uzdevumu 152. lpp., 17. uzdevumu 153. lpp. un 23. uzdevumu 157. lpp.).
8. *Individualizācijas princips*, t. i., katra atsevišķa skolēna apzināta mācīšanās, refleksija par mācību procesu, kad no valodas apguvēja tiek sagaidīta atbildība un emocionāla līdzdalība, „dvēseles līdzpārdzīvojums”, ko sekmē viņa radošums un spējas saprast leksiski semantisko

elementu apguves pamatprincipus. Skolēni ir jārosina papildu izzīņai, zināšanu padziļināšanai. Ir jāveido organizēta, atvērta mācību sistēma, lai valodas apguvēja darbība un izzīņas intereses viņu virzītu uz pašizglītību, vienlaikus veicinot individuāli iespējamo personības attīstību. Šī ir skolotāja iespēja parādīt svešvalodas lietojuma iespējas dažādās profesionālās dzīves jomās: gida un tulka darbs, ekskursijas uzņēmumos, kultūras un dabas objektu raksturojums svešvalodā tūristu vajadzībām u. c.

9. *Kultūrspecifiskās leksikas integrācijas princips un sasaiste ar dzimtās valodas kultūrvērtībām*, t. i., franču un latviešu mūsdienu kultūras kanonu iedzīvināšana mācību procesā sasaucas ar vācu valodnieka Vilhelma fon Humbolta pausto atziņu, ka „valodu atšķirība pastāv nevis skaņu un zīmju dažādībā, bet gan pasaules skatījumā. [...] Katra valoda tver pasauli īpatnējos kategoriju un valodisko jēdzienu tīklos, tāpēc, apgūstot svešu valodu, cilvēks vispirms apgūst citu pasaules skatījumu. (Humbolts 1985, 27) Leksika ļauj uztvert kultūras atšķirīgās nianšes un iepazīt citu domāšanas veidu. Kultūrvēsturiskas saiknes un kultūrspecifiska leksika analizējama divvalodu izdevumos latviešu un franču valodā Rozes-Marijas Fransuā dzejā (François 2006), Erika Ādamsona noveles (Ādamsons 2000), Žana Pola Kofmana romānā „Kurzeme” (Kauffmann 2009) u. c. Mācību saturā nepieciešams iekļaut informatīvus iestarpinājumus par vēsturi (piemēram, Kurzemes skatījums Žana Pola Kofmana romānā „Kurzeme”), franciski runājošu ievērojamu Latvijas personību biogrāfiju un viedokļu iepazīšana (piemēram, Vaira Vīķe-Freiberga, Imants Lancmanis, Sandra Kalniete, Andris Piebalgs), sabiedriskās un kultūras aktualitātes (piemēram, Rīga 2014 – Kultūras galvaspilsēta), valsts himnas vēstījums par tautas identitāti *Dievs svētī, Latviju!* un Marseljēza (*Marseillaise*) (skat. 15. un 16. uzdevumu 152. – 153. lpp.).

10. *Uzskatāmības princips jaunu leksiski semantisko vienību atspoguļošanai*, t. i., drukas izcēlums. Lai izceltu leksisko vienību semantisko saistību un pievērstu uzmanību starpniekvalodu negatīvās interferences gadījumiem, nepieciešams vizuāli marķēts materiāls ar atšķirīgu noformējumu, vienlaikus neaizmirstot par leksiski semantisko kontekstualizāciju (skat. 9., 10. uzdevumu 147. /148. lpp. un 19. uzdevumu 155. lpp.).

Šeit piedāvātie principi ir precizēti un kontekstualizēti franču valodas leksiski semantiskā līmeņa apguvei, daļēji pakārtojot mācību līdzekļu satura veidošanas didaktiskajiem principiem, kas publicēti metodiskajos ieteikumos „Valsts vispārējās izglītības standartiem atbilstošas mācību literatūras satura izstrāde un izvērtēšana” (Metodiskie ieteikumi 2010).

Tālāk tekstā izstrādātas vairākas vadlīnijas valodas apguvēja leksiski semantiskās kompetences attīstīšanai vidusskolā.

Psiholingvistikas teorētiskās atziņas ļauj saprast atmiņas darbību un mentālo reprezentāciju aprakstu, kas veido runu. Monitora modeļi (Krashen 1981; Levelt 1989; de Bot 1992) sniedz pamatojumu lingvistiskās informācijas datu uzglabāšanai un piekļuvei, kā arī izskaidro valodas apstrādes mentālos procesus, tāpēc svešvalodas apguve vispirms ir kognitīva darbība un – ideālā gadījumā – valodas mācīšanās darbībai būtu jānoved pie valodas apguves, kas vienlaikus ir mācību procesa cerētais rezultāts. Par apguvi iespējams runāt tad, kad skolēns spēj saprast, dekodēt jaunu lingvistisko iedevumu un lietot, producēt ar to saistītos izteikumus savā runā. Būtībā promocijas darbā aplūkotās psiholingvistikas teorijas pierāda, ka, apgūstot svešvalodas leksiku, kas traktēta leksiski semantiskajā līmenī, mentālajā leksikonā tiek veidotas saites ar jau uzkrāto vārdu krājumu, kas ir organizēts un sakārtots noteiktā sistēmā. Mentālajā leksikonā leksika ir kategorizēta divējādi: pēc vārda formas un semantiskās nozīmes. Skolēnam būtu jāprot savienot formas un nozīmes pazīmes, jo leksikas vienība, kuras nozīme, rakstība, izruna un sintaktiskie sakari paliek neskaidri, nevar tikt saprasta un uztverta, tātad – nevar tikt apgūta. Šie mentālie procesi liecina, ka „vārdu” iekalšana nav attaisnojama. Piekļuve leksiskās vienības nozīmei iespējama kognitīvās darbības rezultātā, un ātrāku piekļuvi nosaka gan vārda lietošanas biežums, gan arī skolēna apziņā izveidojies asociatīvais plāns. Vārdu lietošanas biežums ir diezgan relatīvs jēdziens, jo to ietekmē profesionālā, sociālā un kultūras vide, bet, ievērojot valodas hierarhijas trīs līmeņus, pamatvalodas minimuma līmenī (fr. *Le Français Fondamental*) iekļautie vārdi ir visātrāk atrodamī un vieglāk iegaumējami, līdz ar to tie var būt par izejas punktu leksikas vienību nozīmes noskaidrošanā. Tātad leksikas apgūvē jāievēro kategoriju subordinācija:

- 1) vispirms jāapgūst virsjēdziens, piemēram, *un animal*,
- 2) tad pamatjēdziens – *le chien*,
- 3) visbeidzot apakšjēdziens – *le Boxer*.

Šāds paņēmiens izmantojams arī leksiskās vienības paskaidrošanai un definēšanai. Prototipi var būt par atskaites punktiem, lai izsecinātu leksiski semantiskās vienības piederību kādai kategorijai. Valodas pamatlīmenis ir atmiņā nostabilizējies vislabāk, tāpēc leksiski semantiskās vienības identificēšana pamatlīmenī ir vissvarīgākā, jo tā kalpo kā atbalsts kopīgas kategorijas konstruēšanai. Mācīšanās veidam sākumā zināmā mērā jābūt receptīvam, un iesācēju atmiņa nav jāapgrūtina, liekot mācīties bezsakara vārdus atrauti no leksiski semantiskā līmeņa (Štrauchs 1933, 108).

Lingvodidaktikā svarīgi aplūkot valodas vienību virkni, kuru veido vārdi, vārdu savienojumi un teikumi, ko savstarpēji saista sintagmātiskas attiecības, jo tikai tā rodas nozīmes izpratne. Lai attīstītu skolēna leksiski semantisko kompetenci, nepietiek, ka jauno vārdu nozīme

tiek apgūta atsevišķi, nesaistot to jau ar zināmajiem, apgūtajiem vārdiem un neveidojot jaunas kombinācijas citā kontekstā. Tāpēc pirms jauno leksiski semantisko elementu apguves nepieciešams aktivizēt jau apgūto vārdu krājumu un aktualizēt iepriekšējās leksikas zināšanas attiecīgas tematikas ietvaros.

Lai valodas apgūvējs varētu tekoši un raiti izteikties, viņa rīcībā jābūt plašam kolokāciju repertuāram, kas reprezentē diskursā biežāk lietotās leksiski semantiskās asociācijas. Franču valodai un arī angļu valodai raksturīgs analītisko formu pārsvars, kas nozīmē to, ka vārdu savienojumus ar vienu nozīmi bieži izsaka palīgvārda un patstāvīgā vārda kombinācija un vārdu kārtā. Analītiskie savienojumi, pēc struktūras līdzinās vārdkopām, un darbības vārds visbiežāk biedrojas ar lietvārdu, piemēram,

- *AVOIR* *chaud* ('karsti'), *froid* ('auksti'), *faim* ('izsalcis/izsalkusi'), *soif* ('izslāpis/izslāpusi'), *sommeil* ('nākt miegam'), *raison* ('būt taisnībai'), *tort* ('kļūdīties'), *besoin de* ('vajadzēt'), *peur de* ('baidīties no'), *honte de* ('kaunēties'), *envie de* ('vēlēties'), *lieu* ('notikt'), *l'occasion* ('būt izdevībai'), *l'air* ('izskatīties'), *mal à* ('sāpēt'), *de la chance* ('veikties'), *du plaisir* ('būt priecīgam/priecīgai'), *une idée* ('būt kaut kam padomā'), (*un bon/ mauvais*) *caractère*, *du caractère* ('būt (labam/sliktam) raksturam'), *de l'imagination* ('būt iztēlei'), *recours à* ('vērsties pie', 'ķerties pie');
- *FAIRE* *allusion à* ('dot mājienu'), *appel à* ('izsaukt, uzaicināt'), *beau, belle* ('sapost, uzpost'), *efforts* ('censties, pūlēties'), *exprès* ('darīt tīšām'), *gaffe* ('uzmanīties'), *honneur* ('pagodināt'), *jeune* ('izskatīties jaunākam/jaunākai'), *part* ('paziņojums'), *rire* ('smīdināt'), *des économies* ('ietaupīt'), *des études* ('studēt'), *du sport* ('sportot'), *l'école buissonnière* ('bastot skolu'), *le plein* ('piepildīt/uzpildīt').
- *ÊTRE* *avare* ('būt skopam/skopai'), *de bonne/mauvaise humeur* ('labā/sliktā garastāvoklī'), *content(e)* ('būt priecīgam/priecīgai'), *courageux(euse)* ('būt drosmīgam/drosmīgai'), *deprimé(e)* ('būt nomāktam/nomāktai'), *en retard* ('kavēt'), *fâché(e)* ('būt dusmīgam/dusmīgai'), *faible* ('būt vājam/vājai'), *fatigué(e)* ('noguris/nogurusi'), *généreux(euse)* ('dāsns/dāsna'), *gentil(le)* ('laipns/laipna'), *heureux(euse)* ('laimīgs/laimīga'), *inquiet/inquiète* ('noraizējies/noraizējusies'), *intelligent* ('būt izglītotam/izglītotai'), *jalous(ouse)* ('būt greizsirdīgam/greizsirdīgai'), *méchant(e)* ('saniknots/saniknota'), *occupé(e)* ('aizņemts/aizņemta'), *pressé(e)* ('steidzīgs/steidzīga'), *seule* ('vienatnē'), *sérieux(euse)* ('būt nopietnam/nopietnai'), *timide* ('būt kautrīgam/kautrīgai');
- *C'EST/CE N'EST PAS* (*très*) *bon* ('tas ir/nav (pārāk) labs'), *bien* ('tas ir/nav (pārāk) labi'), *ça* ('tieši tā'), *chouette* ('jauki'), *difficile* ('grūti'), *facile* ('viegli'), *formidable* ('brīnišķīgi'),

excellent ('izcili'), *grave/pas grave* ('nopietni/nieks vien'), *possible* ('iespējams'), *pratique* ('ērti'), *terrible* ('briesmīgi');

- *IL FAIT beau* ('jauks laiks'), *chaud* ('silts laiks'), *froid (de canard)* ('auksts laiks'), *frais* ('vēss laiks'), *mauvais* ('slikts laiks'), *du soleil* ('saulains'), *du vent* ('vējains');
- *TOMBER amoureux* ('iemīlēties'), *de haut* ('izstiepties visā garumā'), *malade* ('saslimt'), *ça tombe bien/mal* ('laikā, nelaikā');
- *LAISSER aller, tomber, partir, faire* ('ļaut (vaļu)', 'dot iespēju', 'likt mierā', 'lai notiek!') *Je te laisse* ('es tagad iešu, es tevi atstāju uz brīdi' (telefona sarunas nobeigumā), 'es beidzu' (vēstulē));
- *PRENDRE congé* ('atvadīties'), *le train/bus*, ('braukt ar vilcienu/autobusu') *un risque* ('riskēt'), *à droite/à gauche/tout droit* ('doties pa labi/pa kreisi/taisni'), *le temps* ('nesteigties');
- *METTRE en scène* ('iestudēt'), *en place* ('ierīkot, ieviest, uzstādīt'), *au travail* ('likt pie darba'), *la radio/le chauffage* ('ieslēgt radio/apkuri'), *plus/moins fort* ('uzgriezt skaļāk/klusāk'), *le réveil* ('uzlikt modinātāju');
- *POSER une question* ('uzdot jautājumu');
- *ATTRAPER froid* ('saaukstēties'), *du mal* ('saslimt'), *le livre* ('aizsniegt grāmatu plauktā').

Kolokācijas veido pareizu diskursa sapratni un sekmē valodas lietojumu, kā arī veicina runas plūdumu, jo viens vārds vai leksiskā vienība raisa asociācijas un rosina domāšanu, kā rezultātā iespējams nonākt pie vārda vai jēdziena nozīmes skaidrojuma, definīcijas, sinonīmiem, salīdzinājumiem, metaforām u. c., kā tas ierasts dzimtās valodas runātājam. Kolokācijas skolēna prātā ļauj veidot realitātei tuvinātu mentālās leksikas tīklojumu svešvalodā. Vārdu savienojumi tiek lietoti, lai izteiktu kādu jēgpilnu nozīmi, un tos var grupēt pēc semantisko elementu kopuma, kas izsaka intensitāti, raksturo procesu, norisi u. tml., piemēram,

- *avoir un gros/petit appétit* ('laba/slikta ēstgriba'), *avoir un appétit pantagruélique/d'ogre/d'oiseau* ('pantagriēla/cilvēkēdāja/putna (cāļa) apetīte'), *manger comme quatre* ('ēst pa četriem'), *picorer dans son assiette* ('knābāt pa šķīvi');
- *piquer une colère* ('iekarst dusmās'), *faire passer la colère* ('beigt dusmoties').

Kolokācijām ir nozīmīga kognitīva loma svešvalodas mācībā, turklāt jāatceras, ka leksiski semantiskajai vienībai svešvalodas mācībā jābūt reprezentētai gan vizuāli, gan akustiski, gan grafiski, gan fonētiski, lai to varētu uztvert, apgūt un lietot. Ieteicamie vingrinājumi – teksts ar izlaidumiem, lai vingrinātos saklausīto vārdu atveidot grafiski, vai arī otrādi, izlasīto vārdu izrunāt, pateikt skaļi (it īpaši angļu un franču valodas līdzīgo vārdu izrunas gadījumā).

Attieksmes starp vārdiem var būt semantiskas vai arī tām ir formāls raksturs. Semantiskās attieksmes starp vārdiem veido sinonīmi, antonīmi, hiperonīmi (virsjēdzieni), hiponīmi (apakšjēdzieni), definīcijas, metaforas. Formālas attieksmes veido vārdu atvasinājumi, salikteņi, abreviatūras. Apgūstamo leksikas vienību ieteicams ilustrēt ar citu semantiski tuvas nozīmes vārdu, tādējādi mērķvalodā veidojot semantisko vārdu pāri, jo šāda veida ekvivalence ir tuvāka saziņas situācijām.

Sinonīms kalpo par semantisko ievadītāJVārdu, palīdzot atrast atbilstošāko jēdziena nozīmi. Līdzīgi kā sinonīmi arī antonīmi ir nozīmīgi jaunu leksikas vienību apguvē, jo tie palīdz kategorizēt vārdus un piekļūt vārda nozīmei pēc izslēgšanas principa. Vārdu pazīšanai un aktivizēšanai teorētiskais pamatojums rodams kohortu modelī (Aitchison 2003). Mentālajā leksikonā vārda uztveri un pazīšanu nodrošina akustiski fonētiskā un sintaktiski semantiskā informācija. Atmiņā tiek atsaukta leksikona vienību kopa saukta par kohortu, kura sākas ar noteiktu skaņu. Atpazīšanai ir trīs pakāpes. Sākumā tiek aktivizēta vesela virkne vārdu, bet vārdu izvēli ierobežo konteksts, tā palīdzot izvēlēties vajadzīgo vārdu. Tomēr, ņemot vērā, ka franču valodā pārsvarā uzsvars vārdiem ir uz pēdējās zilbes, šāda vārdu uztvere franču valodā var būt neefektīva, jo valodas lietotāja atmiņā paliks uzsvērtās zilbes. Vārdu krājuma apguvē izmantojamās visas iespējamās vārdu semantiskās asociācijas. Arī prototipi, ar kuru palīdzību semantiski definē kādas kategorijas kopīgas pazīmes, var būt par atskaites punktu, lai izsecinātu leksikas vienības piederību kādai kategorijai. Kā jau teikts iepriekš, valodas pamatlīmenis ir visvairāk nostabilizējies atmiņā, tāpēc tam ir ātrāka un vieglāka piekļuve, līdz ar to tas ir sākuma punkts kategorijas izpratnei. Sekojot loģiskajai progresijai un semantiskajiem atzarojumiem, valodas pamatlīmeņa vienības darbojas kā semantiskie iedarbinātāji; tādējādi atmiņā vieglāk var tikt saglabāts vārdu krājums, kas saistīts ar vienu tematu. Prototipu semantika balstīta psiholingvistikā, ievērojot kategoriju organizācijas kārtību atmiņā, kā arī izsakot pieņēmumu par semantisko makrostruktūru esamību atmiņā; attiecīgi jēdzieni tiek sakārtoti saimēs, piemēram, došanās uz restorānu, ietver arī ēdienu un dzērienu kartes izskatīšanu, izvēli, pasūtīšanu, rēķina apmaksu. Zinātnieks Žans Fransuā Lonī (*Jean-François Le Ny*) apgalvo, ka valodas lietotāja mentālajā leksikonā leksiskās vienības ir organizētas gan pēc apzīmētāja (*signifiant*), gan apzīmējamā (*signifié*) (Le Ny 1989, 65).

Mnemonikas paņēmieni palīdz apzināties valodas pragmatisko lietojumu. Atmiņu var traktēt kā indivīda pieredzes atspoguļojumu ar iegaumēšanas, informācijas saglabāšanas un reproducēšanas palīdzību. Asociācijas ir komplicētas sakaru ķēdes, kas rodas, iegaumējamo saistot ar jau zināmo. Iegaumēšana ir priekšnoteikums informācijas saglabāšanai, uzkrāšanai atmiņā.

Reproducēšana būtībā ir atcerēšanās, informācijas izcelšana no atmiņas, iepriekš apgūtās vielas restaurēšana, apzināšanās, aktualizēšana.

4. Uzdevumu paraugi franču valodas kā trešās valodas leksiski semantiskā līmeņa apguvei vidusskolā

Šī nodaļa veido promocijas darba nobeiguma daļu, kas likumsakarīgi izriet no pētījuma teorētiskiem datiem un empīriskā pētījuma datu analīzes rezultātiem. Nodaļā tiek piedāvāti franču valodas mācību tradīcijās balstīti, trešās valodas apguves un psiholingvistikas teorijās pamatoti un uz empīriskā pētījuma datu rezultātu pamata izstrādāti uzdevumu paraugi.

Retrospektīvi atskatoties franču valodas mācības vēsturē, nošķirami vismaz pieci attīstības posmi, kas ir attiecināmi leksiski semantisko līmeni (Bertocchini, Costanzo 2008; Mezirow 2009):

1. *Gramatiskā tulkošanas metode*, kad franču valodas mācībā liela uzmanība tiek pievērsta vārdu krājuma apguvei. Daiļdarbu teksti kalpo par literārās valodas paraugiem, un mācību saturā iekļautie tulkošanas uzdevumi rada mānīgu priekšstatu, ka apgūstamās valodas sistēmu iespējams reprezentēt vārds vārdā atbilstoši dzimtajai valodai, izmantojot bilingvālu vārdnīcu. Nozīmes atpazīšana jeb dekodēšana vārds vārdā ir neproduktīva, tā var radīt blokādi valodas apguvēja uztverē, viņam sastopoties ar nezināmu leksisko vienību. Skolēns vairs nespēj uztvert kontekstu kā nozīmi veidojošu elementu, un tas ir pretēji komunikācijas mērķiem.
2. *Tiešā metode*, kas valodas mācības praksē balstīta uz tematu apguvi, piešķirot prioritāti ikdienā lietotajam vārdu krājumam. Piedāvātie mācību teksti ir speciāli veidoti, lai tajos maksimāli iekļautu attiecīgā temata leksiku. Jauno leksēmu apjoms, kas skolēniem jāiegaumē, ir liels.
3. *Audiolingvālā metode*, kas franču valodas mācību tuvina ikdienas dzīves situācijām, un, kur liela uzmanība veltīta mutvārdu runai. Apgūstamo vārdu krājuma atlasē tiek ņemts vērā vārdu lietošanas biežums un produktivitāte. Dialogi ir jāiemācās no galvas.
4. *Komunikatīvā pieeja*, kas franču valodas mācību balsta uz komunikāciju dažādās situācijās, piedāvājot leksiku apgūt implicīti. Mācību saturs ietver autentiskus tekstus ar funkcionālu vārdu krājumu, kas nepieciešams saziņai.
5. *Uz darbību orientētā interaktīvā pieeja*, kas par prioritāti izvirza valodas apguvēja darbību, lai viņš varētu rīkoties kā sociāla būtne. Leksikas apguve nenozīmē tikai vārdu krājuma pilnveidi un vārdformu apguvi, tā ir kultūras noteikta un skatāma saistījumā ar citiem vārdiem. Leksiski semantiskā kompetence nozīmē leksikas zināšanu un prasmju integrāciju un adekvātu lietojumu noteiktā kontekstā un situācijā.

Tradicionāli leksikas mācībā tiek nošķirti šādi vārdu aktivizēšanas metodiskie paņēmieni, leksisko vienību nozīmju skaidrošanas un precizēšanas paņēmieni:

- priekšmetu, to īpašību un darbību demonstrēšana,
- uzskates izmantošana,
- vārda tulkošana vai nomaina ar sinonīmu,
- priekšmeta apraksts,
- jēdziena definīcijas izmantošana,
- antonīmu pāra atrašana,
- vārda morfoloģiskās struktūras analīze,
- vārda iesaistīšana teikumā,
- vārda atkārtota uztvere teikumā, tekstā,
- jautājumi un atbildes,
- deformētu teikumu sakārtošana,
- teikuma papildināšana ar aktivizējamo vārdu,
- vārdu savienojumu veidošana,
- atstāstījumi,
- darbs ar sinonīmiem un antonīmiem (Ptičkina 1986, 8).

Šo uzskaitījumu svešvalodas leksiski semantiskā līmeņa apguvei vajadzētu papildināt ar anticipācijas uzdevumiem, variējot izlaistās vārdšķiras tekstā (skat. 12. uzdevumu 149. lpp.), ar formāli līdzīgo vārdu pareizrakstības vingrinājumiem (skat. 14. uzdevumu 150. lpp.), vārda nozīmes uztveres veicināšanai lietderīgi izmantot vizuālo diktātu (skat. 19. uzdevumu 155. lpp.), kad pēc teksta nolasīšanas, skolēni zīmē attiecīgu vārda nozīmju ilustrāciju, salīdzina un izdara secinājumus.

Tālāk tekstā aplūkojami uzdevumu paraugi, kas veidoti franču valodas leksiski semantiskā līmeņa apguves grūtību novēršanai. Apkopotie uzdevumi pakārtoti empīriskā pētījuma rezultātiem, balstoties uz kļūdu analīzi pētījuma dalībnieku sniegtā.

1. uzdevums. Uzraksti svešvalodās.

Au département des Relations Internationales uz sienas redzami šādi uzraksti:

1. Welcome!

2. Bienvenue!

3. Добро пожаловать!

4. Bienvenido!

5. Laipni lūdzam!

6. Willkommen!

7. Välkommen!

8. Sveiki atvykę!

9. Tere tulemast!

10. Benvenuto!

Ierakstiet attiecīgajai valodai atbilstošu ciparu!

letton	estonien	anglais	espagnol	suédois
5				
lithuanien	allemand	français	italien	russe

Komentārs

Lai veidotu savstarpējo valodu sapratni, skolēnam nepieciešams vairāku valodu iedevums.

2. uzdevums. Valodas spēju tests (adaptēts pēc Pola Nobla (*Paul Noble*))

1. Cik bieži, pēc jūsu domām, jums būs iespēja lietot franču valodu?

- a) gandrīz nekad
- b) varbūt vienreiz gadā, aizbraucot brīvdienās uz kādu frankofono valsti
- c) regulāri, ik dienas sazinoties ar draugiem, skolā vai darbā

2. Pasvītrojiet vārdus, kuriem varat uzminēt nozīmi!

- a) *patriote*
- b) *intelligent*
- c) *précieux*
- d) *enthousiaste*
- e) *gestuelle*

3. Aplūkojiet doto teikumu un tā tulkojumu!

Je prépare du café pour toi.

Es tev pagatavoju kafiju.

Izmantojot paraugu, secīgi sakārtojiet vārdus, lai izveidotu jaunu teikumu!

a) *pour toi*

b) *un*

c) *gâteau*

d) *décore*

e) *je*

4. Iztulkojiet šos nosaukumus latviešu valodā!

a) *Stendhal Le rouge et le noir*

b) *Le roi Lion*

c) *La vie est belle*

d) *Déjà vu*

e) *L'entrée interdite à toute personne étrangère au service*

5. Dotajiem angļu valodas vārdiem atrodi atbilstošas nozīmes vārdus franču un latviešu valodā!

cat	key	school	hour	student	letter
clé	école	étudiant	lettre	chat	heure
skola	kaķis	burts/vēstule	students	stunda	atslēga

6. Atrodi sakāmvārdu ekvivalentus latviešu valodā!

L'appétit vient en mangeant.

Qui cherche trouve.

L'amour est aveugle.

Les chiens aboient, la caravane passe.

Vouloir, c'est pouvoir.

3. uzdevums. Ilustrētais alfabēts.

Nosauciet savu vārdu un uzvārdu, izrunājiet to pa burtiem, veidojot salīdzinājumus ar populāriem franču personvārdiem!

Piemēram, JURIS OZOLS

J comme Jean, U comme Uderzo, R comme Rémi, I comme Isidore, S comme Simon.

O comme Olivier, Z comme Zinedine, O comme Odile, L comme Luc, S comme Sandrine.

A comme Audrey et Aristide. B comme Bernadette et Bruno. C comme Cécile et Charles. D comme Denise et Damien. E comme Etienne et Edwige. F comme Florence et François. G comme Gautier, Guy et Gilles. H comme Hyacinthe et Hippolite. I comme Inés et Isabelle. J comme Judith et Jean-Baptiste. L comme Léa et Luc. M comme Marguerite et Marcel. N comme Nicolas. O comme Odile et Olivia. P comme Pascal et Pierre. Q comme Quentin. R comme Rémi et Richard. S comme Sandrine et Simon. T comme Thérèse et Thibaut. U comme V comme Vincent. X comme Xavier. Y comme Yves. Z comme Zoé.

Komentārs

Uzdevumā var piedāvāt apkopot kādas citas plašas semantiskas kategorijas vārdus, piemēram, Francijas pilsētu, ēdienu nosaukumus u. c.

4. uzdevums.

Dotajiem pakārtotiem jēdzieniem atrodiet un pierakstiet virsjēdzienu!

- *un noir (corsé, serré, allongé) un crème, un déca, un express* = (un café);
- *une camomille, une menthe, un tilleul, une vervaine* = (une infusion, une tisane);
- *un demi, une blonde, un panaché, une brune* = (une bière);
- *un coca, une limonade, un orange pressé, un diablo* = (un rafraichissement);
- *Cristalline, Évian, Vittel, Volvic* = (l'eau plate);
- *Badoit, Perrier, Salvetat, Vichy* = (l'eau gazeuze ou pétillante);
- *un rouge, un blanc, un kir* = (un vin).

Komentārs

Leksikas semantizācijai mērķvalodā vispirms apkopjami un aktualizējami skolēniem jau zināmo dzērienu nosaukumi franču valodā (*de la bière, du café, de l'eau, de la limonade, du thé*). Parasti dzērienu izvēle ir daudzveidīga, tāpēc ir jāzina arī to veidi. Nepietiek vien ar frāzi *Je voudrais du thé*. Jāzina vārdu savienojumi: *le thé vert, noir au jasmin, au citron, à la bergamote*; tēju maisījumus un zāļu tēju katru apzīmē un nosauc ar citu vārdu *une infusion* vai *une tisane*.

5. uzdevums.

Kurš no šiem darbības vārda *aller* ('iet') sinonīmiem *partir, revenir, retourner, rentrer, s'en aller* ir iederīgs attiecīgajā kontekstā?

Ievietojiet atbilstošo darbības vārdu pareizajā formā!

Il en vacances et il dans deux jours. Elle tous les ans dans sa ville natale.

Êtes-vous content de votre séjour ici?-vous l'année prochaine!
 Maintenant que je suis chez moi, je n'ai plus qu'une idée c'est de
 à la campagne.
 Est-ce qu'elle est toujours en voyage? Non, elle
 „..... à votre place!” dit le professeur à l'élève.
 Je ne me sens pas bien, je
 Ce spectacle m'a plu, j'y suis deux fois.
 Hier, je à une heure du matin.
 J'en ai assez, je
 Hier, elle de bonne heure.
 Nous sommes par le train de 19H38.
 Dans le jeu de l'oie, si vous tombez sur le numéro 14 vous devez à la case de
 départ.
 L'institutrice est occupée, pouvez vous demain?

6. uzdevums.

Atrodiet kontekstam atbilstošu darbības vārdu *amener, emmener, aller chercher, accompagner* **un ierakstiet to tukšajā vietā!**

La journée d'une maman

A 8H30 elle ses enfants à l'école.

A 14H00 elle son fils à l'école et elle l'..... au
 foot. Ensuite elle l' à la grande surface pour faire quelques achats.

A 17H00 elle sa fille à l'école maternelle et ils à la
 maison.

7. uzdevums.

No dotās sinonīmu rindas izvēlieties atbilstošu sinonīmu darbības vārdam *dire* ('teikt'), **lai izteikuma nozīme būtu skaidra un nepārprotama!**

Atstāstiet to!

Accepter, assurer, annoncer, affirmer, avouer, autoriser, (dé)conseiller, demander, encourager, expliquer, féliciter, interdire, menacer, rappeler, rassurer, reconnaître, refuser, reprocher, permettre, prétendre, prévenir, prier, nier, souhaiter, suggérer, supplier.

Piemēram,

Bravo d'avoir réussi à trouver une solution! Son professeur l'a félicité(e) d'avoir réussi à trouver une solution.

Non, non et non ! Pas de question que tu sortes ce soir.
 Sa mère
S'il te plaît, maman, je t'en prie ! Sois compréhensive !
 Son fils
Bon d'accord. J'ai eu tort.
 Elle
Encore un mot et j'arrête le cours.
 Le professeur
Bon voyage !
 Mes amis
Prenez le plat du jour. Il est parfait !
 Le serveur
Vous pouvez réussir le concours, bien sûr ! N'hésitez pas !
 Ma collègue
Pourquoi tu n'as rien dit ? Tu aurais dû intervenir !
 On
Faites attention ! N'abusez pas de l'aspirine.
 Le médecin
 Cette réunion est mal organisée.
 Les parents
 Tais toi ! Ne me dérange pas !
 Il
 Préviens tout le monde et n'oublie pas !
 Le professeur
 Où vas tu ? je peux t'accompagner ?
 Elisa

8. uzdevums.

Izlasiet dialogus!

Izseciniet darbības vārdu **savoir** un *connaître* lietojuma noteikumus!

Rue de Théâtre

- Excusez-moi, Monsieur, vous **connaissiez la rue** de Théâtre?
- Je connais le nom, mais je ne **sais** pas **où** est-ce. Demandez aux vendeurs au marché, ils **connaissent** bien **ce quartier**.
- Merci!
- Bonjour, Madame! Vous connaissez la rue de Théâtre?
- Bon, voyons ... Vous **savez où** est le centre et la place des Roses?
- Oui. Je vois à peu près.
- En arrivant vous verrez l'église Sainte-Trinité.
- C'est juste derrière l'église.
- Merci beaucoup et bonne journée!

Échange amical

- Je suis amoureux.
- Ah bon! Qui est-ce?
- Je **connais** juste **son nom**.
- Tu ne **sais** pas **si** elle est libre?
- Non, je **sais** seulement **qu'**elle est belle.
- Qu'est ce qu'elle fait dans la vie?
- Je ne **sais** pas. Je **sais qu'**elle parle bien anglais.
- Tu **connais son adresse**?
- Oui, c'est ma nouvelle voisine. Elle **sait parler** le russe aussi.

Ievietojiet tukšajā vietā darbības vārdu *savoir* vai *connaître* attiecīgajā formā!

Ils la bonne réponse.
Vous utiliser cette machine?
Je qu'il est en vacances.
Nous ne pas le mot de passe.
Tu comment ils arrivent?
Je bien cette ville.

Izveidojiet atbilstošus jautājumus dotajām atbildēm!

..... Non, je ne la connais pas.
..... Je ne sais pas!
..... Oui, je connais ce film.

9. uzdevums.

No dotajiem piemēriem izrakstiet tabulā īpašības vārdus un apstākļa vārdus!

*Amusez-vous bien! Passe une bonne journée! Bonne nuit! Dors bien! Fais de beaux rêves!
Joyeuses fêtes! Joyeux Noël et bonne année! Bonne route et bonnes vacances! Bon rétablissement!
Soigne-toi bien! Repose-toi bien! Travaillez bien et tranquillement! Bonne chance!*

Adjectifs	Adverbes

Papildiniet dotos teikumus ar *bon(s)*, *bonne(s)* vai *bien*!

J'ai une très amie qui parle français. Elle a plein de idées.
Hier on s'est amusées; on a écouté de la musique française. J'ai tout compris.

Papildiniet dotos teikumus ar *mauvais*, *mauvaise* vai *mal*!

C'est une pièce de théâtre. Les acteurs sont Ils jouent
On passe une soirée.

10. uzdevums.

Asociējiet dotos darbības vārdus ar atbilstošu salīdzinājumu un precizējiet nozīmi, kā darbība tiek veikta – labi (*bien*), slikti (*mal*), mazliet (*peu*), daudz (*beaucoup*)!

Avancer, chanter, crier, écrire, glisser, manger (2x), marcher, nager, s'enfuir, s'entendre, se battre, travailler.

Verbe	Comparaison	Modalité
nager	<i>comme un poisson</i>	bien
	<i>comme un rossignol</i>	
	<i>comme un escargot</i>	
	<i>comme un lapin</i>	
	<i>comme un putois</i>	
	<i>comme un chat</i>	
	<i>comme une anguille</i>	
	<i>comme un cochon</i>	
	<i>comme un moineau</i>	
	<i>comme un boeuf</i>	
	<i>comme un lion</i>	
	<i>comme un canard</i>	
	<i>comme un chien et chat</i>	
	<i>comme un perroquet</i>	

11. uzdevums.

Atrodiet ekvivalentus frazeolģismus franču un latviešu valodā! (Dotajiem piemēriem ir pilnīgi vai gandrīz vienāda leksiskā un semantiskā struktūra.)

la terre promise; le nombril du monde; la brebis égarée; une année sabbatique; un complexe d'Edipe; un cheval de Troie; un talon d'Achille; (ne pas) jeter des perles aux cochons/pourceaux; être aux anges; baisser les bras; aller contre/remonter le courant; séparer le bon

grain de l'ivraie; bâtir sur le sable; oeil pour oeil, dent pour dent; jeter la (première) pierre; crier dans le désert; baptême du feu; croquer la pomme; fruit défendu; rendre l'âme; servir de bouc émissaire/ chercher (être) un bouc émissaire; une période de vaches grasses et vaches maigres; au chant du coq; Qui cherche, trouve; Qui sème le vent, récolte la tempête.

Acs pret aci, zobs pret zobu	
Ahileja papēdis	
aizliegtais auglis	
apsolītā zeme	
atvaļinājuma (sabata) gads	
atsijāt kviešus no pelavām	
būt grēkāzim / meklēt grēkāzi	
būt kā septītajās debesīs	
būvēt gaisa pilis	
Edipa komplekss	
izturēt uguns kristības	
izlaist garu	
Kas meklē, tas atrod	
Ko sēsi, to pļausi	
kost ābolā	
līdz ar gaiļiem	
pasaules naba	
pazudusī avs	
peldēt pret straumi	
mest pirmo akmeni	
(ne)mest/kaisīt/bērt pērles cūkām priekšā	
nolaist rokas	
saucēja balss tuksnesī	
treknie gadi	
Trojas zirgs	

12. Anticipācijas uzdevums.

Dārzeņu ragū receptē gatavošanas norādījumos ir izdzisuši sastāvdaļu nosaukumi.

No konteksta mēģiniet uzminēt produktus un ierakstiet tos brīvajās vietās!

Ratatouille

Temps de préparation: 25 minutes

Temps de cuisson: 55 minutes

Ingrédients (pour 4 personnes):

- 350 g d'aubergines
- 350 g de courgettes
- 350 g de poivrons de couleur rouge et vert
- 350 g d'oignons

- 500 g de tomates bien mûres
- 3 gousses d'ail
- 6 cuillères à soupe d'huile d'olive
- 1 brin de thym
- 1 feuille de laurier
- sel et poivre

Préparation de la recette:

Coupez les pelées en quartiers, les et les en rondelles.

Emincez les en lamelles et en rouelles.

Chauffez 2 cuillères à soupe d' dans une poêle et faites-y fondre les oignons et les poivrons. Lorsqu'ils sont tendres, ajoutez les tomates, haché, le thym et le laurier.

Salez, poivrez et laissez mijoter doucement à couvert durant 45 minutes.

Pendant ce temps, préparez les et les Faites les cuire séparément dans l'huile d'olive pendant 15 minutes.

Vérifiez la cuisson des pour qu'ils ne soient plus fermes. Ajoutez les alors au mélange de tomates et prolongez la cuisson sur tout petit feu pendant 10 min.

13. uzdevums.

No dotajiem franču valodas vārdiem, kas ir formāli līdzīgi angļu valodas vārdiem, veidojiet iespējami daudz vārdu savienojumus un izteikumus franču valodā!

Piemēram,

L'éducation élémentaire. Le vocabulaire est accessible dans le dictionnaire. Le billet est valide. La traduction est possible. Généralement l'hôtel est confortable

possible important confortable accessible leVocabulaire laPrononciation différence laTraduction laRéservation laNationalité nécessaire élémentaire secondaire auContraire remarquable l'explication laSituation l'impression laTable probable récent l'influence leRestaurant l'opinion laCondition laPosition généralement observer accepter préférer préparer laLiberté laSociété négocier justifier leProblème leMessage laCrème décider lePrix leParticipant urgent l'expression laDécision leDirecteur laSuggestion laSolution dangereux courageux magique lePhysique leSuccès lePublic leBillet solide valide timide principal individuel professionnel leDictionnaire créer vérifier inventer l'hôtel finir définir réfléchir établir promettre produire çaDépend l'exposition leNombre leNuméro laRéception absolument l'accessoire l'accident adorable affirmer l'attitude l'argument l'application arriver l'attention laPatience laCapacité laCatastrophe certain

laChance changer charmer leChocolat leCinéma laCirconstance leConcert laConférence
 consulter continuer contacter leCourage leCousin laCrise laCulture leDanger leDentiste
 laDestination leDéveloppement laDirection laDistance diviser distribuer doubler l'énergie l'effort
 l'éducation l'employé(e) encourager l'erreur estimer évaluer entrer exactement extraordinaire
 leFilm leGroupe leHandicapé l'histoire horrible l'impact immédiatement incompetent inévitable
 l'influence installer intelligent introduire laLampe laLangue laLettre laLittérature long(ue)
 laMajorité leMillionnaire leMinistre leNovembre l'option laPage leParent lePremis laPhoto
 lePlaisir laPrésence proposer protéger laPromesse laQuestion leQuestionnaire laQueue recevoir
 regretter réparer réviser leRespect laRéponse laResponsabilité leRésultat retourner riche risque
 russe laSatisfaction laSecrétaire solide simple signer laSignature le téléphone terrible tolérer
 laViolence visible leVolontaire leWeekend

14. uzdevums.

Atrodiet angļu un franču valodas vārdus pārus, klasificējiet tos un ierakstiet tabulā attiecīgajā kolonnā, pievēršot uzmanību ortogrāfijai! (Vārdi ir doti jauktā secībā.)

Adress, aventure, bank, calculate, carrot, chaise, chocolate, choice, cité, connection, crayon, danse, dictionary, difficile, discuss, famille, futur, finaly, école, en général, étudiant, exemple, exercice, interessting, immediately, language, mémoire, mirror, museum, oignon, park, parking, pêche, river, second, skier, student, suisse, télévision, visit, yoghurt, adventure, adresse, future, carotte, swiss, choix, to choose, choisir, family, visite, car park, musée, banque, chocolat, seconde, intéressant, rivière, television, parc, difficult, miroir, memory, chair, city, finalement, skieur, dictionnaire, pencil, discuter, in general, peach, school, calculer, bag, onion, sac, immédiatement, example, dance, connexion, yaourt, langage.

ENGLISH	FRANÇAIS
Adress	adresse

15. uzdevums. Vārda nozīmju nacionālā specifika.

Izlasiet Francijas Republikas himnu *Marseljēza (Marseillaise)* franču valodā un Eduarda Veidenbauma atdzejojumu latviešu valodā!

Ružē de Lila <i>Marseljēza</i>	Rouget de Lisle <i>La Marseillaise</i>
Uz priekšu, tēvu zemes dēli! Mums atspīdējis slavas rīts. Pret varmācības slogu cēli Jau kaujas karogs vaļā tīts. Vai dzirdat, kā pa laukiem klaigā Šis svešinieku zvēru bars? Tie mūsu brāļus kaujot staigā, Drīz uzbruks mums tas elles svars.	<i>Allons enfants de la Patrie! Le jour de gloire est arrivé. Contre nous de la tyrannie L'étendard sanglant est levé Entendez-vous dans nos campagnes Mugir ces féroces soldats? Ils viennent jusque dans vos bras. Égorger vos fils, vos compagnes!</i>
Uz priekšu, pilsoņi! Nu pulkos stājaties, Lai asins plūst, mēs kausimies, Līdz vergu ķēdes lūst.	<i>Aux armes citoyens Formez vos bataillons Marchons, marchons Qu'un sang impur Abreuve nos sillons.</i>
Ko viņi mūsu zemē meklē, Šie nolādētie valdnieki? Vai grib mūs gāzt vēl verdzības peklē? Priekš kam šīs ķēdes, cietumi? Priekš mums! Tur jānosarkst aiz kauna, Par pārdrošniekiem jābrīnās: Mūs kalpināt tie grib no jauna, Mūs likt zem vergu pātagas.	<i>Que veut cette horde d'esclaves De traîtres, de rois conjurés? Pour qui ces ignobles entraves Ces fers dès longtemps préparés? Français, pour nous, ah! quel outrage Quels transports il doit exciter? C'est nous qu'on ose méditer De rendre à l'antique esclavage!</i>

Atbildiet uz jautājumiem!

- Kādiem īpašības vārdiem jūs raksturotu franču tautu, pieņemot himnu kā tautas vizītkarti?

- Ko pēc himnas *Dievs svētī Latviju* varētu spriest par latviešu tautu?

16. uzdevums.

Izvēlieties no tabulā dotajiem kultūras kanoniem vienu latviešu un vienu franču no katras kategorijas (kopā 10)!

Definējiet to jēdzienus un tuvāk paskaidrojiet, dodot piemērus, ilustrējot, aprakstot u. tml.!

Latviešu kultūras kanoni	Tulkojums/apraksts franču valodā	Franču (reģionu) kultūras kanoni
<i>Les traditions</i>		
Dziesmu un deju svētki	<i>La Fête de Chants et de Danse</i>	<i>La Fête de la musique</i>

Latvju dainas	<i>les chansons folkloriques</i>	<i>Les chansons françaises de légende</i>
tautastērpi	<i>les costumes traditionnels</i>	<i>Les costumes bretons</i>
Lielvārdes josta	<i>la ceinture de Lielvārde</i>	
rudzu maize	<i>le pain noir</i>	<i>la baguette, les croissants</i>
kapu kopšanas tradīcija	<i>l'entretien de cimetière</i>	
<i>Les figures icôniques</i>		
mopēds Rīga 12	<i>la moto Rīga 12</i>	<i>la Vespa</i>
fotoaparāts Minox 1936/1937	<i>l'appareil de photo Minox</i>	<i>la cocotte Minute</i>
kokle	<i>un instrument de musique à cordes</i>	<i>la pétanque</i>
stabule	<i>un instrument de musique à vent</i>	<i>le binou</i>
auseklītis	<i>une petite étoile</i>	
<i>L'architecture</i>		
viensēta	<i>un hameau</i>	
Rundāles pils	<i>le château de Rundāle</i>	<i>les Versailles</i>
Brīvības piemineklis	<i>le monument de la Liberté</i>	<i>L'arc de Triomphe</i>
Brāļu kapi	<i>le cimetière des Frères</i>	<i>Le cimetière Père-Lachaise</i>
<i>Les spécialités</i>		
konfektes „Gotiņa”		<i>Carambars</i>
biezpiena sieriņš „Kārums”	<i>le fromage blanc au chocolat</i>	<i>Petit Suisse</i>
ķimeņu siers	<i>le fromage aux cumins</i>	<i>Vache Qui Rit</i>
sklandu rauši	<i>les tartelettes aux carottes</i>	<i>Kouign Amann</i>
dzīvais alus	<i>la bière vive</i>	<i>Le Panaché, le cidre, le calvados</i>
<i>Les personnalités et les héros nationaux</i>		
Jānis Rainis	<i>écrivain, poète</i>	<i>Charles Baudelaire</i>
Imants Ziedonis	<i>écrivain, poète</i>	<i>Guillaume Apollinaire</i>
Ēriks Ādamsons	<i>nouvelliste</i>	<i>Jean de la Fontaine</i>
Emīls Dārziņš	<i>compositeur</i>	<i>Claude-Achille Debussy</i>
Aleksandrs Čaks	<i>poète</i>	<i>Jules Verne</i>
Vilhelms Purvītis	<i>peintre</i>	<i>Claude Monet</i>
Zigmārs Liepiņš	<i>humoriste</i>	<i>Coluche</i>
Raimonds Pauls	<i>compositeur</i>	<i>Charles Trénet</i>
Lāčplēsis	<i>un héros national Tueur d'ours</i>	<i>Le roi Arthur et les chevaliers</i>
Sprīdītis		<i>Le Petit Prince, Le Petit Poucet</i>
Maija un Paija		<i>La BD Astérix et Obélix</i>

17. uzdevums.

Pastāstiet par kādu Latvijas un Francijas pilsētu pēc parauga!

À Riga il y a **des** églises, des rues, des parcs, des places, des maisons, des musées, des cafés et des restaurants. À voir: le monument de la Liberté, la place et la cathédrale du Dôme, le quartier de l'Art Nouveau, le Marché Central, l'Opéra national, la place de l'Hôtel de ville et la Maison des Têtes Noires, les casernes Jekaba, la Porte suédoise, le Palais des Congrès, la Tour Poudrière.

C'est une ville d'affaires, un centre financier; touristique et industriel. C'est la Métropole de l'Art Nouveau.

À Paris **il y a des** églises, des rues, des parcs, des places, des maisons, des musées, des cafés et des restaurants. **À voir:** Le Sacré Coeur, le Louvre, la Seine, la Notre Dame, la Tour Eiffel, les Champs Elysées, l'Arc de Triomphe, le Quartier Latin, le Jardin du Luxembourg, l'Opéra Garnier.

18. uzdevums. Artikulu semantika un to funkcijas kontekstā.

	Vienskaitlis	Daudzskaitlis	Vispārinājums
Nenoteikts	<i>Je suis photographe. C'est un photographe.</i>	<i>Ils sont photographes. Ce sont des photographes.</i>	<i>Un photographe doit respecter l'image de chacun.</i>
Noteikts	<i>Je suis le photographe de la société. C'est le photographe de la société.</i>	<i>Nous sommes les photographes de la société. Ce sont les photographes de la société.</i>	<i>Le photographe doit respecter l'image de chacun.</i>

*(Vigner 2004, 100)

Izlasiet dialogu, pievēršot uzmanību artikulu lietojumam!

Pēc parauga sagatavojiet lomu spēli, lai franču valodā iepazīstinātu ar sevi un savu klasesbiedru!

- 1 –
 - *Qui êtes vous?* (Kas jūs esat?)
 - *Je suis photographe.* (Es esmu fotogrāfs.)
 - *Qui est-ce?* (Kas viņš ir?)
 - *C'est **un** photographe.* (Viņš ir fotogrāfs.)
- 2 –
 - *Ah bon!* (Ak, tā!)
 - *Oui je suis **le** photographe de la société.* (Jā, es esmu uzņēmuma fotogrāfs.)
 - *Qui est-ce donc?* (Tātad - kas viņš ir?)
 - *C'est **le** photographe de la société.* (Viņš ir uzņēmuma fotogrāfs.)
- 3 –
 - *Que font tous ces gens?* (Ar ko nodarbojas visi šie ļaudis?)
 - *Ils sont photographes.* (Viņi ir fotogrāfi.)
 - *Qui sont tous ces gens?* (Kas viņi ir, visi šie ļaudis?)
 - *Ce sont **des** photographes.* (Viņi ir fotogrāfi.)
- 4 –
 - *Que faites-vous donc ici?* (Ko jūs šeit darāt?)
 - *Nous sommes **les** photographes de la société.* (Mēs esam uzņēmuma fotogrāfi.)
 - *Que font donc ces gens ici?* (Ko šie ļaudis te dara?)
 - *Ce sont les photographes de la société.* (Viņi ir uzņēmuma fotogrāfi.)
- 5 –
 - *Qui êtes-vous donc?* (Tātad jūs esat..?)
 - *Je suis photographe, je suis le photographe de la société.* (Es esmu fotogrāfs, uzņēmuma fotogrāfs.)
 - *Et quand vous photographiez les gens, ça ne pose pas de problèmes?* (Vai tas, ka jūs fotografējat cilvēkus, nerada problēmas?)

- *Si, un photographe doit respecter l'image de chacun, demander à la personne si elle veut bien être photographié.* (Protams! Fotogrāfam jārespektē ikviens, jājautā ikreiz, vai drīkst viņu nofotografēt.)
- *Il n'y a pas d'exception?* (Bez izņēmumiem?)
- *Non, le photographe doit respecter l'image de chacun. C'est un principe essentiel.* (Fotogrāfam jārespektē ikviens. Tas ir pats galvenais princips.)

Komentārs

Katrs posms papildina un precizē artikula semantiku, sākmā uzmanība tiek pievērsta formai un nozīmei. Kontrahēto artikulu skaidrojumam, kurā prievārds saplūdis ar noteikto artikulu, izmantojamas šādas tabulas, kurā veidotas franču valodas paralēles ar latviešu valodas sistēmu un kas ļauj valodas apguvējam saskatīt valodu struktūru kopsakarības.

Lietvārdu locīšana

Vienskaitlis

N. A.	le frère	la soeur	l'ami	Pierre
Ģ.	du frère	de la soeur	de l'ami	de Pierre
D.	au frère	à la soeur	à l'ami	à Pierre

Daudzskaitlis

N. A.	les frères	les soeurs	les amis
Ģ.	des frères	des soeurs	des amis
D.	aux frères	aux soeurs	aux amis

(Bastin, Bastin 1938, 229)

19. uzdevums.

Izpētiet tabulu ar nozīmes ziņā saistītiem vārdiem un dotos piemērus!

Skatējums	Nozīme	Nosaukums	Piemēri
maSin	1. mašīna, mehānisms 2. motors, dzinējs 3. sistēma, iekārta 4. aprīkojums	machine	machine à laver (veļas mazgājamā mašīna), machine à coudre (šujmašīna), machine à calculer (kalkulators), salle des machines (mašīntelpa), machine sociale (sociālā sistēma)
vuatyr	1. automašīna 2. (vilciena) vagoni	voiture	voiture de location (nomas automašīna), voiture école (mācību, autoskolas automašīna), voiture-bar (restorānvagoni), voiture de seconde classe (otrās klases vagoni)

Ievietojiet tekstā tukšajās vietās vārdus voiture vai machine!

Le matin d'une jeune fille au pair

Le matin elle prend pour conduire les enfants à l'école. est bien confortable pour quatre personnes. En rentrant elle doit faire un peu le ménage. Elle met les vêtements dans à laver et les couverts dans à vaisselle.

20. uzdevums.

Veidojiet analogiskus teikumus franču valodā pēc angļu valodas parauga!

It is good	C'est bon
It is possible	
It is acceptable/comfortable/probable	
It is important/evident/recent	
It is for me/you	 pour moi/toi /
It is not for me/you	Ce n'est pas/.....
necessary/contrary/vocabulary	/contraire/.....
I would like to speak French with you	Je voudrais parler avec
Will you come with me?	Voulez-vous venir?
Where do you want to go tonight?	Où est ce que ce soir?
Do you want to come have dinner with me tonight?	 dîner?
I would like to know where is it?	 savoir où c'est?
The same thing for me, please!	La même chose, s'il vous plait!
What difference/influence?	Quelle/.....?
What's your opinion/condition/position/ impression/translation?	 est votre <u>opinion</u> ?//...../ / traduction
To spend time/the vacation	Passer le temps/les vacances
Political/economical situation/Practical	Situation/économique

21. uzdevums.

Savienojiet lietvārdus ar attiecīgo īpašības vārdu, lai izveidotu kolokāciju! Dodiet tulkojumu!

Adjectifs	Noms
BON, BONNE	ami, année, annonce, appétit, après-midi, arts, assis(e), couché(e), installé(e), avenir, à la tête, à l'estomac, au dos, aux dents, aux oreilles, à la gorge, aux yeux, au cou, au genou, au doigt, au coeur, au ventre, chance, courage, clé, coup, date, déjeuner, duc ('ūpis'), écart ('špagats'), esprit, fils, fille, frère, journée, herbe, humeur, idée, linge, lot, marché, matin, mémoire, mer, mère, monde ('augstākā sabiedrība'), mot, parents, parole, père, personne, pois, prix, problème, projet, retour, route, séjour, sel, soirée, suisse, surface, temps, vent, vivant, voyage, weekend.
MAUVAIS, MAUVAISE	
avoir MAL/ être MAL	
BEAU, BEL, BELLE, BEAUX	
GRAND, GRANDE	
GROS, GROSSE	
PETIT, PETITE	

Piemēram,

Des BONS petits plats ('izmeklēti ēdieni'); laver à GRANDE eau ('mazgāt lielā ūdens daudzumā'); faire la GRASSE matinée ('no rīta celties vēlu')

22. uzdevums.

Definējiet jēdzienus, atrodot virsjēdzienu! (To skaidrojums var būt ar humora pieskaņu.)

Piemēram,

AUTOBUS est un véhicule qui roule deux fois plus vite quand on court après que lorsqu'on est dedans.

PARLEMENT est un mot étrange formé de deux verbes 'parler' et 'mentir'.

23. uzdevums.

Izlasiet Marroniers mājas aprakstu!

LES MARRONNIERS

La maison comprend cinq pièces. L'entrée est petite, carrée : contre le mur un porte-manteaux et un porte-parapluies. A gauche, la cuisine, assez grande, très propre. A droite, la salle à manger - une table, un buffet, six chaises — et le salon : deux fauteuils près de la cheminée et le coin près de la fenêtre où on peut jouer aux cartes le soir.

L'escalier part du fond de l'entrée. Il fait face à la porte. En haut, il y a trois chambres. Toutes trois sont meublées d'un lit, d'une armoire et d'une table de nuit. La chambre rose possède en outre une penderie et une commode.

Derrière la maison il y a un jardin potager. Il y pousse des haricots, des petits pois et au fond, près du mur, des tomates.

Devant la maison il y a une petite cour où se dressent trois marronniers.

C'est pour cela, sans doute, que, communément, on appelle la maison : Les marronniers.

R.-J. Chauffard, *Les Piroques*, éd. La Coïncidence, 1980

Veiciet šos uzdevumus!

- **Izrakstiet** dažādu telpu nosaukumus, priekšmetus un mēbeles!

- **Pasvītrojiet tekstā** vārdus, kas norāda telpu atrašanās vietu, izvietojumu (à gauche, contre...), telpu skaitu, visus īpašības vārdus!

Pēc dotā apraksta uzzīmējiet LES MARRONIERS mājas plānu!

Aprakstiet savu māju vai kādu tipisku latviešu māju!

- - - - -

Piedāvātie uzdevumu paraugi veido atvērtu sistēmu, kam nepieciešami papildinājumi ar citiem leksiski semantiskiem elementiem un vārdu tematiskām grupām citā kontekstā atbilstoši valodas apguvēja vajadzībām un spējām. Ieteicams vispirms sākt ar valodas formu novērošanu, tad veikt salīdzināšanu un analīzi, lai rastu kopsakarības, izdarītu secinājumus un vispārinātu.

Nobeigums un secinājumi

Promocijas darbu veido trīs savstarpēji nosacītas daļas. (1) **Vēsturiskais** pētījums parāda franču valodas mācības attīstības likumsakarības Latvijas vispārējās izglītības kontekstā un atsedz leksiski semantisko saturu programmās un mācību grāmatās. (2) **Teorētiskais** pētījums sniedz izpratni par mūsdienu valodniecības teorijām kopsakarā ar svešvalodu didaktikas attīstību pasaules mērogā. (3) **Empīriskajā** pētījumā diagnosticēta un raksturota vidusskolēnu leksiski semantiskā kompetence franču valodā trīs valoddarbības veidos, nosakot principu un uzdevumu izstrādes pamatu. Avotu un zinātniskās literatūras izpēte, kā arī empīriskā pētījuma datu rezultāti ļauj secināt, ka ir sasniegts darbā izvirzītais mērķis – raksturots franču valodas saturs leksiski semantiskajā mācību līmenī vēsturiskās attīstības gaitā Latvijā, un, balstoties uz trešās valodas apguves un psiholingvistikas teorijām, formulēti franču valodas kā trešās valodas mācību koncepcijas izveides principi leksiski semantiskā mācību līmeņa apguvei vidusskolā, kā arī izstrādāti uzdevumu paraugi objektīvo franču valodas apguves grūtību novēršanai. Pamatojoties uz vēsturiskā, teorētiskā un empīriskā pētījuma rezultātiem, iespējams sniegt skaidras atbildes uz promocijas darbā sākotnēji izvirzītajiem jautājumiem.

Franču valodas mācību priekšmeta vēsturē metodiskajos ieteikumos dominē leksikas semantizācijas veidi, kas neietver dzimto valodu: uzskate ar attēliem, priekšmetiem dabā; konteksts, kas palīdz izprast vārda jēgu; vārda etimoloģija; atvasināšana; jēdzienu definēšana; sinonīmi; antonīmi; vārdu savienojumu veidošana; atstāstījumi. Praktiski vārdu nozīmes atklāšanā mācībās bieži izmantots tulkojums dzimtajā valodā. Leksiski semantiskā līmeņa apguvei trešajā svešvalodā vērtīgi ir tradicionālie paņēmieni leksikas aktivizēšanai, nozīmju skaidrošanai un precizēšanai (sk. 138. lpp.), kas papildināmi ar citiem, piemēram, kolokāciju jeb analītisko savienojumu apguvi, mnemonikas paņēmieniem.

Valodas apguves teorijas pierāda iedzimtības faktoru (N. Čomskis), valodas apguves kognitīvo spēju un mentālo procesu darbības (V. Levelts), kā arī emocionālo faktoru (S. Krašens) nozīmi valodas apguves procesā. Trešās valodas mācību teorētiskie pamati rodami trešās valodas apguves pētījumos. (Williams, Hammarberg 1998; Cenoz, Hufeisen, Jessner, Heuner 2001; Trévisiol 2006; Bardel, Lindquist 2010) Trešajai valodai tiek piemērots daudzvalodu producēšanas modelis (de Bot 2004), kas balstīts uz V. Levelta valodas veidošanas modeli, akcentējot leksikas apguvi.

Teorētiski angļu un franču valodas kopīgās tipoloģiskās pazīmes un *leksiskais caurspīdīgums* ir zināms garants vārdu krājuma pilnveidē mērķvalodā ar nosacījumu, ka tiek akcentētas semantisko struktūru atšķirības katrā no valodām, nozīmi atklājot ar konteksta palīdzību apvienojumā ar vispārējo zināšanu kopumu un iepriekšējo valodas apguves pieredzi.

Praktiski pētījuma rezultāti uzrāda likumsakarību: jo ilgāka un intensīvāka trešās valodas apguve, jo labākas prasmes. Leksiski semantiskā mācību līmeņa apguvē franču valodā kā trešajā valodā iespējams sasniegt straujāku leksikas pilnveides kāpinājumu, nodrošinot apzinātu valoddarbību un izmantojot leksisko caurspīdīgumu.

Promocijas pētījuma gaitā ir radušies vairāki konceptuāli secinājumi, kas tiek izvirzīti kā **tēzes aizstāvēšanai**.

1. Promocijas darbā termins *trešā valoda* attiecināts uz franču valodas kā trešās svešvalodas mācību Latvijā. Trešās valodas apguves koncepcijā nozīmīga ir valodas apguvēja iepriekšējā valodiskā un mācīšanās pieredze, jo valodām ir savstarpēja korelatīva ietekme, tāpēc iespējama leksikas aizguve, nozīmes pārnese un interference, kas var izpausties pozitīvi un negatīvi. Jautājums par valodu kontrastīvās un salīdzinošās analīzes nozīmi valodu mācībās joprojām ir diskutējams, taču, ņemot vērā faktus, ka (1) franču valoda tipoloģiski ir diezgan attālināta no latviešu valodas un ka (2) pirmā svešvaloda skolās Latvijā pārsvarā ir angļu valoda, tipoloģiski tuva franču valodai, var apgalvot, ka angļu valodas zināšanas izmantojamas par pamatu franču valodas mācībā, īpaši leksiski semantiskajā līmenī.
2. Franču valodas mācības vēsturiskās pieredzes izpēte un apzināšana, kā arī lingvistikas teoriju izpratne ļauj formulēt vairākus principus leksiski semantiskās kompetences attīstīšanai vidusskolā: (1) lingvistikā – formāli līdzīgo vārdu sastatāmības un principu, kas atsedz nozīmju semantisko struktūru, pareizrakstības atšķirības; (2) didaktikā – tematiskās un semantiskās atlases principu, kas izriet no starpvalodu sakariem, veidojot radniecīgu vārdu leksiskās paradigmas saskaņā ar mācību programmās paredzēto tematiku un atsevišķām leksikas vienību grupām, kur prognozējamās grūtības nozīmes izpratnē un lietojumā.
3. Teorētiski plurilingvālā pieeja ir balstīta uz izpratni, ka trešās valodas apguves procesā tiek aktivizētas iepriekšējās zināšanas un valodas prasmes, meklējot līdzības un kopsakarības, tādējādi veidojot leksikas pārnesei. Trešās valodas apguve noris apzināti, jo valodas apguvējs ar lingvistisku pieredzi ir kognitīvi elastīgs ar nosacītām metavalodas zināšanām. Latvijas situācijā, lai vidusskolēnam, kas apgūst franču valodu kā trešo valodu, palīdzētu leksiski semantiskā mācību līmeņa apguvē, nepieciešami sastatāmās valodniecības pētījumi, kas apraksta un izskaidro starpvalodu (angļu un vācu/krievu), kā arī dzimtās (latviešu) valodas leksisko semantiku, īpaši domājot par aizguvumu un internacionālismu semantiskajām robežām.
4. Promocijas pētījums apliecina, ka vidusskolēnu franču valodas lietojumā ir konstatējama latviešu valodas un angļu valodas ietekme. Leksiski semantiskās kļūdas attiecas gan uz

valodas zīmes apzīmētāju, t. i., uz vārda formu ortogrāfijā un pareizrunā, gan arī uz apzīmējamo – uz vārda nozīmi un saturu. Pētījumā iegūtie dati apstiprina faktu, ka starpvalodu interference no latviešu valodas visvairāk izpaužas vārdu savienojumos un vārdu kārtā, bet no angļu valodas – leksikas līmenī. Skolēnu franču valodas lietojumā konstatēti aizgūti vārdi un emocionāli ekspresīvi izteicieni no angļu valodas, kā arī izrunas kļūdas leksiski caurspīdīgajiem vārdiem. Kopumā var secināt, ka skolēnu sasniegumi ir individuāli un rezultāti nav atkarīgi tikai no mācību ilguma, bet arī no mācību intensitātes, indivīda valodiskās pieredzes, motivācijas un spējām.

5. Turpmākajos pētījumos būtu nepieciešams veikt vairāku valodu (latviešu, angļu, franču) sastatījuma analīzi leksiski semantiskajā līmenī, lai klasifikāciju ar vienādām leksikas atbilsmēm, daļējām atbilsmēm, kā arī viltusdraugus iekļautu mācību saturā un programmās leksiski semantiskā mācību satura izveidei, izmantojot korpuslingvistikas datus.

Bibliogrāfija

I. Avoti

Mācību programmas un plāni (hronoloģiskais sakārtojums)

- Pamatskolas programma 1919** – *Latvijas pamatskolas programma*. Rīga, 1919.
- Pamatskolu un vidusskolu programma 1920** – *Pamatskolu un vidusskolu programma un iekārta*. Ventspils, 1920.
- Tautskolu programma 1925** – *Latvijas tautskolu programma*. Rīga : LETA, 1925.
- Programmas projekts 1926** – *Latvijas vispārizglītojošo vidusskolu programmas (projekts) ģimnāzijām*. Rīga : A. Gulbja apgādniecība, 1926.
- Tautskolu programma 1926** – *Latvijas tautskolu programma*. Otrs papild. izd. Rīga : LETA, Armijas spiestuve, 1926.
- Tautskolu programmas 1928** – *Latvijas tautskolu programmas*. Rīga : A. Gulbis, 1928.
- Tautskolu programma 1930** – *Latvijas tautskolu programma*. Rīga : A. Gulbis, 1930.
- Ģimnāziju programma 1935** – *Ģimnāziju programma*. Rīga : Izglītības ministrijas mācību līdzekļu nodaļa, 1935.
- Programmu projekts 1937** – *Sieviešu ģimnāziju programmu projekts*. Rīga : Izglītības ministrijas mācību līdzekļu nodaļa, 1937.
- Ģimnāziju programmas 1939** – *Ģimnāziju programmas*. Rīga : Izglītības ministrijas mācību līdzekļu nodaļa, 1939.
- Ģimnāziju programmas 1946** – *Ģimnāziju programmas*. Rīga : Fišbachas latviešu komitejas literatūras apgāds, 1946.
- Svešvalodu programma 1955** – *Svešvalodu programma X–XI klasei, 1955./1956. māc. g.* Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1955.
- Svešvalodu programmas 1960** – Latvijas PSR Izglītības ministrija *Svešvalodu programmas V–XI klasei*. Rīga : Zvaigzne, 1960.
- Svešvalodu programmas 1969** – Latvijas PSR Izglītības ministrija *Svešvalodu programmas IX–XI klasei*. Rīga : Zvaigzne, 1969.
- Svešvalodu programmas 1973** – Latvijas PSR Izglītības ministrija *Svešvalodu programmas V–XI klasei*. Rīga : Zvaigzne, 1973.
- Mācību plāni 1981** – *Latvijas PSR vispārizglītojošo skolu mācību plāni 1980./81. m. g.*, Rīga : Latvijas PSR Izglītības ministrija, 1981.
- Svešvalodu programmas 1982** – Latvijas PSR Izglītības ministrija *Svešvalodu programmas 4.–11. klasei*. Rīga : Zvaigzne, 1982.
- Pārejas plāni 1986** – *Latvijas PSR vispārizglītojošo skolu mācību plāni (pārejas plāni 1986.–1992. gadam) 1986./87. m. g.* Rīga : Latvijas PSR Izglītības ministrija, 1986.
- Mācību plāni 1987** – *Latvijas PSR vispārizglītojošo skolu mācību plāni 1987./88. m. g.* Rīga : Latvijas PSR Izglītības ministrija, 1987.
- Svešvalodu programma 1987₁** – Latvijas PSR Izglītības ministrija *Svešvalodu programma 4.–11. klasei*. Rīga : Zvaigzne, 1987.
- Svešvalodu programma 1987₂** – Latvijas PSR Izglītības ministrija *Svešvalodu programma vispārizglītojošām vakara (maiņu) vidusskolām*. Fakultatīvais kurss 9.–11. klasei. Rīga : Zvaigzne, 1987.
- Programma 1995** – *Franču valoda kā pirmā svešvaloda*. Mācību saturs un metodiskie ieteikumi 5.–6. klasei. Aut. Olga Ozoliņa. Rīga : apgāds „Grāmata”, 1995.
- Standarts, programma 1997** – *Franču valoda kā otrā svešvaloda 6.–9. klasei* : pamatzglītības standarts, mācību programma un pārbaudes darba programma. LR IZM ICEC; atb. par izd. Vita Kalnbērziņa. Rīga : SIA N.I.M.S., 1997.

- Programma 1999** – *Franču valoda kā otrā svešvaloda* : mācību programma 10.–12. klasei. Rīga : Mācību apgāds NT, 1999.
- Programmas paraugs 2008** – *Franču valoda (3. svešvaloda)* : vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta programmas paraugs, 2008 (sk. 2011. g. 5. janv.). Pieejams: http://visc.gov.lv/saturs/vispizgl/programmas/vidskolai/francu_260508.pdf
- Standarts 2008** – MK Noteikumi Nr. 715. *Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta standarts*. 2. pielikums: *Svešvaloda*, 2008. (sk. 2012. g. 29. janv.). Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc>
- Standarts 2013** – MK noteikumi Nr. 281. *Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetu standartiem*. 2. pielikums: *Svešvaloda*, 2013 (sk. 2013. g. 29. jūn.). Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=257229>
- IZM 2013** – *Skolu un izglītojamo skaits, kuri apgūst franču valodu vispārizglītojošās skolu programmās* : IZM Politikas iniciatīvu un attīstības departamenta dati par vispārējo izglītību 2011./2012. mācību gadā.

2. Mācību grāmatas (hronoloģiskais sakārtojums)

- Bovy 1911** – Bovy, Edmond. *Apprenons le français! : cours systématique de français en quatre parties. Année préparatoire: abécédaire*. Rīga : C. J. Sichmann, 1911.
- Margot 1912** – Margot, D. *Grammaire théorique et pratique de la langue française à l'usage des classes supérieures des écoles* : I partie neuvième édition. St-Pétersbourg, 1912.
- Paegle 1914** – Paegle, Edvarts. *Cours pratique de langue française* : praktiska franču valodas mācība. Rīga : Latvijas drukatava, 1914.
- Sēja 1921** – Sēja, Ludvigs. *Pirmais gads* : franču valodas mācības grāmata. Rīga : Valters un Rapa, 1921.
- Lauke 1925** – Lauke, Jānis. *Cours pratique de grammaire française à l'usage des classes moyennes et supérieures des écoles secondaires*. Jelgava : L. Neimanis, 1925.
- Kūlmans 1928** – Kūlmans, Jānis. *Teorētisks un praktisks vadonis franču valodā* (skolām un pašizglītības mērķiem). Caursk. un papild. M. Sergreste. Rīga : b. i., 1928.
- Tupiņ[š] 1931** – Tupiņ[š], Marcelle. *Franču valodas kurss pašmācībai*. 20 burtņīcas. Rīga : Grāmatu draugs, 1931.
- Bastin, Bastin 1938** – Bastin, Joseph, Bastin, Nathalie. *Cours pratique de langue française* : Première partie. Rīga : A. Gulbis, 1938.
- Français I 1940** – Tarasova, Marselina, Gorodecka, Olga. *Français*. I daļa : franču valodas mācības grāmata pilnas un nepilnas vidusskolas V klasei. Rīga : VAPP, Pedagoģisko rakstu apgādniecība, 1940.
- Français IV 1940** – Tennova, Natalija, Bachareva, Marija, Ļivšics, Jekaterina. *Français*. IV daļa : franču valodas mācības grāmata pilnas un nepilnas vidusskolas VIII klasei. Pārstr. Ludvigs Sēja, apstipr. LPSR ITK. Rīga : VAPP, 1940.
- Français II 1941** – Bachareva, Marija, Mosevičs, R., Frīdmanis, F. *Français*, II daļa : franču valodas mācības grāmata pilnu un nepilnu vidusskolu 6. klasei. Pārstrād. Ludvigs Sēja, apstipr. LPSR ITK. Rīga : VAPP, Pedagoģisko rakstu apgādniecība, 1941.
- Français III 1941** – Uens, Marija, Ļivšics, Jekaterina. *Français*. III daļa : franču valodas mācības grāmata VII klasei. Pārstr. Ludvigs Sēja. Rīga : VAPP, Pedagoģisko rakstu apgādniecība, 1941.
- Français II 1947** – Bachareva, Marija, Mosevičs, R., Frīdmanis, F. *Français*, II daļa : franču valodas mācības grāmata pilnas un nepilnas vidusskolas 6. klasei. Apstipr. LPSR IM. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1947.

- Bastēns, Bastēne 1948** – Bastēns, Žozefs, Bastēne, Natālija. *Le Français par correspondance* : franču valodas mācības grāmata neklātienes studentiem. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1948.
- Griķīte, Niselovičs, Niss 1970** – Griķīte, Rasma, Niselovičs, Izaks, Niss, I. *Mon livre de français. En septième*. Rīga : Zvaigzne, 1970.
- Griķīte, Niselovičs, Niss Niselovičs, Niss 1972** – Griķīte, Rasma, Niselovičs, Izaks, Niss, I. *Mon livre de français. En huitième*. Rīga : Zvaigzne, 1972.
- Šefere 1991** – Šefere, Riva. *Grammaire Française et exercices d'application*. Franču valodas gramatika un vingrinājumi. Māc. līdz. Rīga : Zvaigzne, 1991.
- Français I 1992** – Sardiko, Larisa. *Le Français (I)* : palīglīdzeklis franču valodā kā otrā svešvalodā. Daugavpils : Daugavpils Pedagoģiskais institūts, 1992.
- Français II 1992** – Sardiko, Larisa. *Le Français (II)* : palīglīdzeklis franču valodā kā otrā svešvalodā. Daugavpils : Daugavpils Pedagoģiskais institūts, 1992.
- Franču valoda iesācējiem 1999** – *Les leçons de français*. 1.–12. grāmata. Rīga : International correspondence course, 1999.
- Belleville 1 2004** – Cuny, Flore, Johnson, Anne-Marie. *Belleville 1* : Méthode de français. CLE International/Sejer, 2004.
- Pique-nique 1 1996** – Lidenā, Karina, Soldena, Agneta, Šatons, Bernārs. *Pique-nique 1* : franču valodas kurss iesācējiem. Rīga : Zvaigzne ABC, 1996.

3. Latvijas Valsts arhīva materiāli

- LVA 462, 6** – *Latvijas Valsts pedagoģiskā institūta sēžu protokolu grāmata 1946./47. g.* LVA 462. f. 1. apr., 6.l. 33. lp.
- LVA 700, 5** – *Rīkojums Nr. A-3666 par mācības grāmatām skolās 1940. g. 22.aug.* LVA 700. f., 1. apr., 5.l., 20. lp.
- LVA 700, 5a** – *Rīkojums Nr. 144 ģimnāzijas pārdēvēt par vidusskolām.* LVA 700. f., 1. apr., 5.l., 22. lp.
- LVA 700, 5b** – *Izraksts. 170. pavēle par Rīgas pilsētas franču liceja pārdēvēšanu.* LVA 700. f., 1. apr., 5.l., 65. lp.
- LVA 700, 5c** – *Izraksts. 180. pavēle par Franču institūta slēgšanu.* LVA 700. f., 1. apr., 5.l., 83. lp.
- LVA 700, 21** – *Paskaidrojums par stundu plāniem 1940./1941. māc. g.* LVA, 700. f., 1. apr., 21.l., 13. lp.
- LVA 700, 115** – *Tautas izglītības nodaļu ziņojumi par svešvalodu mācīšanu Latvijas PSR skolās 1949./1950. mācību gadā.* Latvijas PSR Izglītības ministrija. Skolu pārvalde. LVA 700. f., 5. apr., 115. l.
- LVA 700, 336** – *Likums par Franču liceja nodošanu Rīgas pilsētai.* LVA 700. f., 1. apr., 336.l., 18., 19. lp.
- LVA 700, 355** – *Mācību programmu pieprasījums no Krievijas PSR Mācību pedagoģiskās izdevniecības svešvalodai.* LVA 700. f., 5. apr., 355.l., 79. lp.
- LVA 700, 397** – *Apkārtraksti skolām par mācību darbu 1940. g. 11. aug.–1941. g. 21. jūn.* LVA 700. f., 1. apr., 397.l., 65. lp.
- LVA 700, 629** – *Izglītības Tautas Komisariāta paziņojums Nr. A-4868 par mācību grāmatām.* LVA 700. f., 5. apr., 629.l., 59. lp.
- LVA 700, 1267** – *Mācību plāns 1966./67.m.g. vienpadsmitgadīgās vidusskolas IX- X klasei ar latviešu mācību valodu.* LVA 700. f., 5. apr., 1267.l., 1. lp.
- LVA 700, 1500** – *Mācību plāns 1970./71.m.g. vispārizglītojošām vidusskolām ar latviešu mācību valodu.* LVA 700. f., 5. apr., 1500.l., 2. lp.
- LVA 700, 1901** – *Materiāli par darbu ar jaunajām programmām, mācību materiālās bāzes pilnveidošanu, mācību grāmatu fondu izveidi u. c. 1972. g.* LVA 700.f., 5. apr., 1901.l.

- LVVA 1401, priekšvārds** – *Par skolu izglītības sistēmas reformām pēc Padomju varas atjaunošanas Latvijā 1940. gadā.* LVVA 1401. f., priekšvārds
- LVVA 1401, 15** – *Atskaites un ziņas par Rīgas Anrī Barbisa 11. vidusskolas darbību un skolēnu sastāvu par 1940./1941. mācību gadā.* LVVA 1401. f., 1. apr., 15.l., 12. lp.
- LVVA 1632, 1366** – *Rakstu manuskripti, referāti par svešvalodu mācīšanas metodiku.* LVVA 1632. f., 2. apr. 1366.l., 7. –10. lp.
- LVVA 1632, 1394** – *Recenzijas par svešvalodu mācību grāmatām.* LVVA 1632. f., 2. apr., 1394.l., 1. lp.
- LVVA 3103, 1** – *Apraksts par franču liceju.* LVVA 3103. f., 1. apr., 1.l., 47. lp.
- LVVA 3103, 3** – *Franču liceja skolas padomes protokolu grāmata 1933. g. 22. okt.–1935. g. 16. okt.* LVVA 3103. f., 1. apr., 3.l., 6., 7. lp.
- LVVA 3103, 4** – *Apkārtraksts Nr. Nr. 15 A-4448 visiem Rīgas pilsētas pamatskolu pārziņiem.* LVVA 3103. f., 1. apr., 4.l., 67. lp.
- LVVA 6648, 114** – *Rīkojums par apstiprinātajām programmām ģimnāzijai.* LVVA 6647, 1. apr., 1648.l., 114. lpp.

II. Izmantotā literatūra

- Adamovičs 1925** – Adamovičs, Ludvigs. *Skolu politika Latvijā 1919.–1925. Skola un Zinātne* : Latvijas vidusskolu skolotāju biedrības I rakstu krāj. Rīga : [b. i.], 1925, 73.–81. lpp.
- Aitchison 2003** – Aitchison, Jean. *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon.* 3rd edition. Oxford, New York : Basil Blackwell, 2003.
- Andersone 2007** – Andersone, Rudīte. *Izglītības un mācību priekšmeta programmas.* Rīga : RaKa, 2007.
- Anspaks 2003** – Anspaks, Jānis. *Pedagoģijas idejas Latvijā.* Rīga : RaKa, 2003.
- Anspoka 2009** – Anspoka, Zenta. *Lingvodidaktika: lingvistikas un didaktikas zinātņu nozaru mīļsakarības un skolotāja profesionalitāte.* *Tagad* : LVA zinātniski metodisks izdevums, Nr. 4 (2), 2009, 2.–7. lpp.
- Apinis 2008** – Apinis, Pēteris. *Latvijas Valsts 90 gadi.* Rīga : SIA Medicīnas Apgāds, 2008. Pieejams arī: <http://www.apinis.lv/books/LV%2090%20WEB/Sakums.pdf>
- Apsalons 2011** – Apsalons, Edmunds. *Valodas lietojuma loģika: ievads elementārajā loģikā un zinātniskajā argumentācijā.* Rīga : Zvaigzne ABC, 2011.
- Aronin, Hufeisen 2009** – Aronin, Larissa, Hufeisen, Britta. *The exploration of multilingualism: development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition.* AILA Series 6. John Benjamins B. V., 2009. Pieejams arī: <http://books.google.lv/books>
- Atpile 2012** – Atpile, Silvija. *Franču un latviešu frazeoloģiskie izteikumi pragmatiskajā aspektā. Vārds un tā pētīšanas aspekti* : rakstu krājums, 16 (2). Liepāja : LiepA, 2012, 7.–18. lpp.
- Ausējs 1927** – Ausējs, Longīns. „Vecā” un „jaunā” skola. *Audzinātājs*, Nr. 3, 1927, 78.–82. lpp.
- Ausējs 1928** – Ausējs, Longīns. No kādām kļūdām jāsargās, meklējot jaunus ceļus pārdarīšanā. *Audzinātājs*, Nr. 1, 1928, 20.–24. lpp.
- Bankavs 1989** – Bankavs, Andrejs. *Les faux amis du traducteur franco-letton.* Rīga : Latvijas Valsts universitāte, 1989.
- Bankavs 2001** – Bankavs, Andrejs. *Lakūnas latviešu valodā. Leksika: vēsturiskais un aktuālais* : akadēmiķa J. Endzelīna 128. dzimšanas dienas atceres starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. Rīga : LU Latviešu valodas institūts, 2001, 9.–10. lpp.
- Bankavs 2004** – Bankavs, Andrejs. *Romānistikas lappuses Latvijas Universitātes vēsturē. LU raksti. Jubilejas izdevums.* Rīga : Latvijas Universitāte, 2004, 170.–175. lpp. (sk. 2013. g. 9. janv.) Pieejams: <http://www.lu.lv/materiali/apgads/raksti/lu85.pdf>
- Baranova 1959** – Baranova, R. *Par vidusskolu absolventu zināšanām svešvalodā. Padomju Latvijas Skola*, Nr. 11, 1959, 6–9. lpp.

- Bardel, Lindquist 2010** – Bardel, Camilla, Lindqvist, Christina. Approaches to third language acquisition. *Special issue of International Review of Applied Linguistics in language teaching*, Vol. 48, 2010, pp. 2–3.
- Bärenfänger u. c. 2002** – On the Functions of L2 Speech Production and Related Cognitive Processes for the Acquisition of L2 Speech Competence. Olaf Bärenfänger, Sabine Beyer, Karin Aguado, Jan Stevener. *Linguistik online* 8, Nr. 1/01, 2002 (sk. 2011. g. 28. apr.). Pieejams: http://www.linguistik-online.com/1_01/DFG_English.html
- Beacco, Byram 2007** – Beacco, Jean-Claude, Byram, Michael. *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the development of Language Education Policies in Europe*. Language Policy Division. Starsbourg : Coensil of Europe, 2007.
- Beikers 2002** – Beikers, Kolins. *Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati*. Tulk. Ina Druvieta. Rīga : Nordik, 2002. Pieejams arī: atvertaskola.iac.edu.lv/gramatas/beikers/beikers.doc
- Beļickis 1990** – Beļickis, Inārs. *Didaktiskā doma Latvijā 1920.–30. gados*. Rīga : LR TIM Republikas skolotāju kvalifikācijas celšanas institūts, 1990.
- Beļickis 1995** – Beļickis, Inārs. *Izglītības humānā paradigma un Latvijas izglītības reforma*. Rīga : Pedagogu izglītības atbalsta centrs, 1995.
- Beveniste 1974** – Beveniste, Emile. *Problèmes de linguistique générale*, 2. Paris : Gallimard, 1974.
- Bertocchini, Costanzo 2008** – Bertocchini, Paola, Costanzo, Edvige. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris : CLE International, 2008.
- Billere 2006** – Billere, Olga. Cilvēku darbs franču un latviešu valodas sakāmvārdos (salīdzinošā analīze). *Letonikas pirmais kongress. Valodniecības raksti*. Rīga : Latvijas Zinātņu akadēmija, 2006, 88.–93. lpp.
- Bliska 2010₁** – Bliska, Inga. Franču valodas mācību paradigmas maiņa 20.–30. gadu Latvijā. *Vārds un tā pētīšanas aspekti* : rakstu krājums, 14 (2). Liepāja : LiePA, 2010, 33.–41. lpp.
- Bliska 2010₂** – Bliska, Inga. Artikula un vārdu kārtas raksturojums franču valodas kā svešvalodas mācību grāmatās. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva* : zinātnisko rakstu krājums, VII. Liepāja : LiePA, 2010, 237.–246. lpp. Pieejams arī: <http://www.liepu.lv/uploads/files/III.pdf>
- Bliska 2010₃** – Bliska, Inga. Satura aspekti franču valodas kā svešvalodas pašmācību grāmatās. *Ziņojumi par pētījumiem. Reports on Research*, 2010, 169.–174. lpp. (sk. 2012. g. 29. janv.). Pieejams: http://www.dukonference.lv/files/zinojumi_par_petijumiem_52konf.pdf
- Bliska 2011** – Bliska, Inga. Angļu valoda kā starpniekvaloda franču leksikas apguvē: caurspīdīgums un leksiskā interference. *Vārds un tā pētīšanas aspekti* : rakstu krājums, 15 (2). Liepāja : LiePA, 2011, 59.–67. lpp.
- Bliska 2012₁** – Bliska, Inga. Monitora modeļi valodas apguves teorijās. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva* : zinātnisko rakstu krājums, VIII. Liepāja : LiePA, 2012, 103.–114. lpp.
- Bliska 2012₂** – Bliska, Inga. XX gadsimta gramatikas teoriju ietekme uz franču valodas kā svešvalodas mācībām. *Via scientarium* : Ventspils Augstskolas un Liepājas Universitātes 1. starptautiskās jauno lingvistu konferences rakstu krājums, 1. laidien. Ventspils, Liepāja : Ventspils Augstskola, Liepājas Universitāte, 2012, 27.–41. lpp.
- Bloomfield 1984** – Bloomfield, Leonard. *Language* : with new Foreword by C. F. Hockett. London : The University of Chicago Press, Ltd., 1984.
- Bouton 1979** – Bouton, Charles. *La linguistique appliquée*. Collection: Que sais-je. Paris : Presses Universitaires de France, 1979.
- Breuker, Wielinga 1987** – Breuker, Joost, Wielinga, Bob. Use of Models in Interpreting Verbal Data. *Knowledge acquisition for Expert Systems* : a practical handbook. Allison Kidd (ed.). New York : Plenum Press, 1987, pp. 12–30.
- Briod 1926** – Briod, Ernst. *Jaunās (dzīvās) valodas pasniegšana*. Tulk. Alma Gobniece. Pedagoģiskā bibliotēka Longīna Ausēja redakcijā. Rīgā : Grāmatu apgāde „Rīts”, 1926.

- Broks 2003** – Broks, Andris. Latvijas izglītības sistēma mainībā: 1993–1998–2003. *Skolotājs*, Nr. 4, 2003, 19.–26. lpp.
- Broks 2006** – Broks, Andris. Ontodidaktika izglītības satura attīstībai. *Skolotājs*, Nr. 4, 2006, 5.–11. lpp.
- Bußmann 2008** – Bußmann, Hadumod. *Lexicon der Sprachwissenschaft*. 4. Auflage. Stuttgart : Kröner, 2008.
- Castagne 2007** – Castagne, Eric. *Les enjeux de l'intercompréhension. The stakes of intercomprehension*. Collection ICE, 2. Reims : Epure, 2007 (sk. 2013. g. 28. jūn.) Pieejams: <http://logatome.eu/Enjeux%20intercomprehension.pdf>
- Castagne 2010** – Castagne, Eric. L'intercompréhension européenne, innovation conceptuelle de la Recherche et du Développement en sciences du langage : la communication et les échanges des entreprises sont facilement opérationnels. *Points communs*, n°41, 2010 (sk. 2013. g. 28. jūn.) Pieejams: <http://www.fda.ccip.fr/points-communs/pc-41/recherche/recherche---e-castagne>
- Caure 2009** – Caure, Mélisandre. *Caractérisation de la transparence lexicale, extension de la notion par ajustements graphophonologiques et microsémantiques, et application aux lexiques de l'anglais, de l'allemand et du néerlandais*. [Thèse de Doctorat en Sciences du Langage.] Université de Reims Champagne-Ardenne, 2009 (sk. 2013. g. 15. dec.) Pieejams: <http://ebureau.univ-reims.fr/slide/files/quotas/SCD/theses/exl-doc/GED00001092.pdf>
- CECR 2000** – *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2000.
- Cenoz, Hufeisen, Jessner 2001** – Cenoz, Jasone, Hufeisen, Britta, Jessner, Ulrike. *Cross-linguistic Influence in Third Language acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon : Multilingual Matters, 2001.
- Cenoz 2003** – Cenoz, Jasone. Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3 : âge, développement cognitif et milieu. *Le Facteur de l'âge dans l'acquisition d'une langue étrangère*. AILE n° 18, Encrages, 2003. pp. 38–51.
- Charbonnier 1996** – Charbonnier, Alexandra. *O. V. Milosz: le poète, le méaphysicien, le lituanien*. Lausanne : Editions l'Age d'Homme, 1996.
- Chomsky 1965** – Chomsky, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass. : M. I. T. Press, 1965.
- Cook 1992** – Cook, Viviane. Evidence for multi-competence. *Language Learning*, Vol. 42 (4), 1992, pp. 557–591.
- Coste 1984** – Coste, Daniel. Les discours naturels de la classe. Du *FDLM*, Nr. 183, février–mars. Paris : Hachette/Larousse, 1984, pp. 16–25.
- Courtyllon 1980** – Courtyllon, Janine. *Pratiques de communication et formes linguistiques: un modèle pragmatique d'une compétence en langue étrangère*. Dt. Volkshochschul-Verb., 1980.
- Courtyllon 1989** – Courtyllon, Janine. Lexique et apprentissage de la langue. *Lexiques. Français dans le monde Recherches et Applications*, août–septembre. Paris : EDICEF, 1989.
- Cuq 2004** – Cuq, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Asdifle/CLE International, 2004.
- Damar 2009** – Damar, Marie-Eve. La valeur d'applicabilité d'une théorie linguistique. L'exemple des articles *un* et *le* en FLE. *Les Cahiers de l'Acedle*, Vol. 6, Nr. 2, 2009, pp. 101–128.
- Daugats 1985** – Daugats, Eduards. V. Humbolta dzīve un zinātniskā darbība. Vilhelms Humbolts. *Izlase : fragmenti no valodnieciskiem darbiem*. Sast. Eduards Daugats. Rīga : Zvaigzne, 1985, 5.–23. lpp.
- Dauge 1927** – Dauge, Aleksandrs. Par lietišķu un romantisku pedagogiju. *Audzintājs*, 1927, Nr. 9, 197.–204., Nr. 10, 229.–235. lpp.
- de Bot, Paribakht, Weiche 1997** – Bot de, Kees, Paribakht, Sima T., Wesche Bingham, Marjorie. Toward a Lexical Processing Model for the Study. *SSLA Studies in Second Language Acquisition*, Nr. 19. Cambridge : University Press, 1997, pp. 309–329.

- de Bot 1992** – Bot de, Kees. A bilingual production model: Levelt's Speaking model adapted. *Applied Linguistics*, Nr. 13, 1992, pp. 1–24.
- de Bot 2004** – Bot de, Kees. The Multilingual Lexicon: Modeling Selection and Control. *The International Journal of Multilingualism*, Nr. 1, 2004, pp. 17–32. Pieejams arī: <http://www.rug.nl/staff/c.l.j.de.bot/IJM012.pdf>
- Debyser 1970** – Debyser, Francis. La linguistique contrastive et les interférences des langues. *Langue française*, Vol. 8, 1970, pg. 31–61. Pieejams arī: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_00238368_1970_num_8_1_5527
- Deimante-Hartmane 2013** – Deimante-Hartmane, Dagnija. Skolēna patstāvīgā angļu valodas mācīšanās prasmju pilnveides procesa sastāvdaļa. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva* : zinātnisko rakstu krājums, IX. Liepāja : LiePA, 2013, 137.–147. lpp.
- de Groot 1995** – Groot de, Annette. Determinants of bilingual lexicosemantic organisation. *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 8, 1995, pp. 151–180.
- Demari 2004** – Demari, Jean-Claude. Anglais/français, main dans la main. *Français dans le monde*, Nr. 336, janvier–février, 2004, p. 41.
- Dewaele 1998** – Dewaele, Jean-Marc. Lexical Inventions – French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, Vol. 19, Nr. 4, december, 1998, p. 475.
- Druviete 2003** – Druviete, Ina. Džons Serls un viņa runas aktu teorija. *Kentaurs XXI*, Nr. 30. Rīga : Minerva, 2003, 148.–164. lpp.
- Druviete 2008₁** – Druviete, Ina. Sociolingvistikas vēsture un perspektīvas Latvijā un pasaulē. *Linguistica Lettica* : Latviešu valodas institūta žurnāls, Nr. 17, 2008, 5.–20. lpp. Pieejams arī: <http://www.inadruviete.lv/news/raksts6.htm>
- Druviete 2008₂** – Druviete, Ina. Eiropas daudzvalodības lokā. *Tagad* : LVA zinātniski metodisks izdevums, Nr. 2, 2008, 2.–6. lpp.
- Ellis 1997** – Ellis, Nick. Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class, and meaning. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge : Cambridge University Press, 1997, pp. 122–139.
- EP rezolūcija 2006** – Eiropas dimensija skolu mācību programmās : Eiropas Parlamenta rezolūcija par iniciatīvām papildināt skolu mācību programmas, nodrošinot piemērotu atbalstu Eiropas dimensijas iekļaušanai tajās (2006/2041(INI)). *Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis*, 2006. g. 26. sept. (sk. 2012. g. 7. janv.). Pieejams: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:306E:0100:0102:LV:PDF>
- EKPVA 2006** – Eiropas Padome. Valodas politikas nodaļa. *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana*. Rīga : Madonas poligrāfists, 2006.
- EKPVA 2011** – Council of Europe. Valodas politikas nodaļa. *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana. Valodas pārbaude un testu izstrāde*. Sagatavots Maikla Milanoviča (ALTE) vadībā. Rīga : Latviešu valodas aģentūra, 2011.
- Esch 2003** – Esch, Edith. L'acquisition trilingue: recherches actuelles et questions pour l'avenir. *Le français dans le Monde* : Recherches et Applications, 2003, pp. 18–31.
- Eurydice 2000** – *Pētījums par Eiropas Savienības valstu izglītības un profesionālās izglītības sistēmu struktūru*. 2. pielikums: Situācija Igaunijā, Latvijā, Lietuvā, Slovēnijā un Kiprā, 1999. g. maijs. Rīga : Eurydice, 2000.
- Falk 1999** – Falk, Pingel. *Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels scolaires*, 1999 (sk. 2011. g. 17. okt.). Pieejams: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001171/117188Fo.pdf>
- Faltis 1984** – Faltis, Christian. A Comentary on Krashen's Input Hypothesis. *TESOL Quarterly*, Vol. 18, Nr. 2, 1984, pp. 352–357.
- Field 2003** – Field, John. *Psycholinguistics* : a resource book for students. London : Routledge, 2003.
- Farkamekh 2006** – Farkamekh, Leila. *Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français) chez les*

- apprenants persanophones*. [Thèse Doctorat en linguistique.] Université Michel de Montaigne—Bordeaux III U. F. R. de Lettres, 2006.
- Fāters 2010** – Fāters, Heincs. *Ievads valodniecībā*. Tulk. Ineta Balode. Rīga : Zinātne, 2010.
- Ferjērs 1927** – Ferjērs, Ādolfs. Aktīvā skola. *Skola un Zinātne* : Latvijas vidusskolas skolotāju biedrības II rakstu krājums. Rīga : b. i., 1927, 32.–44. lpp.
- FĪALV 2004** – *Franču īpašvārdu atveide latviešu valodā*. Sast. Baiba Bankava. Rīga : Zinātne, 2004.
- FLV 2002** – *Franču-latviešu vārdnīca*. Aut. kol., tulk., Bankavs, Andrejs, Kalve, Helēna, Skrābane, Astra, Zelča, Valda, Beldava, Regīna. Hachette Livre 1994. Apgāds Zvaigzne ABC, 2002.
- Franču licejs 1991** – Absolventu biedrības valde. *Franču licejs: 1921–1940* : piemiņas rakstu krājums. Sast. Juris Leimanis. Rīga : Kabata, 1991.
- Fries 1945** – Fries, Charles. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, MI : University of Michigan Press, 1945.
- Gaonac'h 1998** – Gaonac'h, Daniel. *Le Langage. Psychologie Cognitive*. Rosny : Bréal, pp. 327–384.
- Geidžs, Berliners 1999** – Geidžs, Natenjels, Berliners, Deivids. *Pedagoģiskā psiholoģija*. Tulk. Zane Rozenberga. Rīga : Zvaigzne ABC, 1999.
- Gerard, Roegiers 2009** – Gerard, François-Marie, Roegiers, Xavier. *Des manuels scolaires pour apprendre: Concevoir, évaluer, utiliser*. 2 édition. Bruxelles : Groupe De Boeck s. a., 2009.
- Gēliņš 1925** – Gēliņš, Eduards. Zinātniskā skola un darba skola. *Mūsu Nākotne*, Nr. 13/14, 1925, 430.–437. sl.
- Giacobbe 1990** – Giacobbe, Jorge. *Le recours à la langue première. Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive*. Le Français dans le monde/Recherches et Applications. Daniel de Gaonac'h. Paris : Hachette, 1990, pp. 115–123.
- Gobzinis 1932** – Gobzinis, Jānis. Jaunā skola un svešvalodas. *Mūsu Nākotne*, Nr. 5/6, 1932, 360.–364. sl.
- Gravelsin[a] 1925** – Gravelsin[a], Lūcija. Par jauno valodu mācīšanu. *Mūsu Nākotne*, Nr. 7, 1925, 204.–208. sl.
- Green 1998** – Green, David. Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, Nr. 1. Cambridge : University Press, 1998, pp. 67–81. Pieejams arī: <http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=150194&jid=BIL&volumeId=1&issueId=02&aid=150193>
- Gridina 2011₁** – Gridina, Jeļena. Itāļu valodas iesācēju līmeņa starpvalodas veidošanās mehānismi, 2011 (sk. 2013. g. 29. dec.). Pieejams: http://www.lvasa.lv/lat/view_link/index/publications
- Gridina 2011₂** – Gridina, Jeļena. Romāņu valodu paralēlas apguves procesa optimizācija leksikas līmenī. *Vārds un tā pētīšanas aspekti* : rakstu krājums, 15 (2). Liepāja : LiePA, 2011, 153.–159. lpp.
- Grigule 2010** – Grigule, Ligita. *Plurilingvisma koncepcijas attīstība un tās realizācijas pieredze valodu didaktikā Latvijā*, 2010 (sk. 2012. g. 9. janv.). Pieejams: http://www.bilingvals.lv/uploads_docs/Ligita_Grigule_zin_raksts_1303884447.pdf
- Guide 2010** – *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Beacco, Jean-Claude, Byram, Michael, Cavalli, Marisa, Coste, Daniel et autres. Geneve : Conseil de l'Europe, 2010 (sk. 2013. g. 6. jūl.). Pieejams: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_FR.asp
- Ģirupnieks 1930** – Ģirupnieks, Jānis. Ko grib jaunās skolas piekritēji. *Mūsu Nākotne*, Nr. 24, 1930, 708.–712. sl.
- Haimzs 2003** – Haimzs, Dells. Komunikatīvā kompetence. Tulk. Iveta Glužģe. *Kentaurs XXI*, Nr. 30. Rīga : Minerva, 2003, 31.–53. lpp.

- Halliday 1973** – Halliday, Michael. *Explorations in the Functions of Language*. London : Edward Arnold, 1973.
- Herwig 2001** – Herwig, Anne. Plurilingual Lexical Organisation: Evidence from Lexical processing in L1–L2–L3–L4 Translation. Cenoz, Jasone, Hufeisen, Britta, Jessner, Ulrike. *Cross-linguistic Influence in Third Language acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon : Multilingual Matters, 2001, pp. 115–136.
- Hilton 2010** – Hilton, Heather. Modèles de l'acquisition lexicale en L2 : où en sommes-nous? *ASp* 35/36, 2002, pg. 201–217 (sk. 2013. g. 10. jūl.). Pieejams: <http://asp.revues.org/1668> r6DOI: 10.4000/asp.1668
- Holec 1994** – Holec, Henri. Compétence lexicale et acquisition/apprentissage. *Lexique et didactique du français langue étrangère : cahiers de ASDIFLE n° 6 : actes des 13^e et 14^e rencontres, janvier–septembre, 1994* (sk. 2013. g. 28. martā). Pieejams: http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier6_Holec.pdf
- Holma 2005** – Holma, Baiba. *Zināšanu organizācijas lingvistiskie aspekti*. [Promocijas darba kopsavilkums.] Rīga : Latvijas Universitāte, 2005.
- Hu Hsueh-Chao, Nation 2000** – Hu Hsueh-Chao, Marcella, Nation, Paul. Unknown Vocabulary density and reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, Nr. 13 (1), 2000, pp. 403–430.
- Hufeisen, Neuner 1999** – Hufeisen, Britta, Neuner, Gerhard. *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Universität Geamthochshule Kassel, 1999, S. 23–34.
- Humbolts 1985** – Humbolts, Vilhelms. Par cilvēku valodu uzbūves dažādību un tās ietekmi uz cilvēku garīgo attīstību. Vilhelms Humbolts. *Izlase : fragmenti no valodnieciskiem darbiem*. Sast. Eduards Daugats. Rīga : Zvaigzne, 1985, 91.–105. lpp.
- Hymes 1968** – Hymes, Dell. The Ethnography of Speaking. *Readings in the Sociology of Languages*. Aaron Joshua Fishman (ed.). The Hague Paris, 1968.
- Hymes 1972** – Hymes, Dell. On communicative competence. *Sociolinguistics*. John B. Pride, Janet Holmes (eds.). Harmondsworth : Penguin, 1972.
- Hymes 1974** – Hymes, Dell. *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1974.
- Ikere 1998** – Ikere, Zaiga. *Vārda semantikas un latviešu filozofijas terminoloģijas kontrastīvie pētījumi*. [Zinātnisko darbu kopsavilkums habilitētā filoloģijas doktora grāda iegūšanai.] Daugavpils : DPU izdevniecība Saule, 1998.
- Ioannidou 2008** – Ioannidou, Aikaterini. *L'enseignement du vocabulaire à travers un corpus de manuels de FLE utilisés par des apprenants grecs dans un contexte didactique plurilingue: voies lexicales vers le plurilinguisme*. Rusca, 2008 (sk. 2013. g. 23. jūl.). Pieejams: <http://www.msh-m.fr/diffusions/rusca/rusca-langues-litteratures/Colloque-2008-Enfance-s-et/Articles,268/L-enseignement-du-vocabulaire-a>
- ISAP 2003** – Jaunie mācību priekšmetu standarti: no izmēģinājuma uz ieviešanu. IZM ISAP konference 2003. g. 3. jūn. *Skolotājs*, Nr. 4, 2003, 50.–61. lpp.
- ISAP 2004** – Mācību priekšmetu standartu komponents : darba grupas izstrādātie materiāli. IZM ISAP, 2004.
- Izglītības reforma 1993** – Zinātniski praktiskā konference *Vispārējās izglītības reforma Latvijas Republikā*. Tēžu krājums: 1993. g. 5.–6. jūl. LR Izglītības ministrija. Lielvārde : Lielvārds, 1993.
- Juanals, Noyer 2007** – Juanals, Brigitte, Noyer, Jean-Max. *D. H. Hymes, vers une pragmatique et une anthropologie communicationnelle*, 2007 (sk. 2011. g. 12. nov.). Pieejams: http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/16/44/00/PDF/Juanals_Noyer_article_Hymes.pdf
- Kalnberzina 2012** – Kalnberzina, Vita. *Language Acquisition Models*. Rīga : University of Latvia Press, 2012.
- Kaltigina 1998** – Kaltigina, Margarita. *Tiem, kas māca svešvalodas*. Rīga : Vārti, 1998.

- Kaltigina 2002** – Kaltigina, Margarita. Autonoma personība svešvalodu apguvē. *Svešvalodas profesionālai un zinātniskai darbībai* (= Foreign Languages for Professional and Scientific Purposes) : starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. Rīga : RTU, 2002, 233.–236. lpp.
- Kalve 2001** – Kalve, Helēna. Franču valodas mācību priekšmeta *status quo*. *Skolotājs*, Nr. 3, 2001, 76.–79. lpp.
- Karpova 1977** – Karpova, Ksenija. Mācību vielas izkārtojums runas prasmju izveidei svešvalodā. *Prasmju un iemaņu veidošanas ceļi un metodes mācību procesā skolā un augstskolā* : zinātniski metodisku rakstu krājums. Latvijas PSR Augstākās un vidējās speciālās izglītības ministrija, Liepāja : V. Lāča Liepājas Valsts pedagoģiskais institūts, 1977, 202.–206. lpp.
- Klein 1989** – Klein, Wolfgang. *L'Acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin, 1989.
- Krashen 1981** – Krashen, Stephen. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California : Pergamon Press Inc., 1981. Pieejams arī: http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html
- Krashen 1985** – Krashen, Stephen. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York : Longman, 1985.
- Kroll, Stewart 1994** – Kroll, Judith, Stewart, Erika. Category Interference in Translation and Picture Naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, Vol. 33, 1994, pp. 149–174.
- Kropļijs, Raščevska 2004** – Kropļijs, Artūrs, Raščevska, Malgožata. *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. Rīga : RaKa, 2004.
- Kropļijs, Raščevska 2010** – Kropļijs, Artūrs, Raščevska, Malgožata. *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. Otrās papild. izd. Rīga : RaKa, 2010.
- Ķipere 1961** – Ķipere, Johanna. Zināšanām jābūt vēl labākām. *Skolotāju Avīze*, 1961. g. 12. jūl.
- Lado 1957** – Lado, Robert. *Linguistic accross cultures*. Ann Arbor : University of Michigan Press, 1957.
- Laiveniece 2000** – Laiveniece, Diāna. *Valodas metodikas didaktiskie jautājumi*. Rīga : RaKa, 2000.
- Laiveniece 2002** – Laiveniece, Diāna. Pieeja dzimtajās valodas mācībām: jautājumi, problēmas, risinājumi. *Skolotājs*, Nr. 5, 2002, 13.–19. lpp.
- Laiveniece 2009** – Laiveniece, Diāna. Valodas un runas nošķiruma aktualizācija mūsdienu latviešu lingvodidaktikā. *Tagad* : LVAVA zinātniski metodisks izdevums, Nr. 1, 2009, 2.–7. lpp.
- Laua 1981** – Laua, Alise. *Latviešu leksikoloģija* : mācību līdzeklis LPSR augstskolas filoloģijas fakultātes studentiem. 2. papild. izd. Rīga : Zvaigzne, 1981.
- Lauze 2000** – Lauze, Linda. Izteikums un runas akts. *Valoda un literatūra kultūras aprītē* : LU zinātniskie raksti, 624. sēj. Rīga : LU, 2000, 126.–133. lpp.
- Lauze 2008** – Lauze, Linda. *Izpētes materiāla vākšana sociolingvistikā* : metodiski norādījumi. Liepāja : LiePA, 2008.
- Lazdiņa 2007₁** – Lazdiņa, Sanita. *Korelācija starp mācību līdzekļu tekstiem un dominējošām pieejām latviešu valodas kā otrās valodas apguvē*. [Promocijas darba kopsavilkums filoloģijas doktora grāda iegūšanai valodniecības zinātņu nozarē lietišķās valodniecības apakšnozarē.] Rīga, 2007 (sk. 2011. g. 12. jūl.). Pieejams: www3.acadlib.lv/greydoc/LazdinaS_disertacija/Lazdina_lat.doc
- Lazdiņa 2007₂** – Lazdiņa, Sanita. Lingvistisko teoriju ietekme uz otrās valodas apguves pētniecību. *Linguistica Lettica* : Latviešu valodas institūta žurnāls, Nr. 16, 2007, 212.–232. lpp.
- Lazdiņa 2007₃** – Lazdiņa, Sanita. Formas, nozīmes un lietojuma aspekta respektēšana latviešu valodas kā otrās svešvalodas apguvē. *Vārds un tā pētīšanas aspekti* : rakstu krājums, 11. Liepāja : LiePA, 2007, 191.–201. lpp.
- Lazdiņa 2008** – Lazdiņa, Sanita. Otrās valodas apguves pētniecība latviešu valodniecības attīstības kontekstā. *Letonikas otrais kongress. Valodniecības raksti 2*. Rīga : LZA, LU LVI, RPIVA, 2008, 201.–209. lpp.

- Lazdiņa, Šalme 2008** – Lazdiņa, Sanita, Šalme, Arvils. *Latviešu valodas apguve mazākumtautību izglītībā: tendences, attīstība, ietekmes*. [Rīga] : LVAVA, Jelgavas tipogrāfija, 2008.
- Le Ny 1989** – Le Ny, Jean-François. Accès au lexique et compréhension du langage: la ligne de démarcation sémantique. *Lexique* 8, 1989, pp.65–85.
- Levelt 1989** – Levelt, Willem. *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA : MIT Press, 1989.
- Levelt 1992** – Levelt, Willem. Accessing words in speech production: Stages, processes and representations. *Cognition*, Vol. 42, 1992, pp.1–22.
- Levelt 2001** – Levelt, Willem. *Spoken word production: A theory of lexical Access*. Proceedings of the National Academy of Sciences, Vol. 98, 2001.
- Lewandowski 2012** – Lewandowski, Thomas. Valodas apguves teorijas: biheiviorisms versus natīvisms. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva* : zinātnisko rakstu krājums, VIII. Liepāja : LiePA, 2012, 166.–181. lpp.
- LR IL 1991** – Latvijas Republikas Izglītības likums. *Ziņotājs*, Nr. 31, 15. 08. 1991 (sk. 2012. g. 27. janv.). Pieejams: www.likumi.lv/doc
- LR IL 1998** – Izglītības likums. *Vēstnesis*, Nr. 343/344, 17. 11. 1998 (sk. 2012. g. 27. janv.). Pieejams: www.likumi.lv/doc
- LTi 1934** – Likums par tautas izglītību. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr. VII/VIII, 1934, 104.–130. lpp.
- LTSV 2011** – *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Skujiņa, Valentīna, Anspoka, Zenta, Kalnbērziņa, Vita, Šalme, Arvils. Rīgā : Latviešu valodas aģentūra, 2011.
- LZP 1999** – Latvijas Zinātnes padomes Zinātņu nozaru un apakšnozaru saraksts. Apstiprināts LZP sēdē 16. 11. 1999, lēmums Nr. 9-3-1, papildināts ar LZP lēmumu 16. 06. 2011, Nr. 12-4-1 (sk. 2012. g. 27. janv.). Pieejams: www.lzp.gov.lv/
- Maslo 2003** – Maslo, Elīna. *Mācīšanās spēju pilnveide* : monogrāfija. Rīga : RaKa, 2003.
- Meinerte 1984** – Meinerte, Sarmīte. *Paramètres sociaux de la communication* : metodiska izstrāde speckursam. Rīga : P. Stučkas Latvijas Valsts universitāte, 1984.
- Melnalksne 1925** – Melnalksne, Antonija. Kāds vārds par svešu valodu mācīšanu. *Mūsu Nākotne*, Nr. 6, 1925, 169.–172. sl.
- Metodikas rokasgrāmata 2003** – *Mūsdienu metodikas rokasgrāmata skolotājiem*. Burkevica, Oļesja, Grigule, Lilīta, Holms Lars u. c. Otrais izd. Rīga : LVAVP, 2003.
- Metodiskie ieteikumi 2006** – *Metodiskie ieteikumi latviešu valodas apguvei (bez starpniekvalodas)* : I līmenis. Ernstsone, Vineta, Joma, Daiga, Laiveniece, Diāna, Lauze, Linda, Stadgale, Ineta. Liepāja : EQUAL, 2006.
- Metodiskie ieteikumi 2010** – *Valsts vispārējās izglītības standartiem atbilstošas mācību literatūras satura izstrāde un izvērtēšana* : metodiskie ieteikumi. Andersone, Rudīte, Maslo, Irīna, Krūze, Aīda, Rutka, Lūcija, Žogla, Irēna. Rīgā : LR IZM VISC, 2010 (sk. 2014. g. 5. apr.). Pieejams: http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/metmat/mac_lit_izstrade_20100202.pdf
- Mezirow 2009** – Mezirow, Jack. An overview on transformative learning. *Contemporary Theories of Learning*. Knud Illeris (ed.). London : Routledge, 2009.
- Mutore 2013** – Mutore, Anna. Tulkošanas aktualizēšana svešvalodu apgūvē : frankofono valodnieku skatījums. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva* : zinātnisko rakstu krājums, IX. Liepāja : LiePA, 2013, 94.–100. lpp.
- Nation, Coady 1988** – Nation, Paul, Coady, James. Vocabulary and reading. *Vocabulary and Language Teaching*. London : Longman, 1988, pp. 97–110.
- Naua 1997** – Naua, Nikole. „Grūtā” gramatika. *Skolotājs*, Nr. 4, 1997, 58.–62. lpp.
- Neijs 1922** – Neijs, Pēteris. Praktiskā pedagogija. Nodaļa iz jaunvalodu metodikas. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr. III, 1922, 214.–221. lpp.
- Niselovičs 1968** – Niselovičs, Izaks. Jaunā svešvalodu programma. *Skola un Ģimene*, Nr. 1, 1968, 48. lpp.

- Niveau-seuil 1987** – Conseil de l'Europe. *Un niveau-seuil: projet langues vivantes*. Aut. collectif. Starsbourg : Hatier, Didier, 1987.
- Neuner, Hufeisen 2001** – Neuner, Gerhard, Hufeisen, Britta. *Tertiärsprachen lehren und lernen: Beispiel Deutsch nach Englisch*. Darmstadt : Erprobungsfassung, 2001.
- Ose 1958** – Ose, Valija. *Nous parlons français*. *Pionieris*, 1985. gada 6. februāris.
- Ostins 2011** – Ostins, Langšovs Džons. *Kā ar vārdiem darīt lietas*. Tulk. Jānis Nameisis Vējš. Rīga : Liepnieks un Rītups, 2011.
- Ozola 2007** – Ozola, Inese. *Lingvistiskie un pragmatiskie priekšnoteikumi mutvārdu diskursa uztverei svešvalodā*. [Promocijas darba kopsavilkums filoloģijas doktora grāda iegūšanai valodniecības zinātņu nozarē.] Rīga : Latvijas Universitāte, 2007.
- Ozoliņa 1989** – Ozoliņa, Olga. *Franču un latviešu sakāmvārdu salīdzinošā analīze. Valodas aktualitātes –1988*. Rīga : Zinātne, 1989.
- Ozoliņa 1995** – Ozoliņa, Olga. *Franču valoda kā pirmā svešvaloda : mācību saturs un metodiskie ieteikumi 5.–6. klasei*. Rīga : ISEC, 1995.
- Paegle 2001** – Paegle, Dzintra. *Latviešu valodas mācībgrāmatu paaudzes : otrā paaudze 1907–1922*. Teorija un prakse. Rīga : Zvaigzne ABC, 2001.
- Paillard 2002** – Paillard, Michel. *Lexicologie contrastive anglais-français*. Ophrys, 2002.
- Pasovs 1980** – Pasovs, Jefims. *Svešvalodu mācīšanas metodikas pamati*. Tulk. Biruta Raudoviča, Maija Sosāre. Rīga : Zvaigzne, 1980.
- Pinker 1999** – Pinker, Steven. *Words and Rules*. Londres : Phoenix, 1999.
- Plaude 2004** – Plaude, Ilze. *Pragmatika*. Rīga : SIA JUMI, 2004.
- Polguère 2003** – Polguère, Alain. *Lexicologie et sémantique lexicale: notions fondamentales*. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal, 2003.
- Portine 2001** – Portine, Henri. *Des actes de langage à l'activité langagière et cognitive : grammaire et action en didactique des langues*. Simon Bouquet. *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones* : Numéro spécial du Français dans le monde : recherches et applications, juillet, 2001, pp. 91–105.
- Poulisse 1999** – Poulisse, Nanda. *Slips of the tongue: speech errors in first and second language*. *Studies in bilingualism*, Vol. 20. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins B. V., 1999.
- P. R. 1932** – P. R. [Rozenfelds, Pēteris] *Skolas programmas uzbūves principi*. *Mūsu Nākotne*, Nr. 4, 1932, 241.–249. sl.
- Pradal 2008** – Pradal, François. *Une langue peut ouvrir à beaucoup d'autres*. *Français dans le monde*, Nr. 355, janvier–février, 2008, pp. 31–32.
- Prasmes līmenis 1997** – *Latviešu valodas prasmes līmenis*. Aut. kol. Iveta Grīnberga u. c. Redaktore Ieva Zuicena. Kultūras sadarbības padome. Strasbourg : Council of Europe, 1997.
- Prince 1998** – Prince, Alain. *L'Effet d'asymétrie dans le traitement lexical bilingue*. *Psychologie française*, Nr. 43/4, 1998, pp. 283–296.
- Princis 1932** – Princis, Kārlis. *Ģimnāziju programmas*. *Mūsu Nākotne*, Nr. 1, 1932, 24.–27. sl.
- Ptičkina 1993** – Ptičkina, Ārija. *Integrētā leksika un mācību teorētiskā apjēgtība skolēnu vārdu krājuma dinamikā* : metodisks līdzeklis. Liepāja : Liepājas Pedagoģiskā augstskola, 1993.
- PTSV 2000** – *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Sast. autoru kolektīvs Valentīnas Skujiņas vadībā. Rīga: Zvaigzne ABC, 2000.
- Rabinovičs 1929** – Rabinovičs, J. *Pedagoģiskās domas jaunākie virzieni Vakareīropā un viņu praktiskie sasniegumi*. *Mūsu Nākotne*, Nr. 22, 1929, 672.–674. sl.
- Rabinovičs 1930** – Rabinovičs, J. „Metodes” jautājumi Dekroli pedagoģiskā sistēmā. *Mūsu Nākotne*, Nr. 2, 1930, 33.–36. sl.
- Rachmanovs 1946** – Rachmanovs, Igors. *Metodiski aizrādījumi svešvalodu skolotājiem*. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 1946.
- Richards, Rodgers 1986** – Richards, Jack, Rodgers, Theodore. *Approches and Methods in Language Teaching : A description and analysis*. Cambridge : Cambridge University Press, 1986.

- Rivenc 1968** – Rivenc, Paul. Lexique et langue parlée. *Le Français dans le monde*, Nr. 57, juin 1968, pp. 25–33.
- Robert 2008** – Robert, Jean-Michel. L'anglais comme langue proche du français? ELA, n°149. *L'anglais, langue passerelle vers le français?* Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie coordonné par Jean-Michel Robert et Gilles Forlot. Paris : Didier Erudition, janvier–mars, 2008, pp. 9–21.
- Roessels 1925** – Roessels, R. *Cours pratique de grammaire française* (sk. 2010. g. 12. febr.). Pieejams: <http://data.lnb.lv/nba01/LatvijasKareivis/1925/LatvijasKareivis1925-049.pdf>
- Roulet 1971** – Roulet, Eddy. Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes. *Le Français dans le monde*, Nr. 85, décembre, 1971, pp. 6–15.
- Rubana 2002** – Rubana, Inta, Māra. Kādas prasmes izglītības standartos? *Skolotājs*, Nr. 1, 2002, 16.–22. lpp.
- Rusmane 1959** – Rusmane, Elza. Jāpraktizējas runāt svešvalodā! *Skolotāju Avīze*, 1959. g. 6. marts.
- RVTV 2004** – *Rokasgrāmata valodas testu veidotājiem*. Rīga : Latvijas Republikas Naturalizācijas pārvalde, 2004.
- Salins 1995** – Salins, Geneviève-Dominique. Rôle de l'ethnographie de la communication. Jacques Pécheur, Gérard Vigner. *Méthodes et méthodologies : le Français dans le monde* numéro spécial. Paris : EDICEF, 1995, pp. 182–191.
- Sapulce 1931** – Jauno valodu skolotāju sapulce. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr. V/VI, 1931, 581.–585. lpp.
- Saussure 1922** – de Saussure, Ferdinand. *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot, 1922.
- Selinker 1972** – Selinker, Larry. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10/3, 1972.
- Selinker, Swain, Dumas 1975** – Selinker, Larry, Swain, Merrill, Dumas, Guy. The Interlanguage Hypothesis Extended to Children. *Language Learning* 25:1, 1975, pp.139–152.
- Serģis 1928** – Serģis, Cēzars. Jaunās skolas darba plāni. *Mūsu Nākotne*, Nr. 15, 1928, 437.–440. sl., Nr. 16, 474.–480. sl.
- Serģis 1929** – Serģis, Cēzars. Kā risinājās pedagoģiskā doma Helsingeras jaunās skolas kongresā. *Mūsu Nākotne*, Nr. 19, 1929, 576.–579. sl.
- Sharwood-Smith, Kellerman 1986** – Sharwood-Smith, Michael, Kellerman, Eric. Cross-linguistic influence in second language acquisition : an introduction. Eric Kellerman, Michael Sharwood-Smith. *Cross-linguistic influence in second language acquisition*. New York : Pergamon Press, 1986, pp.1–9.
- Singleton, Ó Laoire 2006** – Singleton, D., Ó Laoire, M. Psychotypologie et facteur L2 dans l'influence translexicale. Une analyse de l'influence de l'anglais et de l'irlandais sur le français L3 de l'apprenant. pg. *L'acquisition d'une langue* 3. AILE n°24, Encrages, 2006, pp. 101–117.
- Soida 1986** – Soida, Emīlija. *Galvenās strukturālisma skolas aizrobežu valodniecībā*. Rīga : P. Stučkas LVU, 1968.
- Skinner 1950** – Skinner, Burrhus Frederic. Are theories of learning necessary? *Psychological Review*, Vol. 57, 1950, pp.193–216.
- Skujiņa 2005** – Skujiņa, Valentīna. *Internacionālismu semantika starpvalodiskajā skatījumā*. LZA Terminoloģijas komisija, publicēts 01. 02. 2005. (sk. 2013. g. 2. aug.). Pieejams: <http://termini.lza.lv/article.php?id=14>
- Staris, Ūsiņš 2000** – Staris, Alfrēds, Ūsiņš, Vladimirs. *Izglītības un pedagoģijas zinātnes attīstība Latvijā pirmās brīvvalsts laikā*. Rīga : Zinātne, 2000.
- Students 1933** – Students, Aleksandrs, Jūlijs. *Vispārīgā pēdagoģija: zinātne un māksla sevis un citu audzināšanā*. Rīga : Fr. Baumaņa apgāds, 1933.
- Šalme 2004** – Šalme, Arvils. Valodas komunikatīvo funkciju teorijas attīstība latviešu valodā. *Contrastive and Applied Linguistics : LU Zinātniskie raksti*, Nr. 12, 2004, 148.–158. lpp.

- Šalme 2009** – Šalme, Arvils. Domas par nozares terminoloģijas attīstību, „Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana”, rokasgrāmatu lasot. *Tagad* : zinātniski metodisks izdevums, Nr. 2, 2009, 36.–41. lpp.
- Šalme 2011** – Šalme, Arvils. *Latviešu valodas kā svešvalodas apguves pamatjautājumi*. Rīga : LVA, 2011.
- Šavlovskā 2009** – Šavlovskā, Dina. Noteiktības/nenoteiktības kategorijas interpretācija enonsiatīvās lingvistikas teorijā. *Tagad* : zinātniski metodisks izdevums, Nr. 2, 2009, 31.–35. lpp.
- Šilss 1998** – Šilss, Džo. *Komunikācija svešvalodu apguvē*. Kultūras sadarbības padome 12. projekts „Valodu mācīšana un apgūšana komunikācijai”, Eiropas Padome. Rīga : Apgāds VAGA, 1998.
- Šmite, Vītuma 1999** – Šmite, Anita, Vītuma Maija. Izglītības programmu attīstība. *Skolotājs*, Nr. 2, 1999, 4.–11. lpp.
- Štrauchs 1933** – Štrauchs [Strauch], Fr. Kā iegūt un nostiprināt vārdu krājumu svešās valodās. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr. XIII, 1933, 108.–114. lpp.
- TAM 1994** – Someren, van Maarten, Barnard, Yvonne, Sandberg, Jacobijn. *The Think Aloud Method: A practical guide to modelling cognitive processes*. London : Academic Press, 1994.
- Trévisiol 2006** – Trévisiol Pascale. Influence translinguistique et alternance codique en Français L3. Rast Rebekah, Trévisiol Pascale. *L'acquisition d'une langue 3*. AILE, N°24, ENCRAGES, 2006, pp. 13–43.
- UNESCO 2001** – Delors, Žaks. *Mācīšanās ir zelts* : ziņojums, ko Starptautiskā Komisija par izglītību 21. gs. ir sniegusi UNESCO. UNESCO, 2001.
- Vaišļe 2001** – Vaišļe, Anita. Latvijas projekts „Jauno eiropiešu pamatvērtības”. *Skolotājs*, Nr. 3, 2001, 79.–83. lpp.
- Vanags 1977** – Vanags, Miervaldis. Par dažiem aktuāliem uzdevumiem runas prasmes izveidē svešvalodās. *Prasmju un iemaņu veidošanas ceļi un metodes mācību procesā skolā un augstskolā* : zinātniski metodisku rakstu krājums. Latvijas PSR Augstākās un vidējās speciālās izglītības ministrija, Liepāja : V. Lāča Liepājas Valsts pedagoģiskais institūts, 1977, 215.–220. lpp.
- van Ek, Alexander 1980** – Ek van, Jan Ate, Alexander, Louis, George. *Threshold Level English*. London : Pergamon Press, 1980.
- van Ek, Trim 1991** – Ek van, Jan Ate, Trim, John, Leslie, Melville. *Threshold Level 1990*. Council of Europe, 1991.
- Van Lier 2004** – Van Lier, Henri. L'entente cordiale: complémentarité du français et de l'anglais. *Français dans le monde*, Nr. 336, janvier–février, 2004, pp. 38–41.
- Valdmane 2001** – Valdmane, Zinta. Pirmās mācību priekšmetu programmas Latvijā. *Skolotājs*, Nr. 6, 2001, 30.–33. lpp.
- Valdmanis 2006** – Valdmanis, Jānis. Lingvistika un izglītība. *Vārds un tā pētīšanas aspekti* : rakstu krājums, 10. Liepāja : LiePA, 2006, 251.–256. lpp.
- Vecozola 1956** – Vecozola, Marta. Latviešu un angļu literārās valodas līdzskaņu fonēmu sistēmas sastatījums. *Raksti* : Rīgas pedagoģiskā institūta izdevums, Nr. 2. Rīga, 1956, 181.–218. lpp.
- Vedelis 1958₁** – Vedelis, G. Svešvalodu metodika, programmas un mācību grāmatas. *Skolotāju Avīze*, 1956. g. 29. nov.
- Vedelis 1958₂** – Vedelis, G. Svešvaloda kā Padomju skolas V–VII klašu mācību plāna priekšmets. *Raksti VIII (valodu mācīšana vidusskolās)* : Rīgas Pedagoģiskā institūta un LPSR Skolotāju kvalifikācijas institūta izdevums. Rīga, 1958.
- Veronique 2009** – Véronique, Daniel. La linguistique appliquée et la didactique des langues et des cultures : une polémique française au cœur d'un débat international. La circulation internationale des idées en didactique des langues coord. par Zarate Geneviève, Liddicoat Anthony. *Le Français dans le monde : recherches et applications*, Nr. 46. Paris : INALCO, Clé international, 2009, pp. 42–51.

- VIL 1999** – *Vispārējās Izglītības likums*. Saeimā pieņemts 1998. g. 29. okt. Rīga : LR IZM, 1999.
- Vīnkalne 1998** – Vīnkalne, Ieva. *Studentu svešvalodas spēju attīstības sekmēšana augstskolas pedagoģiskajā procesā*. [Promocijas darbs.] Rīga : LU Pedagoģijas un psiholoģijas institūts, 1998.
- VPSV 2007** – LU Latviešu valodas institūts. *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca*. Sast. autoru kolektīvs Valentīnas Skujiņas vadībā. Rīga : LVA, LU LVI, 2007.
- Walter 2001** – Walter, Henriete. Les “faux amis” anglais et l'autre côté du miroir. *La linguistique* 2/2001, Vol. 37, pp. 101–112. (skatīts 2011. gada 6. martā.). Pieejams: http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=LING_372_0101&AJOUTBIBLIO=LING_372_0101
- Widdowson 1979** – Widdowson, Henry. *Teaching language as communication*. Oxford, UK : Oxford University Press, 1979.
- Williams, Hammarberg 1998** – Williams, Sarah, Hammarberg, Björn. Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. *Applied linguistics*, Vol. 19, Nr. 3. Oxford : University Press, 1998, pp. 295–333.
- Белл 1980** – Белл, Роджер. *Социолингвистика: цели, методы и проблемы*. Москва : Международные отношения, 1980. [Bell., T. Roger. *Sociolinguistics: Goals, Approaches and Problems*. London : B. T. Batsford LTD, 1980.]
- Беляев 2012** – Беляев, Олег. Пословицы и поговорки как фактор формирования языковой компетенции на уроке французского языка. *Valodu argue: problēmas un perspektīva : zinātnisko rakstu krājums*, VIII. Liepāja : LiePA, 2012, 45.–52. lpp.
- Вецозол 1954** – Вецозол, Марта. *Сравнительный анализ систем гласных фонем латышского и английского языков*. [Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук.] М-во культуры СССР. Латв. гос. ун-т. Рига, 1954.

Kontroluzdevums rakstītā teksta izpratnei

Lisez cette annonce.

Puis observez, identifiez et notez ci-dessous les mots dont le sens vous avez reconnu.

.....

.....

Répondez en letton aux questions suivantes!

Dites quelles qualités doit avoir un(e) interprète?

.....

Quelles études doit-on faire?

.....

Quelles sont les avantages de cette profession?

.....

Que doit faire un interprète?

.....

Interprète de conférence

Description - Un interprète de conférence traduit les interventions des participants dans les ministères, les organisations internationales, les séminaires, etc. Il pratique soit la traduction simultanée, soit la traduction consécutive. Il doit maîtriser parfaitement au moins deux langues.

Qualités requises

- Grande faculté de concentration.
- Esprit d'analyse et de synthèse.
- Rapidité d'esprit.
- Excellente culture générale.

Formation - Bac + 5.

École supérieure d'interprète et de traduction (Esit).

Témoignage - « Je suis interprète à la Commission européenne. C'est un travail passionnant, extrêmement diversifié. La plupart du temps, je travaille en free-lance, ce qui me donne beaucoup de liberté. »

(Élodie)

2. pielikums

Liepājas Universitātes
doktora studiju programmas „Valodniecība”
zinātniskā grāda pretendentes Inga Bliskas

vienošanās ar pētījuma dalībniekiem.

Skolēni, kuru teiktais ir ierakstīts:

1. Neiebilst, ka zinātniskiem mērķiem tiek publicēti runas ierakstu transkribētie ekscerpti ar nosacījumu, ka netiek izpausta personas identificējoša informācija.
2. Ieraksta materiāls ir primārais teksts un lasot transkriptu, jābūt skaidram, ka tas cēlies no runātā vārda, kas tika ierakstīts pilnīgi konfidenciali.

Atļauja izmantot iegūtos datus

Skolēnu vārdi un paraksti, kuru teiktais ir ierakstīts:

Promocijas darba pētījuma mērķis ir noskaidrot valodas apguvēju, kas apgūst franču valodu kā trešo svešvalodu vidusskolā, izteiksmes līdzekļu lietojumu franču valodā spontānajā runā un interpretāciju leksikas un sintakses līmenī.

Ieraksti tiek veikti tikai izpētes vajadzībām un izmantoti zinātniskiem mērķiem.

Paraksts:

Datums: