



Liepājas Universitāte

Humanitāro un mākslas zinātņu fakultāte

AGATA BABINA

**SPĀŅU VALODAS APGUVĒ LATVIJĀ: MIKROSTĀSTU
POTENCIĀLS TEKSTPRATĪBAS UN GRAMATISKĀS
KOMPETENCES ATTĪSTĪBAI**

Promocijas darbs

Zinātnes doktora (*Ph. D.*) zinātniskā grāda iegūšanai humanitārajās un mākslas zinātnēs (valodniecībā un literatūrzinātnē)

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

Promocijas darbs izstrādāts ar Eiropas Sociālā fonda projekta "Liepājas Universitātes personāla akadēmiskā karjera: kvalitāte un ilgtspēja doktora studijās" (Nr. 8.2.2.0/20/l./007) atbalstu.



NACIONĀLAIS
ATTĪSTĪBAS
PLĀNS 2020



EIROPAS SAVIENĪBA
Eiropas Sociālais
fonds

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

Liepāja 2023

Saturs

Saīsinājumi.....	4
IEVADS.....	6
I. SPĀŅU VALODAS APGUVE LATVIJĀ.....	20
1. Nozīmīgas personības un viņu ieguldījums spāņu valodas apguves veicināšanā.....	22
2. Spāņu valodas apguve Latvijas augstskolās mūsdienās.....	26
3. Spāņu valodas vārdnīcas un mācību materiāli Latvijā.....	33
II. SPĀŅU UN LATVIEŠU VALODAS GRAMATIKAS SASSTATĪJUMS VALODAS APGUVES MĒRĶIEM.....	37
1. Gramatika un tekstpratība.....	37
2. Spāņu valodas gramatisko kategoriju raksturojums.....	40
2.1. Lietvārds spāņu valodā.....	41
2.1.1. Lietvārda dzimtes kategorija spāņu valodā.....	43
2.1.2. Lietvārda skaitļa kategorija spāņu valodā.....	45
2.1.3. Lietvārda locījuma kategorija spāņu valodā.....	46
2.2. Artikuls spāņu valodā.....	48
2.2.1. Noteiktais artikuls.....	49
2.2.2. Nenoteiktais artikuls.....	50
2.3. Īpašības vārds spāņu valodā.....	51
2.3.1. Īpašības vārdu iedalījums.....	53
2.3.2. Īpašības vārdu dzimte un skaitlis.....	53
2.3.3. Īpašības vārdu salīdzināmās pakāpes.....	54
2.3.4. Īpašības vārda vieta teikumā.....	55
2.4. Vietniekvārds spāņu valodā.....	56
2.4.1. Personas vietniekvārdi.....	57
2.4.2. Norādāmie vietniekvārdi.....	60
2.4.3. Piederības vietniekvārdi.....	60
2.4.4. Tiešā un netiešā papildinātāja vietniekvārdi.....	62
2.4.5. Neitrālais vientiekvārds <i>se</i>	64
2.4.6. Nenoteiktie vietniekvārdi.....	65
2.4.7. Citas vietniekvārdu grupas.....	67
2.5. Darbības vārds spāņu valodā.....	69
2.5.1. Darbības vārda laika kategorija.....	72
2.5.2. Darbības vārda izteiksmes kategorija.....	76
2.5.3. Darbības vārds <i>būt</i>	79
2.5.4. Darbības vārda deikss.....	84
2.6. Apstākļa vārds.....	88
2.7. Priejvārds.....	92
III. TEKSTS UN TEKSTPRATĪBA SVEŠVALODU APGUVĒ.....	105
1. Teksta jēdziens un tipoloģija.....	106
2. Teksts svešvalodu apguvi normējošajos dokumentos.....	113
3. Teksta izvēle svešvalodas apguvē.....	121
4. Daiļliteratūras tekstu izmantošana svešvalodu apguvē.....	125
5. Valodas kompetenču apguve ar daiļliteratūras starpniecību.....	127
6. Lingvodidaktisko uzdevumu tipoloģija darbā ar daiļliteratūras tekstiem.....	131
7. Tekstu daudzveidība A1–B2 spāņu valodas apguves līmeņa.....	135
mācību materiālos.....	135
8. Svešvalodu docētāju attieksme pret tekstu izmantošanu valodu mācīšanā.....	144

IV. MIKROSTĀSTA PRIEKŠROCĪBAS SPĀŅU VALODAS APGUVĒ.....	152
1. Mikrostāsta jēdziens un definīcija.....	153
2. Mikrostāsta žanrs un pazīmes.....	157
3. Mikrostāsta lingvodidaktiskie aspekti spāņu valodas apgūvē.....	168
Nobeigums un tēzes aizstāvēšanai.....	178
Bibliogrāfija.....	183
Pielikumi.....	196
1. PIELIKUMS. Mācību materiāls – mikrostāstu izmantojuma paraugs spāņu valodas kā svešvalodas apgūvē	
2. PIELIKUMS. Dažu aprobēto uzdevumu rezultāti	
3. PIELIKUMS. Aptaujas anketa „Teksta izmantošana svešvalodas apgūvē”	

Saīsinājumi

angl. – angļu valodā
aut. piez. – autores piezīme
aut. tulk. – autores tulkojums
ANO – Apvienoto Nāciju Organizācija
CEFR – *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (latv. Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apgūvē: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana)
CSP – Centrālā statistikas pārvalde
DELE – *Diploma de español como lengua extranjera* (latv. Spāņu valodas kā svešvalodas diploms)
DG – Dienas grāmata
dsk. – daudzskaitlis
ELE – *español lengua extranjera* (latv. spāņu valoda kā svešvaloda)
EK – Eiropas Komisija
EKA – Ekonomikas un Kultūras Augstskola
EKPVA – Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apgūvē
EVKS – Eiropas valodu un kultūru studijas
fr. – franču valodā
HZF – Humanitāro zinātņu fakultāte
IC – *Instituto Cervantes* (latv. Servantesa institūts)
latv. – latviešu valodā
LiepU – Liepājas Universitāte
LNDB – Latvijas Nacionālā digitālā bibliotēka
LKA – Latvijas Kultūras akadēmija
LLVV – Latviešu literārās valodas vārdnīca
LTSV – Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca
LU – Latvijas Universitāte
LU LFMI – Latvijas Universitātes Literatūras, folkloras un mākslas institūts
LVA – Latviešu valodas aģentūra
LVG – Latviešu valodas gramatika
MAEC-AECID – *Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación – Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo* (latv. Ārlietu un sadarbības ministrija – Spānijas starptautiskās attīstības sadarbības aģentūra)
OED – *Oxford English Dictionary* (latv. Oksfordas angļu valodas vārdnīca)
PCIC – *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (latv. Cervantes institūta mācību saturs)
RAE – *Real Academia Española* (latv. Spāņu valodas Karaliskā akadēmija)
RTU – Rīgas Tehniskā universitāte
siev. dz. – sieviešu dzimte
sk. – skatīt / skatīts
sp. – spāņu valodā
SPP – spāņu valodas docētāji pasaulē
Standarts – Latvijas izglītības standarts, kuru regulē Mibistru Kabineta noteikumi nr. 747 un Ministru Kabineta noteikumi nr. 416

SVLV – svešvalodu docētāji Latvijā
t. sk. – tai skaitā
tulk. – tulkojums
u. c. – un citi
VeA – Ventspils Augstskola
VISC – Valsts izglītības un satura centrs
vīr. dz. – vīriešu dzimte
VPSV – Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca
vsk.– vienskaitlis
VVAA – *varios autores* (latv. vairāki autori)

IEVADS

Mūsdienās svešvalodu apguve nozīmē ne tikai filoloģijas studijas un gramatisko formu iegaumēšanu, bet gan arvien lielāks uzsvars tiek likts uz saziņu un valodas gramatisko un leksisko vienību apguvi kontekstā. Saskaņā ar *Eiropas kopīgajām pamatnostādņēm valodu apguvē* (turpmāk EKPVA), konteksts ir notikumu un situatīvu faktoru (fizisku un citu) kopums, kas attiecībā pret personu var būt gan iekšējs, gan ārējs un kurā notiek saziņas akts (EKPVA 2006, 17). Tātad tas ietver visu saziņas brīdī notiekošo. Promocijas pētījumā konteksts skatīts rakstveida tekstos, ņemot vērā tekstu morfosintaktiskās, leksiskās un sociokulturālās iezīmes un to, kā tās ietekmē valodas apguvēja kā lasītāja valodas uztveri. Tāpat arī EKPVA kā viens no mērķiem izvirzīts veicināt moderno valodu apguves metodes, kuras attīsta domāšanu, spriedumu un rīcības patstāvīgumu saistībā ar sociālajām prasmēm un atbildības izjūtu (EKPVA 2006, 13). Šis mērķis saskan arī ar **promocijas darba ieceri** veidot lingvodidaktiska materiāla piedāvājumu, kas balstīts mikroastu kā autentisku tekstu izmantošanā spāņu valodas apguves veicināšanā. Valodas apguve paredz iegūt zināšanas, kas veicina pieeju dažādām kultūras vidēm, nodrošina rīkus savu domu sakārtošanai, atvieglo un paplašina valodas apguvēja iespējas sazināties un veidot attiecības ar citiem. Tā tiek nodrošināta spēja saprast pasauli, kurā dzīvojam, pilntiesīgi tajā piedalīties, spēja orientēties dažādās vidēs, iesaistīties diskusijās un būt pilnvērtīgam sabiedrības dalībniekam (Cassany, Luna, Sanz 1994, 36). Tātad valodas apguve notiek, orientējoties mērķvalodas kultūrtelpā, līdz ar to veicinot arī starpkultūru mācīšanos. To apliecina arī Valsts izglītības satura centra (VISC) projekta *Kompetenču pieeja mācību saturā* (Skola2030) laikā izstrādātais izglītības standarts (turpmāk Standarts), kas stājies spēkā ar 2020. gada 1. septembri un nākamo gadu laikā pamazām tiks ieviests visos pamata un vidējās izglītības līmeņos (MK 747 2018; MK 416 2019).

Pētījuma aktualitāte saistīta gan ar spāņu valodas popularitātes pieaugumu pasaulē, gan ar Eiropas Padomes valodu politiku un *Barselonas mērķi*, kas nosaka, ka Eiropas kultūrtelpa ir daudzvalodīga un paredz, ka katrs Eiropas iedzīvotājs jau agrā vecumā apgūst vismaz divas svešvalodas (EKPVA 2006; EK 2017, 6). 2007. gadā Daina Nītiņa atsaucās uz britu laikrakstā *The Guardian* publicēto Britu Padomes pētījumu, kas aicināja britu studentus

mācīties „nākotnes valodas”: spāņu, ķīniešu un arābu (citēts no Nītiņa 2007, 140), acīmredzot domājot par tām pasaules valodām, kurās runātāju skaits arvien pieaugt. Saskaņā ar 2019. gada datiem spāņu valodā runāja 580 miljoni cilvēku, kas ir 7,6 % no pasaules iedzīvotājiem, bet 2022. gada dati¹ jau min 596 miljonus runātāju, no kuriem 496,5 miljoniem pasaules iedzīvotāju tā ir dzimtā valoda, ieņemot otro vietu pasaulē aiz mandarīnu valodas. Spāņu valoda ir oficiālā valoda 20 pasaules valstīs² – vienā Eiropas valstī, 18 Latīņamerikas valstīs un vienā Āfrikas valstī. Vislielākais spāņu valodas runātāju skaits ir Meksikā (gandrīz 126 miljoni iedzīvotāju). Spāņu valodai ilgus gadus bijusi ietekme Filipīnās (Āzijā), tā ir oficiālā Eiropas Savienības valoda un dzimtā valoda 17,8 % ASV iedzīvotāju (Fernández Vítóres 2019, 9). Spāņu valodai ir vairāki nacionālie varianti, kas saistīti ar konkrētām tās runātāju valstīm. Izlokšņu mozaīka padara šo valodu īpaši bagātu, jo katrā reģionā tā ir ietekmējusies no citām vietējām valodām. Līdz ar to ir grūti sastādīt mācību grāmatu, kurā apskatīti visi spāņu valodas varianti. Lielākās izdevniecības (*Difusión, SGEL*) jaunākajos spāņu lingvodidaktikas izdevumos (*Aula internacional, Diverso, Vitamina, Impresiones*) arvien biežāk iekļauj nelielus tekstus ar skaidrojumiem par atsevišķu valodas normu lietojumu Laplatas reģionā (Argentīnā, Urugvajā, Paragvajā), Meksikā u. c. lielākajās spāniski runājošajās valstīs vai reģionos.

Spāņu valodu kā svešvalodu apgūst 22 miljoni studentu, un tā ir trešā visvairāk lietotā valoda interneta vidē aiz angļu un franču valodas. Tā ir ceturtā visvairāk runātā valoda Eiropas Savienībā un trešā Apvienoto Nāciju Organizācijā (turpmāk ANO) (Fernández Vítóres 2019). Saskaņā ar 2022. gada statistikas datiem³ spāņu valoda ir starp pirmajām piecām runātākajām valodām pasaulē: angļu, ķīniešu, hindu, spāņu un franču valoda. D. Nītiņas pieminētā arābu valoda gan ierindojas kā septītā runātākā valoda, kuru apsteidz bengāļu valoda, taču bengāļu valodas izplatības areāls ir ģeogrāfiski daudz ierobežotāks. Tā ir oficiālā valoda tikai Bangladešā un Indijā (viena no 22 valodām) (Eberhard, Simons, Fennig 2022). Šie dati ļauj paredzēt, ka arī Latvijā interese par spāņu valodu pieaugs, jo tā būs nepieciešama darba vidē un iegūs arvien lielāku pārsvaru starptautiskajā komunikācijā. Tāpat paredzams, ka spāņu valodas apguvi Latvijā veicinās Izglītības un zinātnes ministrija

¹ *Servantesa Institūta gadagrāmata, 2022.* Pieejama: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2022.pdf

² Argentīnā, Bolīvijā, Čīlē, Dominikānas Republikā, Ekvadorā, Ekvatoriālajā Gvinejā, Gvatemalā, Hondurasā, Kolumbijā, Kostarikā, Kubā, Meksikā, Nikaragvā, Panamā, Paragvajā, Peru, Salvadorā, Spānijā, Urugvajā un Venecuēlā.

³ *Statistics and data, 2022* [sk.03.08.2022]. Pieejams: <https://statisticsanddata.org/data/the-most-spoken-languages-2022/>

(IZM) plāns no 2026./2027. mācību gada visās izglītības iestādēs kā otro svešvalodu nodrošināt kādu no Eiropas Savienības (ES) valodām vai svešvalodu, kuras apguvi regulē noslēgtie starpvaldību līgumi izglītības jomā.⁴

Promocijas darba **temats** ir „Spāņu valodas apguve Latvijā: mikroastu potenciāls tekstpratības un gramatiskās kompetences attīstībai”. Tas ir starpdisciplinārs pētījums, kas apvieno trīs pētniecības virzienus – valodniecību (sastatāmā valodniecība un teksta lingvistika), didaktiku un literatūrzinātņi. Tā pētniecisko pamatu veido četri savstarpēji cieši saistīti aspekti: spāņu valodas apguve, gramatiskā kompetence, tekstpratība un mikroastu kā valodas apguves līdzeklis.

Teksts un tā izmantošana svešvalodu apguvē ir samērā maz pētīts lingvodidaktikas aspekts, īpaši attiecībā uz daiļliteratūras tekstu iekļaušanu svešvalodas mācību materiālos. Pētījumi svešvalodu didaktikā, kas Latvijā veikti līdz šim, orientēti uz leksiskas apguvi (Gridina 2015; Kačanova 2017) un svešvalodu mācību programmu satura izpēti kopumā (Bliska 2015; Laizāne 2019), taču neviens no šiem pētījumiem neskar spāņu valodas apguves jautājumus, nedz arī tekstu nozīmi svešvalodu apguvē. Tas nosaka **pētījuma novitāti** vairākos aspektos – gan no spāņu valodas apguves viedokļa, gan no sastatāmās valodniecības (latviešu un spāņu valoda), gan no spāņu valodas daiļliteratūras analīzes un popularizēšanas viedokļa. Tāpat jānorāda, ka līdz šim Latvijā nav izstrādāti pētījumi⁵ saistībā ar spāņu valodas kā svešvalodas apguvi.

Tāpēc promocijas darbā, pirmkārt, ir sniegts daļēji vēsturisks ieskats kopā ar pieejamo datu analīzi par spāņu valodas apguvi un līdzšinējiem pētījumiem un publikācijām Latvijā vispār.

Otrkārt, lai runātu par spāņu valodas apguvēja gramatiskās kompetences⁶ attīstību, būtiski domāt par abu valodu sastatījumu. Tā kā pilnīgs abu valodu sastatījums, ieskaitot fonoloģiju, vārddarināšanu, semantiku, vienā promocijas pētījumā nav iespējams, tad, balstoties gandrīz 20 gadu ilgajā spāņu valodas docētājas pieredzē, izvēlēts abu valodu gramatiskais respektīvi morfosintaktiskais sastatījums. Par pamatu ņemtas jaunākās spāņu valodas mācību grāmatas un lingvodidaktiskie materiāli, analizējot to saturu A1–B2 valodu apguves līmenim sastatījumā ar attiecīgajām gramatiskajām kategorijām latviešu valodā.

⁴ Šādu ziņu 2022. gada novembrī publicēja vairāki Latvijas mediji: Neatkāgā Rīta Avīze, Latvijas Sabiedriskie Mediji, liepājniekiem.lv u. c.

⁵ Izņēmums ir dažas docentes Māras Rozenbergas publikācijas konferenču rakstu krājumos. Sk. promocijas darba II. daļu.

⁶ Par gramatisko kompetenci uzskatāmas valodas lietotāja zināšanas par vārdu gramatiskajām pazīmēm un prasme apzināti lietot saziņā valodas gramatiskās struktūras un modeļus (LTSV 2011, 36).

Apguves līmeņu izvēli (A1–B2) nosaka Liepājas Universitātē (turpmāk LiepU), kā arī citas Latvijas augstskolās piedāvāto spāņu valodas studiju programmu saturs, kas bakalaura līmeņa studijās paredz valodas apguvi sākt no nulles, studiju nobeigumā iegūstot B2 līmeni svešvalodā.

Treškārt, veicot šo sastatījumu, promocijas darbā atsegti būtiskākie spāņu gramatikas apguves aspekti un atšķirības, kas sagādā grūtības latviešu valodas runātājiem. Tas dod iespēju tālāk skatīt, kā šos aspektus iekļaut tekstpratību⁷ veicinošu lingvodidaktikas uzdevumu veidošanā. Sākotnēji apskatīts teksta jēdziens un tipoloģija lingvodidaktikā un pēcāk sniegts ieskats lingvodidaktisko uzdevumu daudzveidībā, par pamatu izmantojot autentiskus tekstus, proti, daiļliteratūras tekstus, precīzāk, mikrostāstus.

Ceturkārt, spāņu un latīņamerikāņu daiļliteratūras gadījumā mikrostāsts ļauj valodas apguvējiem iepazīt autorus, kas devuši nozīmīgu sniegumu attiecīgo valstu kultūrā, kā arī spāņu valodas un tās reģionālo variantu (sp. *variedades regionales*) jeb dialektu attīstībā. Tie ir autori, kuru daiļradē rodami modernisma literatūras aizsākumi 20. gadsimta sākumā: Hūlijo Torri (*Julio Torri*), Vincents Ujdrobro (*Vincente Huidobro*), Huans Ramons Himeness (*Juan Ramón Jiménez*), Hūlijo Kortasārs (*Julio Cortázar*) un daudzi citi. Lasot šo autoru darbus, atklājas 20. gadsimta spāņu literatūras panorāma. Tātad, izmantojot mikrostāstus kā tekstus valodas apguvei, paralēli valodai tiek apgūta arī kultūra un literatūra. Tā kā mikrostāsts ir specifisks, Latvijā tikpat kā nezināms daiļliteratūras tekstu žanrs, tad promocijas pētījumā vispirms aplūkots teksta jēdziens lingvodidaktikā, teksta pazīmes, tipi un teksta nozīme valodas apgūvē vispār, lai pēcāk loģiski nonāktu pie mikrostāstu tekstuālajām pazīmēm un to lingvodidaktiskajām iespējām. Mikrostāsts (sp. *microrrelato*, ang. *flash fiction*), kas latviešu literatūrā saukts arī par minimu (Eipurs 2008; 2013) vai zibprozu (Meļķe 2022), promocijas darbā skatīts kā autentiska teksts spāņu lingvodidaktikas kontekstā.

Pētījuma problēma saistīta ar diviem savstarpēji korelējošiem faktoriem.

Pirmkārt, uzskatāms, ka Latvijas un Spānijas, kā arī citu spāniski runājošo valstu starptautiskās attiecības ir bijušas diezgan attālinātas, par ko liecina LiepU *Eiropas valodu un kultūras studiju* programmas studentu sākotnēji vājās zināšanas par spāņu kultūru. Latvijas studentiem, lai arī ir interese par svešvalodas (šajā gadījumā – Latvijas realitātei

⁷ Par tekstpratību uzskatāma valodas apguvēja spēja lietot dažādus teksta veidus un attīstīt atbilstošus klausīšanās, lasīšanas, runāšanas un rakstīšanas stilus, darbojoties gan individuāli, gan grupā. Tekstpratība ietver tekstu radīšanu, interpretēšanu, kritisku vērtēšanu un lietošanu atbilstoši dažādiem mērķiem un dažādos kontekstos. (Berra 2020, 25)

eksotiskas svešvalodas) apguvi, ikdienā trūkst kultūras referenču, kas veidotu valodas apguvēja domu un pieredzi saistībā ar spāņu valodu. Uzsākot spāņu valodas apguvi, studenti iepriekš par to ir dzirdējuši relatīvi maz, nepazīst nedz spāņu kultūras, nedz politiskās dzīves aizkulises, un viņus ir grūti motivēt domāt spāņu valodā, kā to paredz mūsdienu lingvodidaktikas nostādne – domāt mērķvalodā. Tāpat spāņu valodas docētājam ir jāzina, kādā veidā svešvalodas apgūvē iekļaut gan gramatikas, gan sociokultūras aspektus, kas veicinātu valodas apgūvēju maksimālu saskari ar autentisku un mūsdienīgu spāņu valodas materiālu. Izglītības, jo īpaši akadēmiskajā, vidē nepieciešams stiprināt spāņu valodas apguves nozīmi, atsedzot tās praktisko izmantojamību un bagāto kultūras mantojumu. To ļautu atklāt šīs valodas apguve, dodot iespēju iepazīt pasaules mēroga literatūru, kas tajā sarakstīta, kā arī veicinot akadēmiskā personāla intelektuālā potenciāla apmaiņu, starpkultūru un komercsakaru veidošanu. Būtisku ieguldījumu šajā procesā sniegtu arī spāniski runājošo valstu vēstniecību sadarbības stiprināšana ar Latvijas augstskolām, tostarp reģionālajām augstākās izglītības iestādēm, lai rosinātu visu iesaistīto institūciju interesi popularizēt spāņu valodu Latvijas sabiedrībā.

Otrkārt, 2019.–2023. gadā, laikā, kad tapis promocijas pētījums, – skaidri iezīmējās nepieciešamība izglītības procesā arvien vairāk izmantot informācijas tehnoloģijas (IT), tostarp svešvalodu apgūvē. Speciālistu starpā turpinās diskusijas par to, kā iespējams produktīvāk veidot hibrīdmācības, t. i., tādas nodarbības, kurās daļa valodas apgūvēju piedalās klātienē, bet daļa – attālināti, izmantojot kādu no tiešsaistes platformām. Arī kultūras pasākumu – koncertu, teātra izrāžu, filmu – apmeklējumam jāizvēlas virtuālās vides piedāvātās iespējas. Sadzīve, darba vide, arī izglītības pieejamības veids mainās, un līdz ar to mainās arī domāšanas un valodas lietojuma veids – lasīšana, rakstīšana un saziņa kopumā.

Promocijas darba mērķauditorija ir gan augstskolās studējošie spāņu valodas apgūvēji⁸, gan svešvalodu docētāji. Viss iepriekš izklāstītais konkretizē pētījuma problēmu, nosakot nepieciešamību promocijas darbā izpētīt paņēmienus, ar kādiem svešvalodas apguves procesā veicināt maksimālu studentu sasaisti ar mērķvalodas, konkrēti, spāņu valodas, kultūru, valodu un domāšanu mērķvalodā.

Spāņu lingvodidaktiķi uzsver, ka mūsdienu sabiedrībā vērojams t. s. multialfabetizācijas process, kurā valodas lietotāji arvien vairāk praktizē lasīšanu un rakstīšanu vairākās valodās, jo par radīto tekstu mērķauditoriju ir kļuvusi visa pasaule. Līdz

⁸ Promocijas darba tekstā lietota atsauce gan uz *valodas apgūvēju*, gan *studentu*, minot abus terminus ar nosacīti sinonīmu lietojumu (šajā kontekstā).

ar to par vienu no veiksmīgākiem valodas apguves veidiem, autors uzskata multimodalitāti, kurā tekstu papildina attēls un/vai audioieraksts, tādējādi veicinot teksta iegaumēšanu gan tiem, kuriem vairāk attīstīta vizuālā uztvere, gan tiem, kuriem labāk padodas iegaumēt valodu, tajā klausoties (Cassany, Ayala 2008, 61). Tas nav mazsvarīgs faktors valodas apguves procesā, kas būtu jāņem vērā valodas docētājiem. Līdz ar to par būtisku faktoru attālinātās mācīšanās realitātē kļūst virtuālajā vidē pieejamais mācību materiālu klāsts, kur neapšaubāmi dominē īsākas formas teksti, ir daudz multimodālu tekstu, tāpat elektronisko vārdnīcu, tulkošanas un mākslīgā intelekta tekstveides programmu klāsts kļūst arvien plašāks un brīvāk pieejams. Piekļuve tekstiem virtuālajā vidē valodu docētājam un apgūvējam dod iespēju iegūt dažādu valodu tekstus, to literāros un arī reģionālos variantus ar daudzveidīgu kultūras saturu, kas ļauj ņemt vērā valodas lietotāju intereses, vajadzības, sociokultūras vidi.

Paredzams, ka promocijas pētījuma rezultātā iegūtais materiāls palīdzēs attīstīt spāņu valodas kā svešvalodas kvalitatīvu apguvi Latvijā, vienlaikus popularizējot spāņu kultūru un literatūru, ko nodrošina mikrostāstu⁹ kā īsu, bet formas, tematikas un leksikas ziņā daudzveidīgu autentisku tekstu izmantojums valodas apgūvē. Mikrostāsta uzrakstīšanai izmantotais ierobežotais vārdu skaits ir pateicīgs, lai valodas apgūvējs varētu to lasīt vairākkārt, lai teksta galvenās tematikas uztvere neprasītu daudz laika, kas, ņemot vērā vienas akadēmiskās stundas garumu, paver iespēju gan diskusijai, gan tekstuālo un paratekstuālo pazīmju analīzei. Grāmatas vāka noformējums, autora vārds, virsraksts, priekšvārds, ievads, ilustrācijas vai izmantoto tekstu Promocijas darba **temats** ir „Spāņu valodas apguve Latvijā: mikrostāstu potenciāls tekstpratības un gramatiskās kompetences attīstībai”. Tas ir starpdisciplinārs pētījums, kas apvieno trīs pētniecības virzienus – valodniecību (sastatāmā valodniecība un teksta lingvistika), didaktiku un literatūrzinātni. Tā pētniecisko pamatu veido četri savstarpēji cieši saistīti aspekti: spāņu valodas apguve, gramatiskā kompetence, tekstpratība un mikrostāsts kā valodas apguves līdzeklis. atsauces, kas tiek pievienotas, sagatavojot tekstu izdošanai, ir paratekstuālas pazīmes, kas arī ir mērķtiecīgi izmantojamas svešvalodas apgūvei¹⁰. Tādējādi mikrostāstu izmantojums svešvalodas apgūvei ir veids, kā ar minimāliem resursiem iegūt maksimālu valodas zināšanu un prasmju ieguves produktivitāti.

⁹ Par mikrostāstu uzskatāms ļoti īss prozas teksts, kas nav garāks par 3 lapaspusēm, taču kuram piemīt visas naratīva pazīmes.

¹⁰ Valodu apgūvē paratekstu izmanto, mācot patstāvīgi izvēlēties grāmatas, kas nepieciešamas savu interešu un vajadzību apmierināšanai, piemēram, liekot uzminēt, kāds varētu būt grāmatas saturs, spriežot pēc vāka noformējuma vai tās virsraksta. (LTSV 2011, 61)

No iepriekš aprakstītās pētījuma daudzslāņainās problēmas izriet **pētījuma jautājums**: kā spāņu valodas kā svešvalodas apguvē ir izmantojams mikrostāsts, lai sekmētu tekstpratības un gramatiskās kompetences attīstību studentiem, kuru saziņas valoda ikdienā ir latviešu valodā?

Pētījuma objekts: spāņu valodas apguve Latvijā.

Pētījuma priekšmets: mikrostāsta lingvodidaktiskais izmantojums spāņu valodas kā svešvalodas apguvē.

Pētījuma mērķis: izpētīt spāņu un latviešu valodas morfosintaktiskās atšķirības, izstrādāt uz tekstpratību orientētu spāņu valodas mācību materiālu A1–B2 līmenim, par svešvalodas apguves līdzekli izmantojot mikrostāstus.

Promocijas darba daļas veidotas saskaņā ar pētījumam izvirzīto mērķi un veicamajiem **uzdevumiem**:

- izpētīt spāņu valodas kā svešvalodas apguvi Latvijas augstskolās laika periodā no 1919. gada līdz 2020. gadam, lai apzinātu jau esošo spāņu valodas lingvodidaktisko saturu un pieredzi;
- sastāt latviešu un spāņu valodu morfosintaktiskajā līmenī un lingvodidaktikas aspektā, lai konstatētu iespējamās grūtības, ar kādām sastopas spāņu valodas apguvēji, kuru saziņas valoda ikdienā ir latviešu valoda;
- izpētīt svešvalodu apguves saturu noteicošos dokumentus, lai konstatētu jaunākās ar tekstpratību saistītās pamatnostādnes lingvodidaktikā un izceltu būtiskāko, kas pamato mikrostāstu izvēli spāņu valodas apguvei;
- aptaujāt spāņu kā svešvalodas docētājus pasaulē un citu svešvalodu docētājus Latvijā, lai noskaidrotu svešvalodu docētāju pieredzi par tekstu izmantošanu svešvalodas apguvē;
- intervēt spāņu valodas docētājus Latvijā, lai uzzinātu aktuālākos datus par Latvijas augstskolās piedāvātajiem studiju kursiem spāņu valodā, kā arī pašu docētāju profesionālo pieredzi saistībā ar spāņu valodu pasniegšanu un pētniecību;
- izvēlēties spāniski rakstošo autoru mikrostāstus un izpētīt to lingvodidaktisko potenciālu spāņu valodas apguvei, akcentējot spāņu un latviešu valodas morfosintaktiskās atšķirības sastatījumā, lai izveidotu spāņu lingvodidaktikas materiālu A1–B2 līmenim;
- aprobēt augstskolas studiju procesā izstrādāto spāņu lingvodidaktikas materiālu, lai

saņemtu atgriezeniski saiti no studentiem, fiksētu nepilnības un veiktu nepieciešamās korekcijas.

Lai rastu atbildi uz promocijas darbā izvirzīto pētījuma jautājumu, izmantotas šādas **pētījuma metodes**:

1) Teorētiskā pētījuma metodes:

- A) teorētiskās literatūras **deskriptīvā analīze**, lai apkopotu informāciju par spāņu valodas apguvi Latvijas augstskolās un aprakstītu literārā teksta nozīmi un potenciālo izmantojamību svešvalodas apgūvē;
- B) teorētiskās literatūras **referatīvā analīze**, lai raksturotu mikrostāsta kā literārā žanra lingvodidaktiskos aspektus un potenciālu to izmantošanai svešvalodas apgūvē;
- C) **satura analīze** spāņu valodas mācību grāmatu izpētei izlases veidā, lai noskaidrotu, cik lielā mērā un kuros valodas apguves līmeņos ir iekļautas konkrētas spāņu valodas gramatiskās kategorijas un teksta tipu dažādība saistībā ar tām;
- D) **sastatāmā analīze** latviešu un spāņu valodas gramatikas sastatījumam, lai noskaidrotu abu valodu kopīgās gramatiskās īpatnības un atšķirības.

2) Empīriskā pētījuma metodes:

- **rakstveida intervijas** ar spāņu valodas docētājiem dažādās Latvijas augstskolās, lai uzzinātu aktuālākos datus par piedāvātajiem studiju kursiem spāņu valodā, kā arī pašu docētāju profesionālo pieredzi saistībā ar spāņu valodu;
- svešvalodu docētāju **aptauja** latviešu un spāņu valodā, lai noskaidrotu viņu attieksmi pret dažādu tekstu un, jo īpaši daiļliteratūras tekstu, izmantošanu valodu apgūvē;
- mikrostāstu valodas **satura analīze** gramatikas izpētei, lai izstrādātu didaktisko piedāvājumu spāņu valodas apgūvei;
- mikrostāstu **atlase** un mācību uzdevumu **radoša sintēze** lingvodidaktiskā materiāla izstrādei;

Pētījuma teorētisko pamatu veido spāņu gramatiķu Emīlijo Alarkosa (*Emilio Alarcos*) (2000), Karlosa Romero (Carlos Romero), Alfrēdo Gonsalesa (*Alfredo González*) didaktiskā gramatika (Romero, González 2019), Latviešu valodas gramatika (LVG 2013), kā arī Vilmas Kalmes un Guntas Smiltnieces pētījumi morfoloģijā (Kalme, Smiltiece 2001); spāņu un latviešu didaktiķu Doloresas Albaladeho (*Dolores Albaladejo*), Daniela Kasanī (*Daniel Cassany*) un viņa kolēģu (1994; 2008), Belenas Mateosas Blanco (*Belén Mateos Blanco*) (2020), Sanitas Martenas, Diānas Laivenieces, Arvila Šalmes (2020) un Solvitas

Berras (2020) u. c. pētījumi, kā arī Standartā paredzētiem sasniedzamiem rezultāti valodu mācību jomā attiecībā uz tekstpratību (MK 416 2019). Mikrostāsta literārās pazīmes aprakstītas, balstoties Irenes Andreasas Suaresas (*Irene Andrés-Suarez*) (2010; 2012), Dāvida Lagmanoviča (*David Lagmanovich*) (Lagmanovich 2005) un Violetas Roho (*Violeta Rojo*) (Rojo 2009) u. c. literārzinātniskajos pētījumos par attiecīgā žanra tekstiem.

Pētījuma empīrisko pamatu veido mikrostāstu teksti, kas atlasīti no dažādu autoru mikrostāstu krājumiem un antoloģijām. Atlases pamatā ņemts vērā tekstu morfosintaktiskais un leksiskais saturs, kā arī to atbilstība A1–B2 valodu apguves līmenim. Mikrostāstu teksti apkopoti lingvodidaktiskajā materiālā 20 nodarbībām spāņu valodas kā svešvalodas apguvei (sk. promocijas darba 1. pielikumu). Materiāls sakārtots leksiski un gramatiski kāpināti spāņu valodas apguvei no A1 līmeņa līdz B2 valodas apguves līmenim. Katras nodarbības materiālu veido īsa informācija par teksta autoru, literārais teksts, uzdevumi pirms teksta lasīšanas, lasīšanas laikā un pēc teksta lasīšanas. Uzdevumi paredzēti gan gramatiskās, gan leksiskās, gan arī kultūras kompetences attīstībai, kas iespējama, izmantojot teksta analīzi, diskusiju, tekstveidi un radošo rakstīšanu. Materiāls ietver spāniski runājošo valstu (Argentīnas, Čīles, Kolumbijas, Meksikas, Spānijas u. c.) autoru darbus. Starp nozīmīgākajiem autoriem minami Dāvids Roass (*David Roas*), Havjērs Tomeo (*Javier Tomeo*), Federiko Fuentess Gusmans (*Federico Fuertes Guzmán*), Rubens Abelja (*Rubén Abella*), Paola Tena (*Paola Tena*), Ana Marija Šuva (*Ana María Shua*), Pija Barrosa (*Pía Barros*) un daudzi citi (sk. promocijas darba 1. pielikumu).

Pētījuma struktūra

Promocijas darba teksta **struktūru** veido ievads, četras daļas ar nodaļām un apakšnodaļām, nobeigums ar aizstāvēšanai izvirzītajām tēzēm, izmantoto saīsinājumu saraksts un izmantotās bibliogrāfijas saraksts, kas dalīts divās daļās – avoti (40 vienības) un izmantotā literatūra (169 vienības). Katras promocijas darba daļas beigās doti secinājumi. Avoti ir dalīti 4 grupās: mācību grāmatas, daiļliteratūra, sarakste un tiešsaistes resursi. Darbu papildina trīs pielikumi.

I. daļā „Spāņu valodas apguve Latvijā” aprakstīta spāņu valodas apguve Latvijas augstskolās no tās pirmsākumiem 20. gadsimta 20. gados, pieminot profesoru Arnoldu Spekki, līdz pat aktuālajai situācijai dažādu augstskolu studiju programmās 2020. gadā. Pieminēti arī pirmie spāņu valodas mācību materiālu izdevumi Latvijā. Senāko datu pamatā ir Māras Rozenbergas un Anas Leonas Mansanero (*Ana León Manzanero*) pētījumi. Savukārt

aktuālās situācijas apraksts veidots uz pašpieredzes pamata, docējot spāņu valodu LiepU, kā arī iegūstot informāciju no pašreizējiem spāņu valodas docētājiem Latvijas Universitātē (turpmāk LU), Latvijas Kultūras akadēmijā (turpmāk LKA), Ventspils Augstskolā (turpmāk VeA). Tādējādi promocijas pētījuma tekstā ir iekļauta informācija par aktuālajām studiju programmām un to mācību saturu, valodas apguves līmeni un aptuveno studentu skaitu katrā studiju programmā. Tas veido panorāmisku ieskatu spāņu valodas mācību situācijā Latvijā, kas ir nepieciešams, lai izprastu latviski runājošo spāņu valodas apguvēju vajadzības, jau esošos spāņu valodas docentu resursus un tālāko perspektīvu spāņu valodas apguves veicināšanai.

II daļā „Spāņu un latviešu valodas gramatikas sastatījums valodas apguves mērķiem” aprakstītas svarīgākās gramatiskās kategorijas, lielākoties balstoties spāņu gramatikas vārdšķirās. Īpaši akcents likts uz to, kas spāņu valodā atšķiras no latviešu valodas un līdz ar to sagādā grūtības latviski runājošajiem valodas apguvējiem. Sastatījums ir būtisks, lai sniegtu ieskatu spāņu valodas struktūrā, kā arī lai secinātu, kuros valodu apguves līmeņos kādas gramatiskās kategorijas apgūstamas un iekļaujamas lingvodidaktikas materiālā, kuru mērķauditorija būtu latviešu dzimtās valodas runātājs. Lingvodidaktiskie skaidrojumi pamatoti ar piemēriem no jaunākajiem spāņu valodas kā svešvalodas mācību materiāliem. Dažkārt lietoti arī pētījuma autores piemēri un to tulkojums attiecīgi no vienas valodas otrā.

III. daļā „Teksta un tekstpratība svešvalodas apguvē” ir pētījuma centrālā daļa, kas sasaista spāņu valodas apguvi ar daiļliteratūras tekstu izmantošanu tajā. Šajā pētījuma daļā analizēts teksta jēdziens un aplūkoti teksta tipi saskaņā ar Oskara Louredas Lamas (*Oscar Loureda Lama*) (Loureda 2018) teorētiskajiem pētījumiem un tekstu tipoloģiju svešvalodu apguves kontekstā. Turklāt veikta arī rūpīga jaunā Valsts izglītības satura centra izstrādātā izglītības satura (2020) analīze attiecībā uz tekstu un tekstpratību un tās veicināšanas nozīmi atbilstoši mūsdienu prioritātēm valodu apguvē. Teksta nozīme svešvalodu apguvē skatīta arī no EKPVA viedokļa. Šajā pētījuma daļā izmantotas arī empīriskās pētījuma metodes, lai noskaidrotu tekstu tipoloģiskās daudzveidības esamību aktuālajās (izdotas pēdējos astoņos gados) spāņu valodas mācību grāmatās. Tās izvēlētas izlases kārtā. Visbeidzot šajā pētījuma daļā veikta arī svešvalodu docētāju aptauja par viņu pieredzi darbā ar tekstu, tostarp daiļliteratūras un mikroastāstu izmantošanu lingvodidaktikā un konkrēto docētāju praksē. Apjomīgais III. daļas apkopojums par teksta nozīmi lingvodidaktikā attiecīgi noved pie pētījumam izvēlēta priekšmeta – mikroastāsta – iekļaušanas lingvodidaktikā.

IV. daļā „Mikrostāsta priekšrocības spāņu valodas apgūvē” salīdzināta termina *mikrostāsts* izpratne dažādu valstu autoru skatījumā un raksturotas mikrostāsta žanra pazīmes. Mikrostāsts šajā promocijas darbā raksturots gan no literatūrzinātnes viedokļa, gan no teksta lingvistikas, gan didaktikas viedokļa. Mikrostāsta tekstuālās pazīmes atspoguļotas autores izvēlētos oriģināltekstu piemēros, piedāvājot arī to tulkojumu. Šīs pazīmes sasaucas ar tālāk aprakstītajām priekšrocībām mikrostāsta izmantošanai svešvalodu didaktikā, balstoties Marisas Martinesas Persiko (*Marisa Martínez Pérsico*) (2013) un Belenas Mateosas (*Belén Mateos*) (2020) u. c. autoru pētījumos. Pēdējā nodaļā pievērsta uzmanība mikrostāstu lingvodidaktiskajām iespējām un uzdevumu veidiem, kurus iespējams attīstīt uz mikrostāstu kā autentisku tekstu pamata.

1. pielikumā ievietots „Mācību materiāls – mikrostāsts spāņu valodas kā svešvalodas apgūvē”, kas sastāv no 20 didaktikas nodaļām. Mācību materiāls paredzēts spāņu valodas apguvei A1–B2 līmenī, izmantojot mikrostāstu tekstus. Pielikumā atlasīti mikrostāsti, kuru tekstuālās pazīmes piedāvā daudzpusēju morfosintaktisko un leksisko vienību apguvi.

2. pielikumā piedāvāti „Aprobēto uzdevumu rezultāti”. Tie ir piemēri, kas ekcerpēti no Liepājas Universitātes Eiropas valodu un kultūras studiju studentu praktiskajiem darbiem, kuru pamatā izmantoti 1. pielikumā piedāvātie lingvodidaktikas uzdevumi.

3. pielikumā ievietota pētījumā izmantotā aptaujas anketa “Teksta izmantošana svešvalodas apgūvē” ar 21 jautājumu latviešu valodā.

Pētījuma aprobācija

Promocijas pētījuma aprobācija veikta laikā no 2018. gada līdz 2023. gadam, piedaloties desmit starptautiskās konferencēs un sagatavojot astoņas publikācijas latviešu, spāņu un angļu valodā, tostarp recenzējot Spānijas izdevniecībā *Agilice Digital* 2020. gadā publicētu monogrāfiju par mikrostāstu izmantošanu spāņu valodas kā svešvalodas mācību procesā. Starptautiskās konferencēs nolasīti deviņi referāti latviešu un spāņu valodā.

Referāti

1. Agata Babina. *Verba būt lietojums spāņu un latviešu valodā lingvodidaktiskajiem mērķiem*. Liepājas Universitātes 23. starptautiskā zinātniskā konference „Vārds un tā pētīšanas aspekti”, 2018. gada 29.–30. novembrī.

2. Agata Babina. *Īss ir labs, īsāks vēl labāks: mikroastāsta definīcija mūsdienu literatūrā*. Liepājas Universitātes 25. starptautiskā zinātniskā konference „Aktuālas problēmas literatūras un kultūras pētniecībā”, 2019. gada 15.–16. martā.
3. Agata Babina. *Mikroastāsta izmantojuma lingvodidaktiskie aspekti spāņu valodas kā svešvalodas apguvei*. Ventspils Augstskolas 5. starptautiskā jauno doktorantu konference „Via Scientiarum”, 2019. gada 12.–13. aprīlī.
4. Agata Babina. *Dažu spāņu valodas verbu deiksi un to apguve*. Liepājas Universitātes 24. starptautiskā zinātniskā konference „Vārds un tā pētīšanas aspekti”, 2019. gada 28.–29. novembrī.
5. Agata Babina. *Bibliskā intertekstualitāte spāņu mikroastāstā*. Liepājas Universitātes 26. starptautiskā zinātniskā konference „Aktuālas problēmas literatūras un kultūras pētniecībā”, 2020. gada 5.–6. martā.
6. Agata Babina. *Lietvārda apguves tematika spāņu valodā kā svešvalodā: kontrastīvais skatījums*. Daugavpils Universitātes 63. starptautiskā zinātniskā konference, 2021. gada 15.–16. aprīlī.
7. Agata Babina. *El uso del microrrelato para el desarrollo de lectoescritura en ELE*. Vītauta Dižā Universitātes 6. starptautiskā virtuālā zinātniskā konference Sustainable Multilingualism, 2021. gada 5.–6. jūnijā.
8. Agata Babina. “¿Cómo se celebra?” – *Descubrimiento de algunas celebraciones hispanoamericanas a través de microrrelatos*. 7. starptautiskā Latvijas Kultūras akadēmijas spāņu valodas docētāju konference, 2021. gada 16.–17. oktobrī.
9. Agata Babina. *Mikroastāsts kā tekstpratības veicināšanas rīks spāņu valodas apgūvē: studentu sniegumu prezentācija*. Liepājas Universitātes 19. starptautiskā zinātniskā konference „Valodas apguve: problēmas un perspektīvas”, 2022. gada 20. maijā.
10. Agata Babina. *Gadsimts no dzejprozas līdz zibprozei latviešu un spāņu literatūrā*. Liepājas Universitātes 29. starptautiskā zinātniskā konference “Aktuālas problēmas literatūras un kultūras pētniecībā”, 2023. gada 23.–24. martā.
11. Agata Babina. “Cómo fomentar la escritura creativa en ELE a partir de textos breves” 9. starptautiskā Latvijas Kultūras akadēmijas spāņu valodas docētāju konference, 2023. gada 14.–15. oktobrī.

Publikācijas

1. Babina, Agata. Verba *būt* lietojums spāņu un latviešu valodā lingvodidaktiskiem mērķiem. *Vārds un tā pētīšanas aspekti*, 23: rakstu krājums. Liepāja: LiePA, 2019, 228–237.
2. Babina, Agata. Mikrostāsta jēdziens mūsdienu literatūrā. *Aktuālas problēmas literatūras un kultūras pētniecībā*, 25: rakstu krājums. Liepāja: LiePA, 2020, 299–310. <https://doi.org/10.37384/APLKP.2020.25> .
3. Babina, Agata. Reseña „El microrrelato como herramienta didáctica en la enseñanza de ELE” de Belén Mateos Blanco. [Belena Mateosa Blanco. Mikrostāsts kā didaktisks rīks spāņu valodas kā svešvalodas apgūvē: recenzija par grāmatu.] *Siglo XXI* (2021). *Literatura y cultura Españolas*, 19. Valladolid: UVA, 25.11.2021, 241-243. <https://doi.org/10.24197/sxxi.19.2021>
4. Babina, Agata. Lietvārda apguves tematika spāņu valodā kā svešvalodā: kontrastīvais skatījums. Daugavpils Universitātes 63. starptautiskās zinātniskās konferences rakstu krājums. Daugavpils: Akadēmiskais apgāds Saule, 2021, 60–68.
5. Babina, Agata. Spanish language acquisition in tertiary education: the actual situation in Latvia. *Proceedings of CBU in Social Sciences*, 2, 2021, 27 – 34. <https://doi.org/10.12955/pss.v2.198>
6. Babina, Agata. Teksta loma svešvalodu apgūvē. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*, XVII/XVIII. Liepāja: LiePA, 2022, 303 – 321. https://doi.org/10.37384/VA.2022.17.18.001_ .
7. Babina, Agata. El uso del microrrelato para el desarrollo de la lectoescritura en ELE. *Sustainable Multilingualism*, 21/2022, <https://doi.org/10.2478/sm-2022-0018> .
8. Babina, Agata. Mikrostāsta izmantojuma lingvodidaktiskie aspekti spāņu valodas kā svešvalodas apgūvei. *Via Scientiarum*, V: starptautiskās jauno lingvistu konferences rakstu krājums. Ventspils, Liepāja: Ventspils Augstskola, Liepājas Universitāte. [Pieņemts publicēšanai.]

Pateicības

Promocijas darba izstrādei saņemts Eiropas Sociālā fonda atbalsts projektā „Liepājas Universitātes personāla akadēmiskā karjera: kvalitāte un ilgtspēja doktora studijās” (Nr. 8.2.2.0/20/I./007).

Promocijas darba autore izsaka pateicību:

promocijas darba zinātniskajai vadītājai Liepājas Universitātes profesorei Dr. paed. Diānai Laiveniecei par ilggadēju atbalstu promocijas darba tapšanā, tā labošajā, padomu sniegšanā apmulsuma un iedvesmojošiem vārdiem motivācijas trūkuma brīžos;

Liepājas Universitātes profesorei, literatūras pētniecei Dr. philol. Zandai Gūtmanei par pamudinājumu iet doktoranta ceļu, kā arī par padomiem darba izstrādes procesā;

Liepājas Universitātes Kurzemes Humanitārā institūta pētniecei profesorei Dr. philol. Benitai Laumanei, kas no bērna kājas manī ieaudzinājusi interesi par valodām, vēsturi un pētniecību;

zinātniskā ceļa līdzgaitniecēm, kolēģēm, spāņu valodas docētājām: Valjadolidas universitātes docentei Dr. philol. Belenai Mateosai Blanco (*Belén Mateos Blanco*) un Kordovas Universitātes lektorei Mg. ELE Lūcijai Kabrerai Romero (*Lucía Cabrera Romero*);

doktorantūras studiju biedriem Rafaēlam Martinam Kalvo (*Rafael Martín Calvo*) un Elīnai Peinai par visa veida informatīvo, tehnisko un morālo atbalstu studiju un promocijas laikā;

promocijas darba teksta redakotei Asnātei Borisovai;

un visbeidzot, promocijas darba recenzentēm Dr. philol. prof. Indrai Karapetjanai (LU Humanitāro zinātņu fakultāte), Dr. paed. asoc. prof. Ievai Margevičai-Grinbergai (LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte) un Dr. philol. doc. Agnesei Dubovai (LiepU).

I. SPĀŅU VALODAS APGUVE LATVIJĀ

Lai runātu par spāņu valodas apguvi Latvijā mūsdienās, vispirms nepieciešams ieskicēt latviešu un spāņu kultūras mijiedarbību diahroniskā skatījumā. Tiesa gan, informācijas ir gaužām maz, jo spāņu valodas apguve Latvijā nav bijusi izplatīta un joprojām tās loma Latvijas izglītībā ir samērā niecīga. Pieejamie materiāli Latvijas periodikā, Latvijas Universitātes vēstures arhīvā un līdz šim izdotajos nedaudzajos rakstos par spāņu valodas apguvi ir pavisam niecīgi.

Tas gan nav bijis šķērslis tam, lai jau 20. gadsimta 30. gados Konstantīns Raudive tulkotu tādu izcilu spāņu rakstnieku darbus kā, piemēram, Migela de Unamuno (*Miguel de Unamuno Migla*) (1935., izd. „Lētais Grāmatu Tirgus”) un *Dzīves traģiskās jūtas cilvēkos un tautās* (1936. un 1938., izd. „Valters un Rapa”), Ramona del Valjes-Inklāna (*Ramón del Valle Inclán Markīza Bradomīna atmiņas*) (1935., izd. „Valters un Rapa”), Migela de Servantesa (*Miguel de Cervantes Lamančas atjautīgais idalgo Dons Kihots*) (1937. un 1938. g. izd. „Zemnieka domas”), kuru vēlāk tulkojusi arī Mirdza Ķempe ar nosaukumu *Atjautīgais idalgo Lamančas Dons Kihots* divās daļās (1956., izd. „Latvijas Valsts izdevniecība”), Hosē Ortega i Gasetis (*José Ortega y Gasset, Mīlestība un gudrība*) (1939., izd. „Valters un Rapa”). Konstantīns Raudive veicis tulkojumus no spāņu valodas uz latviešu valodu savās trimdas gaitās un izdevis 1954. gadā: Hosē Ortegas i Gasetis esejas *Meditācija par mīlestību* (1954. izd. „Astras apgāds”, Toronto) un 1958. gadā: Migela de Servantesa noveles *Asins spēks* (1958. izd. „Tilta apgāds”, Mīneapole) (LU LFMIA).

Periodikas arhīvā atrastā informācija liek secināt, ka līdz ar Otrā pasaules kara sākumu latviešu tauta masveidā devusies trimdā un izglītību, tostarp spāņu valodas studijas, ieguvusi ASV, Austrālijā un citur pasaulē.

20. gadsimta 70.–90. gados lielu ieguldījumu spāņu literatūras tulkošanā sniedzis Voldemārs Meļinovskis. Viņš tulkojis daudzus ievērojamus maģiskā reālisma romānus, piemēram, Migela Anhela Asturiasa (*Miguel Angel Asturias Senjors prezidents*) (1971., izd. „Liesma”), Mario Vargasa Ljosas (*Mario Vargas Llosa Zaļā Māja*) (1980., izd. „Liesma”), Gabriela Garsijas Markesa (*Gabriel García Marquez Simts vientulības gadi*) (1981., izd. „Liesma”), Aleho Karpentjera (*Alejo Carpentier Šīszemes valstība; Apgaismības gadsimts*

(1991., izd. „Liesma”) u.c. un par tulkojumiem latviešu valodā saņēmis Andreja Upīša prēmiju (1987) (LU LFM1b).

Laika posmā no 2001. gada līdz 2020. gadam klajā nākuši vēl vairāki tulkojumi no spāņu valodas, to starpā Leona Brieža tulkotā Huana Ramona Himēnesa (*Juan Ramón Jiménez*) *Plātero un es: andalūziešu elēģija* (1988., izd. „Liesma”), Rafaēla Alberti (*Rafael Alberti*) *Jūrnieks uz sauszemes* (2013., izd. „Liels un mazs”), *Spāņu dzejas antoloģiju 20. gs.* (2014., izd. „Neputns”), Huana Arhonas (*Juan Arjona*) grāmatu bērniem *Govs* (2016., izd. „Pētergailis”) un *Huana Ramonesas Himēnesas (Juan Ramón Jiménez) dzejoļu izlase Dzeltenais aprīlis (Abril amarillo)* spāņu un latviešu valodā (2017., izd. „Neputns”) (LU LFM1c), Daces Meieres tulkotie divi spāņu rakstnieka Havjera Mariasa (*Javier Marias*) romāni *Tik balta sirds* (2014., izd. „Zvaigzne ABC”) un *Iemīlēšanās* (2016., izd. „Zvaigzne ABC”) un argentīniešu rakstnieka Roberto Bolaño (*Roberto Bolaño*) romāns *Mežonīgie detektīvi* (2016., izd. „Zvaigzne ABC”), kā arī Margaritas del Maso (*Margarita del Maso*) grāmata bērniem *Mans lielais lācis, mans mazais lācis un es* (2019., izd. „Jāņa Rozes apgāds”) (LU LFM1d). Pēdējos gados klajā nākuši Ulda Bērziņa no senkastīliešu valodas tulkotais eposs *Dziesma par manu Sidu* (2019) (Ķirķis 2020) un Edvīna Raupa Federiko Garsijas Lorkas (*Federico García Lorca*) lugu tulkojums latviešu valodā (2019) (LU LFM1e).

Grāmatu izdevumi atspoguļo tikai nelielu daļu no plašās un dažādās spāņu literatūras, ņemot vērā, ka kopumā tā pasaulē apvieno autorus no divdesmit dažādām valstīm. Šis fakts, šķiet, nav radījis pietiekamu rezonansi Latvijas izglītības sistēmā, lai nodrošinātu atbilstošu valodas apguvi Latvijā. Tā īslaicīgi tiek pasniegta dažās vidusskolās, un lielākajā daļā augstskolu tās apguve izpaužas kā C daļas izvēles priekšmets ar 2 kredītpunktiem, tātad vienu lekciju nedēļā viena studiju semestra garumā (par to lasīt vairāk šīs daļas 2. nodaļā). Augstskolās, kurās ir iespējams iegūt spāņu valodas un kultūras kvalifikāciju bakalaura un maģistra izglītības līmenī, studentu skaits ir niecīgs, kas, no vienas puses, saistīts ar nelielo Latvijas iedzīvotāju skaitu attiecībā pret augstskolu skaitu, bet, no otras puses, arī liecina par to, ka Latvijas jaunieši neapzinās studiju iespējas un spāņu valodas lietderību viņu tālākajā profesionālajā dzīvē.

Ņemot vērā ierobežoto informācijas pieejamību un faktu, ka spāņu valodas apguve Latvijā vēl būtībā ir tās attīstības sākuma stadijā, šajā promocijas darba daļā apkopota pieejamā informācija gan par pirmajiem spāņu valodas docētājiem (1. nodaļa), gan par tiem,

kas docē mūsdienās, uzsvāru liekot tieši uz spāņu valodas apguvi augstākajā izglītības sistēmā, un tikai nedaudz ieskicējot aktuālo situāciju vidējā izglītībā, kas sagatavo potenciālos spāņu valodas studentus (2. nodaļa). Nenoliedzami valodas apguvi nav iespējams iedomāties bez atbilstošu mācību materiālu un vārdnīcu pieejamības, to adaptēšanas latviešu studentu vajadzībām, tāpēc 3. nodaļā sniegts neliels ieskats par Latvijā un ārpus Latvijas izdotajām grāmatām, kurās jebkādā veidā sastatīta latviešu un spāņu valoda, t. i., vārdnīcām un mācību grāmatām.

1. Nozīmīgas personības un viņu ieguldījums spāņu valodas apguves veicināšanā

Par spāņu valodas apguves aizsācēju Latvijā uzskatāms A. Spekke (1887–1972), kurš bijis ļoti daudzpusīgs un darbaspējīgs latviešu zinātnieks. Edgars Andersons 1973. gadā laikrakstā „Jaunā Gaita” A. Spekkem veltītā publikācijā rakstīja: „Spekke bija īpatnējs zinātnieks – literāta un vēsturnieka apvienojums”. Lai arī par A. Spekkes saistību ar spāņu valodu ir samērā maz informācijas, gan žurnālā „Jaunā Gaita”, gan „Latvijas Vēstnesī”, un „Zinātnes vēstnesī” atrodama informācija liecina par to, ka viņš bijis izcili radoša un vispusīga personība ar poliglota dotībām, zinājis gan klasiskās valodas, gan runājis un ir bijis spējīgs pasniegt krievu, vācu, latīņu, spāņu, itāļu un franču valodu (Andersons 1973; Timšāns 1995; Sārts 2002; Zalsters 2005; Stradiņš 2007). Savā jaunībā viņš vairākkārt mainījis savus studiju un pētījumu priekšmetus, kas lielā mērā saistīts ar viņa plašo interešu loku, kā arī ar revolucionāru jaunieša garu. Viņš bijis mehānikas students Rīgas Politehniskajā institūtā. 1907. gadā, taču bijis spiests pamest studijas par piedalīšanos nelikumīgā politiska rakstura sapulcē (Sārts 2002, 3). Tad A. Spekke devies studēt uz Maskavu un sākotnēji uzsācis studijas jurisprudencē, taču, mainoties uzņemšanas noteikumiem, viņš pievērsies savai īstajai specialitātei – romāņu filoloģijai Maskavas Ķeizariskajā Universitātē. Beidzot Maskavas Universitātes Filoloģijas fakultāti 1915. gadā kā romāņu filoloģijas speciālists, viņa pirmie darbi veltīti vecfranču, provansāļu, spāņu, itāļu seno literatūru pētniecībai, veltīti Servantesam, Kalderonam, renesanses laikmeta dzejai un franču romānam (Stradiņš 2007). A. Spekke, itāliešu humānistu (piemēram, Bazīlijs Plīnijs (Plēns), Augustīns Eicēdijs) iedvesmots, sācis pētīt arī Livonijas humānistu dzeju latīņu valodā (Andersons 1973). Viņa dzīve un darbi ir labs apliecinājums tam, ka ārzemju dzīves

pieredze rosina uz savas kultūras un vēstures izzināšanu.

Drīz pēc Latvijas Augstskolas (LU kopš 1923. gada) dibināšanas (1919. g.), jau 1920. gadā, pateicoties romānistiem A. Spekkem un Ernestam Blesem (apguvis franču valodu Ļeņingradā), Filoloģijas un filozofijas fakultātes studentiem bija iespēja apgūt franču valodu un spāņu literatūras vēsturi un spāņu valodas vēsturisko gramatiku (Bankavs, Jansone 2010, 27). Abi jaunie docētāji tajā laikā studiju materiālus veidoja no saviem konspektiem un aktīvi rakstīja publikācijas par dažādām ar romānistiku saistītām tēmām (Bankavs 1999, 58). Lai arī saistībā ar spāņu valodu ir ļoti maz faktu, tomēr būtiski ir izcelt to, ka A. Spekke no 1920. gada bija romāņu valodu docents un no 1922. – profesors LU. 1924. gadā devies komandējumā uz Spāniju un pēc tam no 1925. gada līdz 1927. gadam viņš bija filoloģijas un filozofijas fakultātes dekāns, bet no 1927. gada līdz 1929. gadam – universitātes prorektors studentu lietās (Andersons 1973).

1932. gadā A. Spekkem tika piešķirta Rokfelleru stipendija zinātniskam komandējumam uz Poliju un Itāliju, bet jau 1933. gadā viņu deleģēja par Latvijas diplomātisko sūtni Itālijā, Bulgārijā, Grieķijā un Albānijā ar pastāvīgo rezidenci Romā. A. Spekke izmantoja arī izdevīgo dienesta vietu tālāko studiju veikšanai romāņu literatūrā un Latvijas vēsturē un referēja par saistītiem tematiem daudzās Eiropas universitātēs. Viņa grāmata „History of Latvia” tika recenzēta vairāk nekā 20 ārvalstu žurnālos un atrodama galvenajās pasaules bibliotēkās (Sārts 2002, 8). Līdz ar Otrā pasaules kara sākšanos A. Spekke kļuva par diplomātisko sūtni Vašingtonā, ASV un Latvijā vairs neatgriezās.

Ņemot vērā samērā skopo informāciju par A. Spekki, interesanti tomēr uzsvērt viņa personības nozīmi tālaika Latvijās izglītībā. Viņam bijusi arī saistība ar Liepāju, jo Latvijas valsts Izglītības zinātnes ministra rosināts viņš 1919. gadā nodibināja Liepājas pilsētas reālģimnaziju (tagad Liepājas Valsts 1. ģimnāzija) un līdz 1920. gadam bija tās pirmais direktors (Irliepāja 2017). No 1920. gada līdz 1922. gadam viņš bija arī Rīgas Valsts 1. ģimnāzijas direktors (Andersons 1973; Zalsters 2005). 2017. gada novembrī Liepājas Valsts 1. ģimnāzijā A. Spekkes 130 gadu jubilejai par godu tika organizēta konference *Spekkes lasījumi* apvienojumā ar viņa meitas gleznotājas un grafiķes Vijas Spekkes da Sako (1922–2016) gleznu ciklu *Bēgļi – gūstekņi*. (LVĢ 2017).

A. Spekke bija daudzpusīga, neparasta personība. Viņš savā 85 gadu garajā mūžā apvienoja nopietna zinātnieka, laba audzinātāja, rosīga sabiedrības darbinieka un diplomāta karjeras. Ievērojami spāņu valodas docenti, tāpat kā tulkotāji Latvijas Republikas un

Padomju Savienības laikā spāņu valodu apguva, studējot ārzemēs, piemēram, Konstantīns Raudive studēja Madridē (1932–1934) un Leons Briedis – Kišiņevas universitātē Moldovā (1972–1974) (LU LMFIC).

No Andreja Bankava publikācijām (Bankavs 1999a; Bankavs 1999b; Bankavs, Jansone 2010) noprotams, ka franču valodas apguve Latvijā attīstījies daudz straujāk gan plašā docētāju, gan arī mācību līdzekļu un vārdnīcu izdošanas ziņā, kuru saraksts ir ievērojami bagātāks pretstatā ļoti retajiem faktiem par spāņu valodu. Turklāt viens no pirmajiem Latvijas Augstskolas rakstu krājumiem 1922. gadā par Latviju un Krieviju tika izdots franču valodā (Balodis 1922). Neskatoties uz to, pirmās grūtības romānistikas apgūvē radās līdz ar kara sākumu, kad visi izcilākie romānisti – E. Blese, A. Spekke un Jānis Ratermanis – devās prom no Latvijas un vairs neatgriezās. Daudziem studentiem nācās studijas pārtraukt. No Padomju Savienības ieradās jauni mācībspēki, taču 50. gados Romāņu filoloģijas katedra tika likvidēta un ar lielu vilcināšanos atjaunota tikai 1995. gada nogalē (Bankavs 1999b, 60–61).

70. gadu otrajā pusē LU (Pēteru Stučkas Latvijas Valsts Universitāte, 1958–1990. gadā) par spāņu valodas docenti strādāja Zinaida Dirčenko (Rozenberga 1999a, 59), un 1978. gadā sāka strādāt M. Rozenberga, kura tajā pašā gadā bija beigusi Ļeņingradas Valsts Universitātes Filoloģijas fakultātes spāņu valodas nodaļu un vēlāk papildus kvalificējusies spāņu valodas pasniedzēju kursos Madridē (1992) un Alkalas Universitātē (*Universidad de Alcalá*) (2000) Spānijā. M. Rozenberga no 1997. gada līdz 1999. gadam bija Svešvalodu fakultātes Romāņu valodu katedras docente, pēc tam asociētā profesore Romānistikas nodaļā, un no 2006. gada līdz savai mūža nogalei strādāja par docenti (Bankavs, Jansone 2010, 218). No 1978. gada līdz 1995. gadam spāņu valoda LU tiek pasniegta tikai kā otrā vai trešā svešvaloda, integrēta franču filoloģijas studijās.

1995. gadā LU Svešvalodu fakultātē darbu uzsāk Romāņu valodas katedra, kura apvieno franču, itāļu un spāņu valodas docētājus. No 2000. gada tajā strādā arī Alla Placinska, kura spāņu un portugāļu valodas specialitāti apgūvusi Maskavas universitātē 1986. gadā un 2001. gadā ieguvusi filoloģijas doktores grādu LU (Bankavs, Jansone 2010, 37, 206). A. Placinska arī pirmo reizi referēja 2001. gadā LU 59. zinātniskajā konferencē romānistikas sekcijā, kas A. Bankava un I. Jansones grāmatā ir būtībā pirmais pieminējums par zinātniskiem pētījumiem saistībā ar spāņu valodu (Bankavs, Jansone 2010, 65; Placinska 2021). A. Placinska ir LU Humanitāro zinātņu fakultātes (turpmāk HZF)

Romānistikas un ģermānistikas nodaļas un Ibēristikas un Latīņamerikas studiju centra vadītāja kopš 2012. gada, kad tas tika izveidots.

LU starptautiskajā zinātniskajā konferencē gandrīz katru gadu ir pieteikts kāds referāts par spāņu valodu vai kultūru, bet kopš 2012. gada Ibēristikas un Latīņamerikas studiju centrs (agrāk – katedra) rīko atsevišķu konferences sekciju, un tā notiek katru gadu. 2012. gadā tika organizēts arī pirmais starptautiskais spāņu valodas didaktikas seminārs sadarbībā ar IC Varšavā (Placinska 2021).

2014. gadā A. Placinska saņēma Spānijas valsts apbalvojumu – karalienes Izabellas Katolietes ordeni par spāņu valodas studiju atbalstu Latvijā (Placinska 2021).

Katru trešo gadu LU notiek Starptautiskais simpozijs *Language for International Communication*, un spāņu valoda tajā ir viena no darba valodām. 2019. gada simpozijā bija 25 referāti spāņu valodā ar dalībniekiem pat no Paragvajā (Placinska 2021).

Arī LKA bakalaura studiju programmu *Starpkultūru sakari Latvijā – Spānijas starpkultūru sakari* laikā no 1996. gada līdz 2011. gadam veidojusi un attīstījusi Alla Placinska, piesaistot vieslektorus, kuriem spāņu valoda ir dzimtā valoda un no kuriem daži ir palikuši strādāt Latvijā un turpina darbu kā spāņu valodas docētāji gan LKA, gan LU. Starp viņiem noteikti minams Alberto Torres Fenandez (*Alberto Torres Fenández*), A. Leona Mansanero un Migels Peress Sančess (*Miguel Pérez Sanchez*), kuri savu dzīvi saistījuši ar akadēmisko darbu Latvijā. A. Torres 1989. gadā beidza teātra kritikas studijas Ļeņingradas universitātē. Viņš bijis LKA lektors līdz 2011. gadam un kopš 2011. gada strādā LU (Torres 2021). M. Peress Sančess beidzis spāņu filoloģijas studijas Saragozas Universitātē (*Universidad de Zaragoza*) un ieguvis maģistra grādu spāņu valodas kā svešvalodas pasniegšanā Nebrihas Universitātē (*Universidad de Nebrija*) Spānijā. 2007. gadā M. Peress Sančess ieradās Latvijā kā spāņu valodas docētājs ar Spānijas valdības finansiālu atbalstu un līdz 2010. gadam strādāja LKA. Tajā pašā gadā viņš tika pieņemts lektora darbā LU un turpināja pasniegt spāņu valodu, kultūru un literatūru gan bakalaura, gan maģistra studiju programmu studentiem (Pérez 2021).

A. Leona Mansanero Madrides Komplutenses Universitātē (*Universidad de Complutense*) ieguvusi filoloģijas doktora grādu, strādājusi par spāņu valodas pasniedzēja Spānijā, Polijā, Lietuvā un Latvijā strādā kopš 2011. gada. Sākumā A. Leona Mansanero bija LU docente (2011.–2013. gadā) un kopš 2013. gada ir LKA docente. A. Leona Mansanero pilda LKA studiju programmas *Starpkultūru sakari Latvija – Spānija* vadītājas

pienākumus un ir arī atbildīga par IC spāņu valodas kā svešvalodas diploma (*Diploma de español lengua extranjera*, turpmāk DELE) eksaminācijas centru. Kopš 2015. gada A. Leona Mansanero organizē ikgadējo LKA starptautisko konferenci *Spāņu valodas un kultūras apguve (Jornadas de ELE en Riga)* un darbojas arī kā pētniece starptautiskajā pētniecības projektā *Spāņu valoda Eiropā (El español en Europa)*, kuru vada Heidelbergas Universitāte Vācijā un Cīrihes Universitāte Šveicē (LKAA).

Rafaēls Martins Kalvo (*Rafael Martín Calvo*) 2001. gadā ir ieguvis maģistra grādu spāņu-angļu-franču tulkošanā, strādā VeA kopš 2011. gada un pasniedz spāņu valodu Angļu valodas tulka specialitātē; 2020. gadā beidzis LiepU un VeA starpaugstskolu doktorantūras programmu *Valodniecība* un 2022. gadā ieguvis attiecīgās nozares doktora grādu.

2. Spāņu valodas apguve Latvijas augstskolās mūsdienās

Saskaņā ar Oficiālā statistikas portāla datiem 2017.–2021. gadā Latvijas vidusskolās spāņu valodu apguva vidēji 90 skolēni gadā, un to skaits ar katru gadu nedaudz samazinājās. Vislielākais spāņu valodas apguvēju skaits ir bijis 2018. gadā – 937. Salīdzinājumam: franču valodu ik gadu apgūst vidēji par 1000 skolēniem vairāk, vācu valodu – par 9800 skolēniem vairāk un krievu valodu gandrīz par 16 800 skolēniem vairāk. Skaidrs, ka no ģeopolitiskā viedokļa krievu valoda un vācu valoda līdz šim ir bijušas populārākās svešvalodas Latvijas izglītības vidē. Taču salīdzinājumam varētu ņemt vērā franču valodu un faktu, ka tā tiek apgūta lielākā mērā nekā spāņu valoda. Arī vispārizglītojošo skolu skaits, kas piedāvā spāņu valodas apguvi, šo piecu gadu griezumā ir mainījies no 15 skolām 2017. gadā līdz 20 skolām 2021. gadā, bet 2020. gadā spāņu valodu bija iespējams apgūt 21 vispārizglītojošā mācību iestādē. Salīdzinājumam franču valodu 2021. gadā bija iespējams apgūt 57 Latvijas vispārizglītojošajās skolās, bet visvairāk franču valodas tāpat kā spāņu valodas apguve piedāvāta 2020. gadā – 62 Latvijas skolās (OSP).

Analizējot spāņu valodas apguvi augstākās izglītības iestādēs Latvijā, saprotams, ka, pirmkārt, šo jomu pārstāv LU, kas līdz 2020. gadam piedāvāja vairākas bakalaura studiju programmas, kurās integrētas arī spāņu valodas studijas: *Franču filoloģija*, *Angļu filoloģija*, *Vācu filoloģija* un *Moderno valodu un biznesa studijas*.

Studiju programma *Franču filoloģija* sniedz iespēju mācīties vienā no trim divvalodīgajiem moduļiem: franču-itāļu, franču-spāņu un franču-vācu. Programmai ir

starpdisciplinārs raksturs, tā sniedz akadēmisko izglītību romānistikas un/vai ģermānistikas jomā, iekļaujot profesionālo virzību kulturoloģijā, valodu pasniegšanā un tulkošanā. Programmas mērķis ir sagatavot bakalaura līmenim atbilstošus, kompetentus un konkurētspējīgus valsts un privāto struktūru franču un itāļu/spāņu/vācu valodas speciālistus, kuri izprot romāņu un ģermāņu areāla valstu vidi un spēj integrēti izmantot iegūtās valodu, kultūru zināšanas un prasmes, kā arī praktiskās iemaņas tulkošanā un valodu didaktikā (LUBSP). Šajā programmā apgūstamie spāņu valodas un kultūras priekšmeti ir attiecīgi 32 un 12 kredītpunktu apmērā, turpretī pārējās programmās (sk. zemāk) – 24 kredītpunktu apmērā. Kopā ar brīvās izvēles (C daļa – 2 kredītpunkti) kursiem spāņu valodu bakalaura līmenī kopumā LU HZF apgūst ap 200 studentiem gadā (Placinska 2020).

LU studiju programma *Angļu filoloģija* piedāvā divas apakšprogrammas: angļu-angļu un angļu-skandināvu. Tiek apgūtas padziļinātas zināšanas valodniecībā (tostarp fonētikas un fonoloģijas, morfoloģijas, sintakses, semantikas un terminoloģijas zināšanas), literatūrzinātnē (tostarp zināšanas par britu un amerikāņu literatūru kultūrvēsturiskā kontekstā) un kultūras studijās (galvenokārt saistībā ar Lielbritāniju, ASV un Kanādu), kā arī augstā līmenī tiek apgūta otrā svešvaloda (t. i., spāņu, franču, vācu, itāļu vai krievu) (LUBSP).

Studiju programmā *Vācu filoloģija* studentiem ir iespēja apgūt otro svešvalodu, tostarp spāņu valodu. Studiju programmā ir divi moduļi, kas paredz specializāciju valodniecībā un tulkošanā vai kultūrā un literatūrā. Spāņu valoda tiek apgūta studiju kursā *Kontrastīvās studijas* (LUBSP).

Četrgadīgā bakalaura studiju programma *Moderno valodu un biznesa studijas* piedāvā iegūt akadēmiskas zināšanas lietišķajā valodniecībā un komerczinībās, kā arī attīstīt starpkultūru komunikācijas prasmes, uzņēmējdarbības prasmes, prasmi strādāt komandā, izrādīt iniciatīvu un interesi strādāt starptautiskajā darba tirgū. Studiju programma ļauj izvēlēties vienu no valodu moduļiem: angļu-franču, angļu-spāņu vai angļu-vācu, kuros studenti iegūst zināšanas un prasmes lietišķajā angļu valodā un otrajā svešvalodā. No otrā studiju gada studentiem ir iespēja apgūt trešo svešvalodu. Angļu-spāņu moduļa izvēles gadījumā studenti apgūst kultūras studijas, lietišķo spāņu valodu, tulkošanas pamatus, kā arī Spānijas ģeogrāfiju un vēsturi un Spānijas literatūras un mākslas vēsturi (LU MBS).

LU ir vienīgā augstskola Baltijas valstīs, kas kopš 2011. gada piedāvā iegūt maģistra grādu romānistikā ar spāņu, franču vai itāļu valodas moduli studiju programmā *Romāņu*

valodu un kultūru studijas (León 2017, 276). Lai uzsāktu studijas šajā programmā, studentam nepieciešams apliecināt spāņu valodas zināšanas B2 valodas apguves līmenī vai nu ar bakalaura grādu iepriekš minētajās bakalaura līmeņa studiju programmās LU, LKA, vai ar *DELE* eksāmena sertifikātu. Ar 2020. gadu to nodrošina arī LiepU studiju programmas *Eiropas valodu un kultūras studijas* (turpmāk EVKS) angļu un spāņu valodas moduļa diploms¹¹.

Ar 2021. gadu LU sagatavojusi licencēšanai jaunas bakalaura un maģistra studiju programmas. Bakalaura līmenī izveidota studiju programma *Anglistika, Eiropas valodu un biznesa studijas* ar trim apakšprogrammām: *angļu valoda, angļu-skandināvu valodas* un *Eiropas valodu un biznesa studijas*, studiju programmu *Filoloģija* ar apakšprogrammām: *franču filoloģija, klasiskā filoloģija, krievu filoloģija, somugru studijas, vācu filoloģija*, kā arī *austrumu-rietumu starpkultūru studijas*, taču neviena no šīm jaunajām programmām neparedz kvalifikācijas iegūšanu spāņu valodā, un tā joprojām paliek kā otrās vai trešās svešvalodas izvēles kurss, kur, līdzīgi kā līdz šim, lielāks kursu īpatsvars ir franču filoloģijas studijām (LU BSP).

LKA pašlaik spāņu valodas apguvei paredzēti 25 % no visa studiju satura, ko iegūst humanitāro zinātņu bakalauri mākslās. Pirmos divus gadus studenti intensīvi apgūst valodu: integrētā kursā studenti mācās gan spāņu valodas komunikatīvo gramatiku un funkcionālo leksiku, gan arī studē spāņu kultūras aspektus. Jau otrajā semestrī studenti sāk mācīties Spānijas ģeogrāfiju, trešajā – Spānijas vēsturi, kas liecina par sasniegto valodas līmeni un iespējām izmantot valodu argumentācijas un diskusiju prasmju attīstībai. Īpaša uzmanība tiek veltīta profesionālo prasmju apgūšanaiursos *Lietišķā spāņu valoda, Mutiskā un rakstiskā tulkošana, Latvijas un Spānijas kultūras sakari Eiropas kontekstā* vai *Projektu vadība starpkultūru kontekstā* spāņu vieslektora vadībā. Studijas beidzot, šīs programmas studenti spāņu valodā iegūst C1 līmeni, kas apliecina augsto studiju kvalitāti un intensitāti. Turklāt liela uzmanība tiek pievērsta arī tādu priekšmetu kā Spānijas ģeogrāfijas, vēstures un literatūras apguvei spāņu valodā, kā arī augstākajosursos tiek pasniegti priekšmeti valodas stilistikā, tulkošanā, aplūkoti Latvijas-Spānijas sakari. Kopumā studiju programma piedāvā spāņu valodas apguvi 83 kredītpunktu apmērā. Tajā pašā laikā pārējiem LKA studentiem ir iespēja apgūt spāņu valodu kā izvēles svešvalodu A1–A2 apguves līmenī (LKA_b, León 2020; 2021).

¹¹ Pirmais izlaidums šajā modulī notika 2020. gada 30. jūnijā.

LKA studentiem ir iespēja iesaistīties Eiropas Savienības ERASMUS programmas mobilitātēs un vienu mācību semestri studēt kādā no Spānijas universitātēm (Alkalas Universitātē (*Universidad de Alcalá*), Valjadolidas Universitātē (*Universidad de Valladolid*), Valensijas Universitātē (*Universidad de Valencia*), Riohas Universitātē (*Universidad de Nebrija*), Leonas Universitātē (*Universidad de León*) vai Kaseresas (*Universidad de Cáceres*) Universitātē), studējot spāņu valodu, kultūru un tulkošanu (LKA c).

LKA sadarbojas ar Spānijas vēstniecību, kā arī ar vairākiem Latīņamerikas Goda konsulātiem (Kolumbijas, Čīles, Meksikas, Brazīlijas, Ekvadoras) Latvijā. Ar Spānijas vēstniecības atbalstu akadēmijas studenti katru gadu piedalās vairākos kultūras pasākumos. Studenti veic gan organizatorisko, gan radošo darbu, iestudējot teatralizētus uzvedumus, izpildot spāņu vai Latīņamerikas dziesmas un dejas (LKA). Vairākus gadus organizēta Spānijas kultūras nedēļa, kuras rezonanse diemžēl līdz šim nav sniegusies ārpus Latvijas galvaspilsētas.

LiepU četrgadīgajā bakalaura studiju programmā EVKS kopš 2016. gada paralēli angļu-krievu, angļu-vācu, angļu-franču modulim, izveidots arī angļu-spāņu valodas un kultūras studiju modulis. Tajā studenti spāņu valodu kā otro svešvalodu intensīvi apgūst jau no pirmā studiju gada tādos virzienos kā gramatika, ortogrāfija, fonētika, komunikācija, teksta analīze. Vēlākajos studiju gados – leksikostilistika, tulkošana, Spānijas un Latīņamerikas kultūras studijas un 20. gadsimta Spānijas un Latīņamerikas literatūra. Kopumā četrgadīgajā programmā studenti dažādos spāņu valodasursos iegūst 67 kredītpunktus, bet trīsgadīgajā programmā – 41 kredītpunktu. Studiju nobeigumā studenti iegūst spāņu valodas zināšanas, kas atbilst B2 valodu apguves līmenim. Studenti tiek iesaistīti dažos starptautiskos projektos, piemēram, meksikāņu filmu cikla filmu tulkošanā. Filmas tika demonstrētas kinoteātrī *K Suns* Rīgā un Kultūras centrā *Wiktoria* Liepājā (2018. un 2019. gadā). 2019./2020. gadā LiepU sadarbībā ar Čečenu Valsts pedagoģisko universitāti (Krievijas Federācijā) tapusi elektroniskā čečenu-krievu-latviešu-spāņu-angļu sarunvalodas vārdnīca¹², kuras tulkošanā iesaistīti *Baltu valodu* un EVKS studiju programmu studenti.

2020. gada oktobrī LiepU pirmo reizi, kopš uzsākta spāņu valodas un kultūras studiju programma, viesojās Spānijas vēstniece Susana Kamara Angulo (*Susana Cámara Angulo*) Latvijā. Šīs vizītes laikā tika runāts par turpmāko iespējamo sadarbību spāņu kultūras pasākumu rīkošanā Liepājā.

¹² Vārdnīca pieejama <https://vardnica.liepu.lv/?s=v&lang=lv>

VeA spāņu valodu kā trešo svešvalodu iespējams apgūt kopš 2012. gada. Šobrīd spāņu valodu, sākot ar otro studiju gadu, apgūst studiju programmas *Tulkošana* studenti moduļos *angļu valodas tulks* un *vācu valodas tulks*. Spāņu valodā 4 semestru garumā tiek piedāvāti šādi specializācijas kursi: *Spāņu valodas pamati I.*, *Spāņu valodas pamati II*, *Lietišķa spāņu valoda I* un *Lietišķa spāņu valoda II*. Kopš 2016. gada vairāk uzsvars likts uz tulkošanas aspektiem, līdz ar to studenti apgūst vārdu krājumu un gramatiku tādā līmenī, kā tas bijis studiju pirmsākumos, un tulkošanas process bieži tiek veikts ar angļu valodas starpniecību, koncentrējoties uz terminu, īpašvārdu un kultūrreāliju apzīmējumu tulkošanu. Tas diemžēl pazeminājis kopējo spāņu valodas apguves līmeni un, beidzot studijas, tas atbilst A2 valodas apguves līmenim (Martín 2020).

Vidējais spāņu valodu apgūstošo studentu skaits VeA ir 45 studenti gadā (2017./2018. akadēmiskajā gadā 59 studenti, bet 2019./2020. akadēmiskajā gadā – 41 students) (Martín 2020).

Liepājā 2019./2020. ir pirmais studiju gads, kad spāņu valodu apgūst visi četri kursi un kopējais spāņu valodas studentu skaits (neskaitot C daļas izvēles kursu, kuru apgūst *Kultūras vadības* un *Tūrisma un rekreācijas vadības* 3. kursa studenti) ir 19 studentu, ieskaitot ERASMUS mobilitāšu (6) un pilna laika ārzemju studentus (1), kuri mācās EVKS.

No vienas puses, reģionālajās augstākās izglītības iestādēs Liepājā un Ventspilī studentu skaits ir neliels, taču, no otras puses, tas paver docētājam iespējas iepazīt studentus tuvāk, vēltīt katram individuālu laiku un strādāt efektīvi ar augstiem valodu apguves rezultātiem, kas Liepājas gadījumā sasniedz A2 līmeni jau pirmā studiju gada nobeigumā.

Lai arī šobrīd spāņu valodu iespējams apgūt vairākās Latvijas augstskolās, to vidū neapšaubāmi izceļas iepriekš minētās LU un LKA, kurās ne tikai spāņu valodas studiju programmas izveidotas 90. gados, bet tās arī kopš 2005. gada gandrīz katru gadu (izņemot 2012./2013. akadēmisko gadu) ar Spānijas Ārlietu un sadarbības ministrijas (*Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación*, turpmāk MAEC-AECID) atbalstu uzņem spāņu valodas docētājus, kas saņēmuši valsts apmaksātu dotāciju 12 mēnešu darbam ārzemēs. Šajā gadījumā tas neapšaubāmi veicina studiju kvalitāti un studentu iespēju apgūt spāņu valodu ne tikai dzimtās valodas lietotāja vadībā, bet arī pie kvalificētiem spāņu valodas kā svešvalodas (*español lengua extranjera*, turpmāk ELE) docētājiem. Spānijā apmēram 30 universitātes (Máster ELE 2020) piedāvā iegūt maģistra grādu tieši spāņu valodas kā svešvalodas pasniegšanā, pēcāk doktora grāds tiek iegūts valodniecībā, turklāt ir arī daudzas

universitātes, IC, spāņu valodas mācību materiālu izdevniecības.c institūcijas, kas piedāvā dažādus attiecīgi specializētus kursus un kvalifikāciju. Līdz ar to Spānija sagatavo lielu skaitu šādu speciālistu, kuriem pašu valstī nemaz nav tik lielas darba iespējas kā ārvalstīs, ko veicina minētā Spānijas valdības programma, piešķirot stipendiju vienam gadam darbam ārvalstīs. Tiesa, šie docētāji saskaras ar lielām grūtībām līdz ar stipendijas beigšanos, jo, salīdzinot ar Spāniju, Latvijas finansiālās situācija un attiecīgās algas ir stipri zemākas par Spānijā izglītotu cilvēku iztikas standartiem. Daudzi spāņu docētāji iemīl Latviju, taču, nespēdami sevi šeit pienācīgi uzturēt, ir spiesti strādāt 2–3 darba vietās ļoti garas darba stundas vai arī doties piedāvājumu meklējumos citās valstīs (León 2017, 283).

Spāņu valodu kā brīvās izvēles kursu iespējams apgūt arī Rīgas Tehniskajā Universitātē (RTU), Biznesa, mākslas un tehnoloģiju augstskolā RISEBA (Torres 2021), Ekonomikas un kultūras augstskolā (EKA) – otrā svešvaloda studiju programmā *Tulkošana*, Rīgas Juridiskajā augstskolā (RJA) (Placinska 2021).

Pēdējā desmitgadē būtiski mainījusies arī spāņu valodas kā svešvalodas metodika un pasniegšanas stils. Līdz tam spāņu valodas docētāji bija ieguvuši spāņu filoloģijas izglītību Padomju Krievijas universitātēs (Maskavā un toreizējā Ļeņingradā). Līdz ar to valodas apguve balstījās uz gramatiskās tulkošanas metodi, kur liels uzsvars likts uz dzimto valodu, nevis uz starpkultūru aspektu un vielas apguvi mērķvalodā. To arī apliecina iepriekš minētās M. Rozenbergas veidotās mācību grāmatas. Nopietns pavērsiens notika 2005./2006. gadā, kad Latvijā pirmo reizi ieradās docētāji, Spānijas valdības *MAEC-AECID* programmas stipendiāti, ar atbilstošu kvalifikāciju spāņu valodas lingvodidaktikā (ELE). Pirmos piecus gadus augstskolas arī saņēma finansiālu atbalstu Spānijā izdoto specializēto mācību materiālu iegādei. Līdz ar to notika būtisks pavērsiens svešvalodas apguves procesā, kur tās centrā beidzot nokļuva pats students un valodas apguve balstījās komunikatīvajā pieejā, tādējādi izglītojot speciālistus ar labām valodas un kultūras zināšanām arī vietējā līmenī (León 2017, 278–279).

Saskaņā ar ilggadējās LKA vieslektores A. Leonas Mansanero pētījumu šobrīd spāņu valodas docētāji izvēlas mācību materiālus, kas izdoti Spānijā un kuru saturs atbilst EKPVA. Lai arī tie nav pieejami nevienā Latvijas grāmatnīcā, tos pasūta tiešsaistē no spāņu valodas lingvodidaktikā specializētajām izdevniecībām Spānijā (León 2017, 278–279).

Viena no priekšrocībām, ar kurām spāņu valodas docētājs sastopas Latvijā, ir tā, ka viņa studenti ir izauguši un dzīvojuši valstī, kur pastāv vairākas valodas, daudzi ir

divvalodīgi. No otras puses, kopš pamatskolas gadiem pirmā svešvaloda tiek iekļauta mācību programmā, kuru studenti apgūst pirms universitātes uzsākšanas (gandrīz visos gadījumos tā ir angļu valoda, kaut arī daži ir mācījušies franču, vācu vai krievu valodu). Tas ir liels studentu skaits ar prasmēm un pieredzi, kas uzsāk spāņu valodas studijas, un tas neapšaubāmi atvieglo jaunas valodas apguvi (León 2017, 284). Tātad spāņu valodas apguve latviešu valodas runātājam visbiežāk, līdzīgi kā dāņu valoda (Maslo 2003, 115), ir trešā valoda, un viņam jau ir pieredze pirmās valodas apzinātā apgūvē un svešvalodu mācīšanās pieredze, un zināšanas par savu mācīšanās tipu un citiem faktoriem, kuru ietekmi valodas apgūvējs ir izjutis, apgūstot iepriekšējās valodas, un kas veido viņa vispārējo kompetenci.

Spāņu valodas apguve, salīdzinot ar, piemēram, franču valodas apguvi, vēl joprojām ir maz izplatīta un reti sastopama kā otrā vai trešā svešvaloda Latvijas mācību iestādēs, ja neskaita privātos valodu mācību centrus, kas līdz šim ir snieguši daudz lielāku ieguldījumu šīs valodas popularitātē nekā valsts skolas un augstskolas. Rīgā pastāv divi spāņu valodas un kultūras centri, kas interesentiem piedāvā plašu nodarbību klāstu – „Centro Picasso” un Spāņu kultūras centrs „Séneca”. Tikmēr VISC Latvijā nav paredzējis nekādus metodiskus ieteikumus, nedz mācību saturu spāņu valodas apguvei valsts mācību iestādēs. Līdz ar to katrs spāņu valodas pedagogs Latvijā pats ir atbildīgs gan par savas kvalifikācijas celšanu, gan par mācību satura plānošanu un atbilstošu materiālu izvēli, kas Elīnas Maslo vārdiem runājot, no vienas puses, dod iespēju brīvi variēt ar mācību saturu, bet, no otras puses, liek uzņemties daudz lielāku atbildību par to (Maslo 2003, 130) un, balstoties personīgajā pieredzē un tiekoties ar kolēģiem ikgadējā Baltijas spāņu valodas docētāju seminārā LKA, jāsecina, ka situācija attiecībā uz spāņu valodas saturu nav mainījusies. Tādējādi var teikt, ka, neskatoties uz to, ka spāņu valodas iedīgļi Latvijā meklējami teju pirms simts gadiem, tās statuss vidējās un augstākās izglītības mācību iestādēs ir vēl pavisam nestabils. Zenta Liepa savā pētījumā (Liepa 2022) uzsver, ka šo spāņu valodai nelabvēlīgo situāciju veido arī tas, ka angļu valoda vispārēji izglītojošās mācību iestādēs ir obligātā svešvaloda, kamēr pats Izglītības likuma izglītības procesa normatīvais regulējums nenosaka, kurai svešvalodai jābūt obligātai. Tāpat arī diemžēl Latvijā nav neviena izteikta līdera, kas uzņemtos apvienot spāņu valodas pedagogus Latvijā un dibināt asociāciju, kura pārstāvētu kopīgās intereses spāņu valodas apguves attīstībai Latvijā. Kā vēl viens trūkums atzīmējams arī kvalitatīvu mācību materiālu pieejamība Latvijas tirgū. Lielākoties docētāji paši pasūta grāmatas no izdevniecībām Spānijā vai arī izmanto tiešsaistē pieejamos resursus. Sūtīšana no Spānijas

kopā ar pasta izdevumiem mācību materiālus padara ļoti dārgus un studentiem nepieejamus (jārēķina apmēram 30 eiro vienai mācību grāmatai). Savukārt par tiešsaistē pieejamo resursu klāstu nevar sūdzēties. Tie atrodami gan bez maksas, gan par nelielu abonamenta maksu. Tomēr nevar noliegt to prieku, ko sagādā grāmatas šķirstīšana un tās pieejamība katra docētāja un studējošā plauktā. Grāmata, autoresprāt, ir absolūti nepieciešams humanitāro zinātņu pētnieka rekvizīts.

3. Spāņu valodas vārdnīcas un mācību materiāli Latvijā

A. Bankava un I. Jansones enciklopēdiskajā izdevumā *Valodniecība Latvijā: fakti un biogrāfijas* minēts, ka 1772. gadā dāņu valodnieks Kristians Frīdrihs Temlers sarakstījis latviešu valodas salīdzināmo manuskriptu *Glossarium Letticum*, kurā autors alfabēta kārtībā grupējis 950 latviešu vārdus un salīdzinājis tos ar lietuviešu, vācu, latīņu, senprūšu, poļu, grieķu, serbu, angļu, somu, dāņu un citām, to starpā arī spāņu valodu (Bankavs, Jansone 2010, 19). Šo glosāriju ar ievadu vācu valodā 1971. gadā izdeva atkārtoti latviešu valodnieks Kārlis Draviņš (LLV, LNDB). Izdevums skatāms Latvijas Nacionālās bibliotēkas krātuvē. Autors latviešu vārdus nevis pretstatījis visām valodām, bet katru vārdu citai valodu kombinācijai vai tikai vienai no valodām, līdz ar to izdevums rada ļoti abstraktu priekšstatu par pirmajiem salīdzinājumiem starp latviešu un spāņu valodu. Starp 950 izvēlētajiem latviešu valodas vārdiem manāmi arī vulgārismi. To varētu uzskatīt par pirmo mēģinājumu sastatīt latviešu un spāņu valodu kaut vai tikai leksiskā līmenī.

1881. gadā Maskavā Krišjāņa Valdemāra vadībā izdota *Jūrniecība terminu vārdnīca* 11 valodās, tajā skaitā ar papildinājumiem spāņu valodā. Vārdnīcas latvisko daļu veidojuši Ainažu un Mangaļu skolu jūrskolas skolotāji (Bankavs, Jansone 2010, 24).

20. gadsimta pirmajā pusē liela daļa latviešu emigrē uz ārzemēm, kur 40. gados uzsāk vārdnīcu publicēšanu. Tā 1948. gadā Štutgartē (Vācijā) iznāk *Latviešu-franču-spāņu ilustrētā vārdnīca*. Tajā pašā gadā Edingenē (Vācijā) tiek izdota pirmā divvalodu *Spāņu-latviešu valodas vārdnīca*, bet Eslingenē (Vācijā), kur Otrā pasaules kara laikā bija latviešu bēgļu nometne (Neiburgs 2005), tiek izdota pirmā spāņu valodas pašmācība latviešiem (Rozenberga 1999b, 357).

20. gadsimta 60. gados Latvijā sāk publicēt biļetenus ar norādījumiem par citvalodu īpašvārdu atveidi latviešu valodā. Šajā sērijā 1961. gadā iznāk arī norādījumi par spāņu

valodas īpašvārdu atveidi, kuru sastādīja Laimdots Ceplītis (Bankavs, Jansone 2010, 35).

1978. gadā Latvijā publicēja pirmo *Spāņu-latviešu valodas vārdnīcu* ar 19 000 šķirkļiem, kuras sastādītāji bija A. Lindgrena, G. Salaka, I. Kiršentāle u. c. (Bankavs, Jansone 2010, 43).

Lielāko ieguldījumu spāņu valodas apguves attīstībā Latvijā sniegusi romānistikas profesore M. Rozenberga. 1995. gadā M. Rozenberga izdod pirmo spāņu valodas mācību grāmatu *Spāņu valoda iesācējiem*. Nākamajos divos gados autore izdod spāņu valodas mācību grāmatu divās daļās, kas 2002. gadā atkārtoti izdota vienā izdevumā *Spāņu valoda. El español*, kura saturs nav mainījies, bet ir apvienots no divām grāmatām vienā. Šis izdevums bez jebkādas redakcijas tiek vēlreiz izdots arī 2008. gadā.

Kopš 90. gadu beigām Latvijā izdotas vairākas sarunvārdnīcas, kuru sastādīšanā piedalījušās Ēna Plaude (Jēkabsone, Kiršentāle, Plaude u. c. 1978; Plaude 1998; 2005) un M. Rozenberga (2002).

2004. gadā izdotā *Spāņu-latviešu valodas vārdnīca* (Leodanska 2004) un 2006. gadā izdotā *Latviešu-Spāņu valodas vārdnīca*, kuru izdevusi toreizējā Latvijas goda konsule Argentīnā Mirdza Restberga-Zalta (Restberga-Zalta 2006), ir pēdējie izdevumi, kuru mērķauditorija ir spāņu valodas apguvēji Latvijā. Citi izdevumi, tādi kā *Spāņu valoda 3 mēnešos* (Sisnerosa 2002), *Spāņu valodas pašmācība* (Krbcova 2011), *1000 svarīgākie vārdi. Spāņu valoda. Ceļojumi & atpūta* (2011), *Spāņu valoda intensīvais kurss* (Itas Ankoriņas tulk. 2015), *Spāņu valoda pēdējā brīdī* (Kērs 2016) u. c. ir tikai adaptēti tulkojumi no svešvalodu izdevumiem un drīzāk vērtējami kā komerciāli izdevumi, kas vērsti uz valodas lietojumu neatliekamā, pragmatiskā situācijā, nevis uz valodas apguvi lingvodidaktikas aspekta plašākajā nozīmē.

Laiks, kad tiek izdotas Māras Rozenbergas sastādītās mācību grāmatas, sakrīt ar spāņu valodas studiju programmu izveidošanu divās šīs jomas vadošajās augstākās izglītības iestādēs Latvijā, LU un LKA (León 2017, 272). Turklāt LKA kopš 2004. gada ir oficiāls DELE spāņu valodas eksaminācijas centrs. Desmit gadus vēlāk šāda centra funkcijas piešķirtas arī LU. Abus centrus Latvijā koordinē IC pārstāvniecība Varšavā, jo diemžēl nevienā no Baltijas valstīm nav šī spāņu valodas un kultūras apguvē tik nozīmīgās institūcijas pārstāvniecības, kuras izveidotas 76 pilsētās pasaulē (tajā skaitā ASV ir 5 un institūta pārstāvniecība Damaskā (Sīrijā) ir slēgts uz laiku), no tām 36 atrodas lielākajās Eiropas pilsētās. Servantes institūta koordinētie centri vienu vai divas reizes gadā organizē

centralizētos eksāmenus spāņu valodas apguvējiem, kas sniedz iespēju iegūt starptautisku diplomu par noteiktu valodas apguves līmeni (no A1 līdz C2).

Par jaunu pavērsienu attiecībā uz spāņu valodas un kultūras studijām būtu vērts uzskatīt ilggadējā LU kubiešu izcelsmes pasniedzēja A. Torresa 2019. gadā izdoto Latīņamerikas literatūras rokasgrāmatu (*Manual de Literatura Hispanoamericana*) (Torres 2019), kas uzlūkojama par B2 spāņu valodas kā svešvalodas apguves līmenim atbilstošu mācību līdzekli. Taču tajā uzsvars likts uz literatūras, tās metrikas un valodas izteiksmes līdzekļu apguvi un nav ietverti valodas apguvi veicinoši uzdevumi. Grāmatā apskatītie literārie teksti aptver laika posmu pirms spāņu kolonizācijas līdz pat mūsdienām, taču tajā ne reizi nav minēts mikrostāsts, kas uzskatāms par neatņemamu Latīņamerikas literatūras sastāvdaļu (sk. IV. daļu). No didaktikas viedokļa jāatzīst, ka mācību grāmatas uzbūve nav valodas apguvējam draudzīga, tajā trūkst struktūras un pārskatāmības un tās saturs galvenokārt balstās uz tekstu fragmentiem un vienveidīgiem uzdevumiem pēc tekstu lasīšanas. Uzdevumu formulējumos trūkst dinamikas un valodu apguvēju aktīvas iesaistes mācību procesā. Tāpēc šis uzskatāms tikai par pirmo soli spāņu valodas mācību līdzekļu veidošanā Latvijā. Literāro tekstu lingvodidaktiskais potenciāls plašāk aprakstīts promocijas darba III. daļā.

VeA docētājs R. Martins Kalvo atzīst, ka Latvijā būtiski trūkst latviešu mērķauditorijai piemērotu spāņu lingvodidaktikas materiālu, tāpēc viņš gadu gaitā ir izstrādājis personīgu manuskriptu, pielāgojot to latviešu studentiem un mēģinot maksimāli precīzi skaidrot spāņu un latviešu valodas morfosintaktisko īpatnību atšķirības.

I. daļas secinājumi:

1. Latvijas mācību iestādēs spāņu valodas apguve, salīdzinot ar franču valodas apguvi, joprojām ir maz izplatīta un reti sastopama kā otrā vai trešā svešvaloda. Tās apguvi lielākoties piedāvā privātie valodu mācību centri, kas līdz šim arī ir snieguši lielāku ieguldījumu šīs valodas popularitātē nekā valsts skolas un augstskolas.

2. Spāņu valodas docētāju vidū lielāko atzinību ar savu pedagoģisko un zinātnisko darbu izpelnījušies A. Spekke, M. Rozenberga, A. Placinska un A. Leona Mansanero. Savukārt spāņu literatūras atpazīstamību Latvijā īpaši veicinājuši tulki Konstantīns Raudive, Voldemārs Meļinovskis, Edvīns Raups, Leons Briedis un Dace Meiere. Lielākais tulkojumu uzplaukums vērojams 20. gadsimta 70.–90. gados un laika posmā no 2013. gada līdz

mūsdienām.

3. Pēdējos divdesmit gados studiju programmas ar spāņu valodas moduli B daļā veidotas LU, LKA un LiepU, kuru absolventi iegūst B2 valodas apguves līmeni. LU ir vienīgā Latvijas augstskola, kas piedāvā studēt spāņu valodu arī maģistra līmeņa studijās. Tomēr šī valoda nav guvusi lielu rezonansi Latvijas akadēmiskajā un zinātniskajā vidē, un, skatoties ilgtermiņā, prognozējams, ka Latvijā trūks atbilstoši kvalificētu cilvēku, kas varētu strādāt ar latviešu-spāņu, spāņu-latviešu sastatāmajiem pētījumiem vai būt par spāņu valodas skolotājiem un docētājiem, lai veicinātu spāņu valodas apguvi skolās un augstskolās. Tāpat arī Latvijā nav pieejami pēc EKPVA sastādīti spāņu valodas mācību līdzekļi, kas būtu pieejami gan docētājiem, gan valodu apguvējiem.

4. Līdz šim vēl nav izveidota institucionāla atbalsta sistēmas, piemēram, spāņu valodas skolotāju apvienība vai asociācija, vai biedrība, kas apvienotu esošos spāņu valodas docētājus un skolotājus, dodot kādas pamatnostādnes viņu darbam Latvijā. No citas perspektīvas raugoties, tas ieskicē plašu darba lauku attiecīgās jomas attīstībai valodu apguvei Latvijā, kas nosaka, ka acīmredzot ir jāsāk ar pašu pamatu: ko, kā un cik lielā mērā mācīt latviešiem spāņu valodu, kas atspoguļots turpmākajā promocijas darba gaitā.

II. SPĀŅU UN LATVIEŠU VALODAS GRAMATIKAS SASTATĪJUMS VALODAS APGUVES MĒRĶIEM

1. Gramatika un tekstpratība

Lai runātu par spāņu valodas apguvi Latvijā un tās veicināšanu atbilstoši mūsdienu svešvalodas apguves tendencēm un jaunajam izglītība standartam (sk. III. daļas 3. nodaļu), vispirms ir nepieciešams noskaidrot, kas ir kopīgs un kas atšķirīgs spāņu un latviešu valodā. Promocijas darba I. daļā tika noskaidrots, ka spāņu valodu lielākoties Latvijā apgūst no pamata līmeņa (A1) un reti kad tās apguve pārsniedz B2 valodas apguves līmeni. Tātad būtiski ir pievērst uzmanību valodas gramatikas pamatkategorijām, uzskatot tās par galvenajiem valodas instrumentiem. Lai arī promocijas darbā tiek skatīta tikai morfoloģijas daļa, arī tā dod būtiskas norādes par spāņu valodas sintaktiskajām funkcijām. Gramatika konkrētā promocijas darba kontekstā netiek uzskatīta par galveno pētījuma objektu, tā tiek aplūkota kā starpposms valodas apguves veicināšanai, kas balstās autentisku daiļliterāras tekstu – mikrostāstu – izzināšanā. Gan valodas apgūvē, gan daiļliteratūrā saskarsme ar dažādiem gramatikas aspektiem ir neizbēgama.

Valoda ir instruments, ko indivīds lieto, lai analizētu un izprastu sev apkārt notiekošo, apgūtu jebkuru zinātni. Tāpēc gramatikas apguve palīdz noslīpēt šo instrumentu. Tā veicina dziļākas pārdomas par pašu valodu un saziņu tajā. Gramatika ir tā, kas ļauj izprast, vai izteiktais ir apgalvojums vai jautājums, vai konkrētais teksta veids ir paziņojums, brīdinājums, ieteikums vai aizliegums, vai lietošanas instrukcija. Valodnieks Jānis Loja uzsvēris, ka mācīt izprast gramatiku ir būtiski, jo vārdi paši par sevi nespēj izteikt domu. Doma rodas, vārdam saistoties ar citiem vārdiem, veidojot teikumus un tekstus. Taču katrā valodā ir sava sistēma kā tas tiek panākts (Loja 1968, 204). Grāmatas *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender* (Kādu gramatiku mācīt, kādu gramatiku mācīties aut. tulk) autori uzsver, ka vārdi paši par sevi neko neizsaka, un pats fakts, ka vārdiem tiek piešķirta nozīme, jau ir gramatika. Gramatika darbojas jau no paša vārda pirmssākumiem, līdz ar to, autoruprāt, gramatikai kā tādai vispār nevajadzētu būt atdalītai no valodas apguves un tam

nevajadzētu būt atsevišķam studiju kursam, kurā docētājs rada piespiedu situāciju, kurā darboties ar gramatiku, stāstot par atsevišķiem gramatikas likumiem un liekot valodas apguvējiem pildīt gramatikas uzdevumus, cerot, ka viņi sapratīs saikni starp gramatiku un saziņu. Tādējādi tiek uzsvērts, ka gramatika pati par sevi jau ir saziņa (Llopis-García, Real, Ruiz 2012, 28). Neskatoties uz to, ka runātājiem var būt dažāds raksturs, pieredze, izglītība, runas brīdī visi runātāji vai rakstītāji saprotas, pateicoties gramatikai (Llopis-García, Real, Ruiz 2012, 30). Valodu apguvējam jāļauj saskatīt paralēles starp dzimto valodu un svešvalodu un ļauties tai, izmantojot savu līdzšinējo valodas pieredzi, paļauties uz intuīciju, ko lieliski atklāj tekstu lasīšana un saziņā attiecīgā vidē, kurā valoda tiek runāta.

Valodnieks un didaktiķis D. Kasanī, kurš savos pētījumos (Cassany 1987; 1993; 2003; 2005; 2008; 2018 u. c.) īpaši pievēršies tekstpratības un tekstveides jautājumiem, uzskata, ka morfoloģija un sintakse ir gramatikas sirds. Leksika nodrošina komunikācijas sastāvdaļas, fonētika un ortogrāfija nodrošina vizuālo attēlu un skanējumu, bet morfosintakse ir tā, kas sniedz noteikumus par to lietošanu. Tāpēc ar gramatiku galvenokārt tiek saprasta morfosintakse. Līdz ar to pārzināt morfosintaksi nozīmē ne tikai pazīt vārdu formas un to, kā tās savā starpā savienojas, bet arī prast izmantot zināšanas labākai rakstveida un mutvārdu izpratnei un izteiksmei. Morfosintakses pārzināšana nodrošina lielāku precizitāti un skaidrību savas domas un interešu formulēšanai (Cassany, Luna, Sanz 1994, 359–360).

D. Kasanī, Marta Luna un Glorija Sansa (*Gloria Sanz*) izvērza būtiskus ieteikumus morfosintakses mācīšanai (Cassany, Luna, Sanz 1994, 364), kas vislielākā mērā sakrīt arī ar promocijas darba mērķi, mācot valodu ar autentisku tekstu starpniecību:

- morfosintakses elementus vienmēr pasniegt kontekstā, nevis izolēti;
- izmantot autentiskus piemērus, balstītus valodu apguvēju mācību un sociālās vides realitātē;
- morfosintaktiskos aspektus skatīt kompleksi kopā ar ortogrāfijas, semantikas un citiem saistītajiem aspektiem; tāpat skatīties morfosintakses elementus konkrētā tekstā, ņemot vērā teksta tipu;
- gramatikas labojumus veikt saistībā ar tekstu, tā semantiku, nevis izvelkot piemērus ārpus tā;
- likt uzsvāru uz vispārēju valodas izpratni un to, kā katrs tās elements ietekmē izteikto domu.

Valodas apguvējiem ar ierobežotu gramatikas izpratni attiecīgi ir lielākas grūtības

tekstveidē un arī teksta izpratnē, īpaši gadījumos, kad jānosaka cēloņu un seku likumsakarības. Piemēram, verba modalitāte nosaka, vai teiktais ir apgalvojums vai hipotēze, ko attiecīgi izsaka ar indikatīvu vai subjunktīvu, vai darbības regularitāti un ilgumu, ko izsaka perfekts un imperfekts. Tāpēc šajā nodaļā tiek aprakstītas būtiskākās spāņu valodas gramatiskās kategorijas. Tās skatītas gan sastatījumā ar latviešu valodu, gan arī, balstoties EKPVA un tām pakārtotajā PCIC, kas nosaka spāņu valodas kā svešvalodas apguves saturu katrā valodas apguves līmenī (A1– A2; B1– B2; C1– C2). Saskaņā ar EKPVA gramatikas kompetence nozīmē pazīt kādas valodas gramatiskās kategorija un spēju tās lietot, t. i., saprast un izteikt dažādas nozīmes, spēt izšķirt pareizi un nepareizi izteiktas frāzes un teikumus (Chacón 2016, 25).

Veidojot šīs daļas saturu, PCIC (2006) salīdzināts ar vairāku spāņu valodas mācību grāmatu piedāvāto saturu un konkrētajiem piemēriem. Analīzes pamatā izvēlētas trīs gramatikas mācību grāmatu sērijas, kas piedāvā atsevišķus mācību līdzekļus A1, A2, B1 un B2 valodas līmeņa apguvei: (A) *Competencia gramatical en uso* (Gramatiskā kompetence lietojumā, aut. tulk.) (González, Romero, Cervera 2018; González, Romero, Cervera 2019; González, Romero 2018), (B) *Cuadernos de gramática española* (Gramatikas burtnīcas, aut. tulk.) (Seijas, Troitiño 2012) un (C) *En gramática* (Gramatikā, aut. tulk.) (Moreno, Hernández, Kondo 2007a, 2007b). Apakšnodaļā par darbības vārdu izmantoti arī skaidrojumi un piemēri no *Aprende gramática y vocabulario* (Mācies gramatiku un vārdu krājumu, aut. tulk.) (Castro, Ballesteros 2018). Šo mācību līdzekļu piemēri papildināti ar teorētisko literatūru, kuru pamatā veido *Gramática de la lengua española* (Spāņu valodas gramatika, aut. tulk.) (Alarcos, 2000), *RAE Nueva gramática de la lengua española* (Jaunā spāņu valodas gramatika, aut. tulk.) (RAE 2010; 2017), *Gramática del español lengua extranjera* (Spāņu valodas kā svešvalodas gramatika, aut. tulk.) (Romero González 2019), *Introducción a la lingüística hispánica* (Ievads spāņu valodniecībā, aut. tulk.) (Hualde, Olarrea u. c. 2013), *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L* (Fundamentālas gramatikas problēmas spāņu valodā kā svešvalodā, aut. tulk.) (Gutierrez 2019) u. c. Līdz ar to katra gramatikas kategorija skatīta saskaņā ar šiem līmeņiem un kā to traktē katras izdevumu sērijas autori un dažādi gramatiķi. Atkarībā no apakšnodaļā izklāstītās kategorijas specifikas izvēlēti šķietami saprotamāko autoru skaidrojumi. Tāpat arī mēģināts aprakstīt spāņu morfosintakses elementus pielīdzināt latviešu romānistes M. Rozenbergas spāņu valodas grāmatā aprakstītajam (Rozenberga 2002), taču tas nav viegli, jo viņas grāmatu saturs

neatbilst vispārējām EKPVA nostādnēm, nedz PCIC izstrādātajiem norādījumiem, un materiālā nav norādes uz valodas apguves līmeņiem.

2. Spāņu valodas gramatisko kategoriju raksturojums

Ņemot vērā spāņu valodas izplatību un aizvien pieaugošo apguvēju skaitu, IC, balstoties EKPVA, ir izstrādājis precīzu mācību saturu (jau iepriekš pieminētais PCIC), kurš paredz konkrētu gramatisko, fonētisko, ortogrāfisko, leksisko, pragmatisko, teksta, sociokultūras un starpkultūru aspektu apguvi katrā valodas apguves līmenī (PCIC 2006). Šis mācību saturs ir galvenā reference spāņu lingvodidkaticas materiālu izstrādei, kas autoriem palīdz izvēlēties, kurus konkrētos valodas elementus iekļaut attiecīgajā līmenī.

Šajā promocijas darba daļā, pirmkārt, skatītas galveno vārdšķiru kategorijas, kuras iekļautas minētajā saturā, pēcāk analizēts to skaidrojumus dažādos gramatikas mācību materiālos un rokasgrāmatās un pretstatīts latviešu valodas gramatikai, lai izceltu būtiskākās atšķirības abu sastatīto valodu morfosintaksē. Šāds sastatījums palīdz izdarīt secinājumus par to, kas ir būtiskākās grūtības latviešu dzimtās valodas lietotājiem spāņu valodas apguvē un kā veicināt to apguvi, veidojot jaunu, mikrostruktūru balstītu, lingvodidkaticas materiālu.

Servantesa institūta mācību saturā gramatikas jeb morfosintakses apguve ir sadalīta A1– A2 līmenim, B1– B2 līmenim un C1– C2 līmenim, kurš promocijas darbā netiks skatīts, jo neattiecas uz sākumā definēto mērķgrupu, t. i., Latvijas augstskolu bakalaura līmeņa studentiem. Šis saturs ir balstīts valodas lietojumā, tātad tas piedāvā konkrētus piemērus, kurus docētājs var praktiski izmantot. Gramatikas sadaļa iekļauj šādu apguves shēmu: vārdšķiras, sintagmas un teikumus, kas attiecīgi skatīti nodaļas turpinājumā. Promocijas darbā aplūkotas tikai vārdšķiras, taču tās loģiski atspoguļo arī teikumu veidošanas pamatprincipus, jo katrā apakšnodaļā piedāvāti vairāki piemēri un to skaidrojumi. Taču, izvērtējot PCIC gramatikas saturu, jānorāda, ka tajā trūkst viena spāņu valodā būtiska vārdšķira – prievārds. Tradicionāli tie uzskatāmi par gramatisku kategoriju, kas vienmēr iekļauta gramatikas mācību grāmatu saturā, taču Servantesa institūts prievārdus skata kā leksisku vienību un līdz ar to tie iekļauti vispārīgo jēdzienu (*nociones generales*) daļā. Taču arī prievārdu lietojums ir neizbēgams gramatikas mācību grāmatās, un docētāja prakse apliecina, ka tā apguve ir ļoti būtiska jau pašā valodas apguves iesākumā, tāpēc 2.5. apakšnodaļā ir skatīts arī prievārds, kurš ir gan būtisks lietvārda locījuma kategorijas

papildkomponents, gan ietekmē spāņu valodas sintaksi kopumā. Visām šajā daļā apskatītajām vārdšķirām un to gramatiskajām kategorijām ir būtiska nozīme studentu valodas prasmju attīstībā ceļā uz labu, loģisku tekstu veidošanu.

2.1. Lietvārds spāņu valodā

Lietvārds ir pirmā valodas vienība, ar kuru saskaras valodas apguvējs, mēģinot saprast, kā nosaukt kādu priekšmetu, parādību, pazīmi vai stāvokli. To apliecina gan lingvodidaktikas materiālu (*Diverso, Impresiones, Aula internacional, Nuevo español en marcha u. c.*), gan gramatikas mācību grāmatu satura (Moreno, Hernández, Kondo 2007a, 2007b, 2007c; Castro, Ballesteros 2018; Seijas, Troitiño 2018; González Romero 2019 u. c) sākumā norādītā lietvārda, tā dzimtes un skaitļa apguve.

Lietvārda paradigma spāņu valodā būtiski atšķiras no latviešu valodas, jo spāņu valoda ir vairāk analītiska un tajā locījumus izsaka ar dažādu prievārdu palīdzību, bet to noteiktību vai nenoteiktību izsaka artikuls, kurš tikai dažos gadījumos ir pielīdzināms latviešu valodas norādāmajiem vietniekvārdiem. Artikuls lielākoties latviešu valodas lietotājam nav izprotams, un skaidrojumos lietotā starpniekvaloda (angļu vai krievu valoda) arī nav risinājums visu ar lietvārdu saistīto gramatisko kategoriju skaidrošanai.

Valodas apguves tiešsaistes platforma *Lingolia* lietvārda vārdšķiru skaidro kā vārdus, kas „apzīmē materiālus vai nemateriālus elementus, kas eksistē reālajā pasaulē vai arī apzīmē domas. Lietvārdus parasti pavada artikuli, determinanti vai tos aizstāj vietniekvārdi.” (*Lingolia*) Spāņu Karaliskās akadēmijas spāņu valodas vārdnīcā atrodams skaidrojums, ka lietvārdi ir vārdšķira, kurai piemīt dzimte un skaitlis, kas veido nominālus vārdu savienojumus ar dažādām sintaktiskām funkcijām un apzīmē dažāda rakstura vienības (DLE).

Spāņu valodā izšķir sieviešu un vīriešu dzimtes, vienskaitļa un daudzskaitļa, noteiktos un nenoteiktos artikus (*la, el, los, las, un, una, unos, unas*), un attiecīgi spāņu valodas lietvārdiem piemīt dzimtes un skaitļa kategorija, bet tiem nav nedz deklināciju, nedz locījumu. Līdzīgi kā citās romāņu valodās un angļu valodā, lietvārda locījuma vietā pirms lietvārdiem tiek lietoti prievārdi, lai izteiktu lietvārda sintaktisko un semantisko nozīmi teikumā. No sintakses viedokļa spāņu valodā lietvārds ir jebkurš vārds, kurš spēj pildīt teikuma priekšmeta vai papildinātāja funkciju (RAE 2017, 61).

Savukārt latviešu valodā lietvārdam raksturīgas trīs pazīmes: priekšmetiskums, deklinācija un sintaktiskais lietojums. Ar priekšmetiskumu saprotams tas, ka lietvārds apzīmē

dažādas norises, stāvokļus un pazīmes, kas ir patstāvīgi eksistējošas (Kalme, Smiltiece 2001, 60). No sintakses viedokļa latviešu valodā lietvārds teikumā var ieņemt jebkura teikuma locekļa pozīciju, bet no morfoloģijas viedokļa lietvārdam piemīt visas vārddarināšanas formas: afiksācijas, salikteņu veidošana, konversija, skaņu pārmaiņas (Kalme, Smiltiece 2001, 61).

Spāņu valodas gramatikā (Alarcos 2000, RAE 2017) lietvārdu morfoloģiski raksturo skaitlis un dzimte, bet semantiski tas apzīmē būtnes vai vienības: individuālas (māja, automašīna), grupas (ģimene), vielas (ūdens, smilts), īpašības un jūtas (mīlestība, gudrība), notikumus (grimšana, reprezentācija), attiecības (laulība), vietas (kalns, laukums), laiks (gadsimts, priekšvakars) un citas līdzīgas nozīmes (RAE 2017, 61). Abās valodas izšķir sugasvārdus un īpašvārdus.

Saskaņā ar PCIC A1 līmenī lietvārda kategorija paredz apgūt šādas lietvārdu grupas:

1) personvārdus un uzvārdus, tostarp personvārdu saīsinājumus, piemēram, Pepe (no José), Paco (no Francisco), Lola (no Dolores) u. c.;

2) toponīmus, tostarp to valstu nosaukumus, kas lietojami bez artikuliem¹³ un pilsētu nosaukumus. A2 līmenī toponīmu klāstu papildina nosaukumi, kas lietojami kopā ar artikulu: *La Coruña, la Habana u.c* Kā jaunums pie īpašvārdiem A2 līmenī ir:

- 3) iestāžu nosaukumi;
- 4) amatu un departamentu nosaukumi;
- 5) zinātņu nosaukumi;
- 6) svētku nosaukumi.

B1 līmenī savukārt klāt nāk reljefa nosaukumi, bet B2 līmenī – unikālu parādību nosaukumi un to pretstatījums homofoniem, kas rakstāmi ar mazo burtu, piemēram: La Tierra ('Zeme')/la tierra ('zeme'), el Papa ('pāvests')/el papa Juan Pablo II ('pāvests Jānis Pāvils II').

B1 līmenī skaidrota arī lietvārda saistība ar īpašības vārdu: galotņu saskaņošana un īpašības vārda vieta teikumā, kas atšķiras no latviešu, angļu un krievu valodā ierastās. Proti, īpašības vārds tā pamata nozīmē vienmēr tiek lietots aiz lietvārda. Gadījumos, kad īpašības vārds lietots pirms lietvārda, tas maina savu nozīmi (sk. 2.3. apakšnodaļu).

M. Rozenberga izceļ arī to, ka valodas apguvējiem, kuri mēģina spāņu valodu apgūt ar citas valodas starpniecību, saskaras ar tādiem viltusdraugiem, kā, piemēram, *largo*

¹³ Spāņu valodā ir neliels skaits valstu un pilsētu nosaukumu, kas iekļauj arī artikus.

(sp. 'garš', ang. *large* 'liels'), *alto* (sp. 'augsts' vai 'gara auguma', vāc. *alt* 'vecs'), *dinero* (sp. 'nauda', ang. *dinner* 'pusdienas') u. c. (Rozenberga 2014, 263).

2.1.1. Lietvārda dzimtes kategorija spāņu valodā

Neskatoties uz artikula sasaisti ar lietvārdu, spāņu valodā arī lietvārda dzimtes noteikšana, neizmantojot vārdnīcu, valodas apguvējam sagādā ne mazums grūtību. Tādēļ spāņu valodā izdala dažādas dzimtes noteikšanas kategorijas un tajās iekļautos izņēmumus:

1) pie vīriešu dzimtes lietvārdiem pieskaitāmi gandrīz visi tie, kas beidzas ar **-o**, izņemot vārdus *la mano* ('roka') (šeit un turpmāk aut. tulk.) un tādus vārdus, kas lietoti saīsinātās formās: *la foto(grafía)*, *la moto(cicleta)*, *la radio(difusión)* (Hualde, Olarrea u. c. 2013, 138). Vīriešu dzimtes lietvārdi nosakāmi arī pēc izskaņām **-aje**, **-or**, **-miento**, **-ma**, **-ón**, **-í**, **-ú** (Alonso u. c. 2007, 15; Jacobi, Melone, Menón 2016, 19; Seijas, Troitiño 2018, 16; González, Romero, Cervera 2018, 8);

2) pie sieviešu dzimtes lietvārdiem pieskaitāmi gandrīz visi lietvārdi, kas beidzas ar galotni **-a**, izņemot tādus vārdus kā *día* ('diena'), *poeta* ('dzejnieks'), *mapa* ('karte'), grieķu izcelsmes vārdi, kas beidzas ar **-ma**: *drama* ('drāma'), *poema* ('dzejolis'), *sintagma* ('sintagma') u. c. (Hualde, Olarrea u. c. 2013, 138). Tāpat sieviešu dzimti nosaka lietvārdiem raksturīgās izskaņas **-ez**, **-triz**, **-isa**, **-esa**, **-ción**, **-sión**, **-(i)dad**, **-tad**, **-tud**, **-umbre**, **-ancia**, **-anza**, **-encia** (Jacobi, Melone, Menón 2016, 19; Alonso u. c. 2007, 15; Seijas, Troitiño 2018, 16; González, Romero, Cervera 2018, 8). M. Rozenberga uzsver, ka spāņu valodas lietvārdi ar izskaņām **-ción**, **-sión** atbilst angļu un franču valodas lietvārdiem, kas beidzas ar izskaņām **-sion** un **-tion**, piemēram, *decisión* (ang. *decision*, fr. *Décision*), *comunicación* (ang. *communication*, fr. *communication*) (Rozenberga 2014, 263);

3) lietvārdi, kas beidzas ar izskaņu **-ista** un **-ante** un ir attiecināmi uz cilvēku, ir gan sieviešu, gan vīriešu dzimtes vārdi: *el optimista* ('optimists') / *la optimista* ('optimiste'), *el cantante* ('dziedātājs') / *la cantante* ('dziedātāja') (Romero, González 2019, 36). Tos sauc arī par kopīgās dzimtes (*género común*) lietvārdiem un to dzimti šķir tikai artikuls, piemēram, *el artista* ('mākslinieks') un *la artista* ('māksliniece') un epicentra dzimti (*género epicentro*), kad dzimti izšķir savienojums ar citu dzimti aprakstošu vārdu, piemēram, *la serpiente macho* ('čūskas tēviņš') un *el serpiente hembra* ('čūskas mātiņa') (Gutierrez 2019, 127; Romero, González 2019, 36);

4) lietvārdi, kuru galotne ir **-e** vai kuri beidzas ar līdzskani, arī var būt gan sieviešu, gan vīriešu dzimtē, un to noteikšanu neregulē neviens gramatiskais likums. Tādējādi spāņu

valodā lieto *el coche* ('automašīna'), bet *la noche* ('nakts'), *el sol* ('saule') un *la sal* ('sāls'), *el análisis* ('analīze'), *la síntesis* ('sintēze') u. tml. Viegļāk noteikt atvasināto lietvārdu dzimtes kategorijas, kurās lietvārdu galotnes norāda uz sieviešu dzimti (Alonso u. c. 2007, 15; Hualde, Olarrea u. c. 2013, 138; González, Romero, Cervera 2018, 8);

5) atkarībā no lietvārda dzimtes spāņu valodā mainās tā nozīme (Jacobi, Melone, Menón 2016, 20; González, Romero 2019, 5): *el cólera* ('holēra') / *la cólera* ('dusmas'), *el capital* ('kapitāls') / *la capital* ('galvaspilsēta'), *el orden* ('kārtība') / *la órden* ('religisks ordenis', 'kratīšanas ordenis'), *el editorial* ('raksts presē') / *la editorial* ('izdevniecība'), *el radio* ('rādiuss') / *la radio* ('radio'), *el guía* ('gids') / *la guía* ('ceļvedis'), *el frente* ('fronte') / *la frente* ('piere');

6) augļkoku nosaukumi ir vīriešu dzimtes vārdi, bet to augļi – sieviešu: *el manzano* ('ābele') / *la manzana* ('ābols'), *el naranjo* ('apelsīnkoks') / *naranja* ('apelsīns') (Jacobi, Melone, Menón 2016, 19);

7) dzimte nosaka lietas apmēru, parasti sieviešu dzimtē izteiktās lietas ir lielākas: *el bolso* ('soma') / *la bolsa* ('soma'), *el cuchillo* ('nazis') / *la cuchilla* ('nazis'), *el jarro* ('krūka') / *la jarra* ('krūka') (Jacobi, Melone, Menón 2016, 19);

8) vīriešu dzimtē parasti ir ar pasaules ūdenstilpnēm un kalniem saistītie nosaukumi: *el Titicaca* ('Titikakas ezers'), *el Atlántico* ('Atlantijas okeāns'), *los Alpes* ('Alpu kalni'); nedēļas dienu nosaukumi: *el lunes* ('pirmdiena'), *el domingo* ('svētdiena'); gada mēnešu nosaukumi: *enero* ('janvāris'), *abril* ('aprīlis');

9) sieviešu dzimtē spāņu valodā ir alfabēta burtu nosaukumi: *la a* ('a'), *la b* ('bē') (Jacobi, Melone, Menón 2016, 19);

10) izšķir arī tā sauktos nenoteiktās dzimtes lietvārdus, kas pieļauj abu dzimšu lietojumu: *el mar* / *la mar*, *arte cisoria* / *arte románico*, *azúcar moreno* y *azúcar blanca* (bet daudzskaitlī vienmēr vīriešu dzimtē: *los azúcares refinados*), *el dote* / *la dote* (daudzskaitlī vienmēr sieviešu dzimtē: *las dotes*) (Alarcos 2000, 62). Gadījumos, kad lietvārds sākas ar patskani *a-* redzams, ka piemērus labāk skaidro lietvārda saistījums ar īpašības vārdu, kur tas attiecīgi pieskaņojas sieviešu vai vīriešu dzimtē.

Šis skaidrojums nav traktēts viennozīmīgi, jo dažādos mācību līdzekļos autori dzimti noteicošās izskaņas skaidro šaurāk vai plašāk. No skatītajiem materiāliem visdetalizētāko aprakstu sniedz K. Romero un P. Seihasa un S. Troitiņo A2 valodas apguves līmeņa gramatikas mācību grāmatas.

2.1.2. Lietvārda skaitļa kategorija spāņu valodā

Daudzskaitļa veidošana spāņu valodā, pamatojoties uz lietvārda pamatformu (vienskaitli), parasti nesagādā lielas grūtības. Daudzskaitļa veidošanas pamatlikums nosaka, ka visiem lietvārdiem, kas beidzas ar patskani, daudzskaitli veido pievienojot galotni **-s**: *casa/casas* ('māja / mājas'), savukārt lietvārdiem, kas beidzas ar līdzskani, daudzskaitlī pievienojama galotne **-es** : *español / españoles* ('spānis / spāņi'). Tomēr arī šeit minami būtiski izņēmumi, ar kuriem valodas apguvējs sastopas jau valodas apguves iesācēja līmenī (Hualde u. c. 2010, 143; Jacobi, Melone, Menón 2016, 21; Romero, González 2019, 38–39):

1) spāņu valodā ir vārdi, kuru forma vienskaitlī un daudzskaitlī sakrīt: *la/las crisis* ('krīze(-es)'), *el / los paraguas* ('lietussargs(-i)'), nedēļas dienas: *el / los lunes* ('pirmdiena(-as)'), *el / los martes* ('otrdiena(-as)'), *el / los miércoles* ('trešdiena(-as)'), *el/los jueves* ('ceturtdiena(-as)'), *el / los viernes* ('piektdiena(-as)');

2) dažiem lietvārdiem, kas beidzas ar uzsvētu patskani daudzskaitlī, pieļaujamas gan galotne **-s**, gan **-es**: *el jabalí/los jabalís (jabalíes)* ('mežacūka(-as)'), *el menú / los menús* (menues) ('ēdienkarte(-es)'), bet dažiem ir pieļaujama tikai viena forma: *el sofá / los sofás* ('dīvāns(-i)');

3) svešvārdiem, kas beidzas ar līdzskani, daudzskaitlī pievieno tikai galotni **-s**: *el chef / los chefs*, *el robot / los robots*; šeit bieži novērota kļūda, kad latviešu studenti vēlas lietot nepareizu daudzskaitļa formu *robotos*;

4) lietvārdos, kas beidzas ar **-z**, daudzskaitlī notiek līdzskaņu mija, un **z** mainās uz **c**: *la actriz / las actrices* ('aktrise / aktrises').

Būtiska fonētiska nozīme ir zilbju skaita maiņai, veidojot daudzskaitļa vārdus. Tā, piemēram, vārdā *letón* ('latvietis') uzsvars krīt uz pēdējo zilbi, savukārt daudzskaitlī *letones* ('latvieši') uzsvērtā zilbe tiek atvērta un ar uzvara zīmi vairs nav norādāma.

Sastatot spāņu un latviešu valodu, interesi raisa vienskaitlinieku un daudzskaitlinieku unikālās formas. Lai gan abās valodās ir sastopami gan vienskaitlinieki, gan daudzskaitlinieki, tie ne vienmēr ir ekvivalenti. Abās valodās sakrīt tādi vienskaitlinieki kā *dinero* ('nauda') un daudzskaitlinieki *tijeras* ('šķēres'), *pantalones* ('bikses'), *gafas* ('brilles'), lai arī ir pieņemams arī vienskaitļa lietojums: *la tijera*, *el pantalón*, *la gafa*. Spāņu valodā lietoti vienskaitlinieki: *gente* ('cilvēki', 'ļaudis'), *llanto* ('raudas'), *ceniza* ('pelni'), *dolor* ('sāpes'), *tristeza* ('skumjas'), *harina* ('milti') latviešu valodā atbilst daudzskaitliniekiem. Bieži lietotais vārds *gente* ('ļaudis') prasa īpašu uzmanību valodas apguves procesā, jo spāņu valodas apguvēji to vēlas lietot arī daudzskaitlī, kas spāņu valodā

nav ierasts lietojums. Tas uzskatāms par novecojušu un reģionālu lietojumu (DLE). Turklāt *gente* ir sieviešu dzimtes lietvārds, kas lietojams ar noteikto sieviešu dzimtes artikulu *la*.

Dažkārt ierasto vienskaitlinieku lietojums daudzskaitlī piešķir lietvārdiem pārnestu vai abstraktu nozīmi, piemēram, *la escalera* ('pieslienamās kāpnes') / *las escaleras* ('kāpnes'), *el intestino* ('zarnas') / *los intestinos* ('iekšas') vai pat pavisam citu nozīmi *la razón* ('saprāts') / *las razones* ('iemesli') (Alarcos 2000, 65).

2.1.3. Lietvārda locījuma kategorija spāņu valodā

Dažādās valodās locījumu veido dažādi: 1) lietvārda locījuma formas (baltu, slāvu valodās) vai 2) īpaši locījumu prievārdi, kas tiek pievienoti lietvārdiem locījumu apzīmēšanai (romāņu, ģermāņu valodās). Valodās, kurās lietvārdi nemainās, attiecības starp vārdiem tiek apzīmētas ar prievārdiem (Loja 1968, 224). Arī spāņu valoda ir analītiski fleksīva valoda, kurā vārdu attiecību pret citiem vārdiem izsaka ar prievārdu palīdzību un vārdu secību teikumā. Spāņu valodā lietvārdiem nav locījumu, un tos aizstāj prievārdu lietojums pirms lietvārdiem.

Novērojumi liecina, ka latviešu tautības studentiem grūtības sagādā tas, ka spāņu valodā lietvārdiem nav deklināciju un tie nepakļaujas locījumiem. To vietā nepieciešams paralēli lietvārdu apguvei, līdzīgi kā artikulū, apgūt arī dažus pamata prievārdus, ar kuru palīdzību var izteikt ģenitīvu, datīvu, akuzatīvu, lokatīvu. Pirmās kļūdas parādās, veidojot teikumus ģenitīvā, piemēram, vārdu savienojumu '*māsas grāmata*' studenti nereti izsaka ar *hermanas el libro*, lietvārdam *hermana* ('māsa') pieliekot latviešu 4. deklinācijas ģenitīva galotni -s, kas spāņu valodā izsaka daudzskaitli, bet ne ģenitīvu, kuru būtu jāveido ar prievārdu *de* – *el libro de hermana* (šeit un turpmāk piemēros aut. tulk.) .

Prievārdu daudzveidīgo lietojumu viegli konstatēt, mēģinot meklēt latviešu deklināciju ekvivalentus spāņu valodā:

- 1) nominatīvs – Kaimiņiene runā – *La vecina habla*
- 2) ģenitīvs – Kaimiņienes dārzs – *El jardín de la vecina*
- 3) datīvs – Saku kaimiņienei – *Digo a la vecina*
- 4) akuzatīvs – Redzu kaimiņieni – *Veo a la vecina*
- 5) instrumentālis – Runāju ar kaimiņieni – *Hablo con la vecina*
- 6) lokatīvs – Es esmu iemīlējies kaimiņienē – *Estoy enamorado de la vecina*; Es saskatu kaimiņienē kaut ko pievilcīgu – *Veo algo atractivo en la vecina*
- 7) vokatīvs – Kaimiņien, pagaidi mani! – *Vecina, espérame*

Apskatot šos piemērus, secināms, ka ekvivalenti lietvārdu tulkojumi ir tikai nominatīvā un instrumentālī. Vienskaitlinieki un daudzskaitlinieki spāņu un latviešu valodā atšķiras.

Latviešu valodā piederību apgalvojumā izsaka ar datīva un nominatīva saistību, bet noliegumā – ar datīva un ģenitīvs saistību (Beitiņa 2009, 9):

[1] *Kaimiņienei ir suns.*

[2] *Kaimiņienei nav suna.*

Spāņu valodā nominatīvs saista verbu *tener* ('piederēt', 'būt') un lietvārdu nominatīvā, tāpat kā angļu valodā *nominatīvs + have + nominatīvs*, bet noliegumā šo savienojumu papildina tikai nolieguma partikula pirms verba *tener*.

[1] *La vecina tiene un perro.*

[2] *La vecina no tiene perro.*

Lai arī lietvārda forma ir nemainīga, nolieguma teikumā ar verbu *tener* lietvārds nesaista artikulu.

Būtiska vīriešu dzimtes noteiktā artikula pazīme ir tā saistība ar prievārdiem *de* un *a*, veidojot savienojumu *del* un *al*: *voy al mercado* ('eju uz tirgu'), *vengo del mercado* ('nāku no tirgus').

Prievārdu nozīme nosakāma kontekstā. Tie parasti ietilpst teikuma locekļa sastāvā kopā ar lietvārdu vai kādu citu deklinējamu vārdu, veidojot prievārdisku konstrukciju (Kalnača 2013, 99).

1. tabula atspoguļo lietvārda paradigmas kopsavilkumu, tādējādi parādot kopīgo un atšķirīgo lietvārda vārdšķirā abās valodās. Redzams, ka kopīgs ir tikai lietvārda dalījums dzimtē un skaitlī, savukārt citas paradigmas ir diezgan atšķirīgas.

1. tabula

Lietvārda paradigma latviešu un spāņu valodā

Kategorijas	Latviešu valodā	Spāņu valodā
Dzimte	vīriešu, sievietes	vīriešu, sievietes
Skaitlis	vienskaitlis, daudzskaitlis	vienskaitlis, daudzskaitlis
Deklinācijas	6 deklinācijas: 3 vīriešu dzimtē un 3 sievietes dzimtē	nav
Locījumi	7	nav; izsaka ar prievārdu lietojumu
Noteiktība / nenoteiktība	nav; noteiktību izsaka norādāmo vai piederības vietniekvārdu lietojums.	galvenais lietvārda determinants ir artikuls. Nenoteiktie artikuli: <i>un</i> (v.

Kategorijas	Latviešu valodā	Spāņu valodā
		dz. vsk.), <i>una</i> (siev. dz. vsk.), <i>unos</i> (v. dz. dsk.), <i>unas</i> (siev.dz. dsk.). Noteiktie artikuli: <i>el</i> (vīr. dz. vsk.), <i>la</i> (siev. dz. vsk.), <i>los</i> (vīr. dz. dsk.), <i>las</i> (siev. dz. dsk.) Bez artikuliem ir arī norādāmie un piederības vietniekvārdi, kas teikumā saista lietvārdu
Atgriezeniskie lietvārdi	izskaņas: <i>-šanās, -tājies, -tājās, -ējies, -ējās, -ājies, -umies</i>	nav

Lai arī spāņu valodā pastāv plašs klāsts lietvārdu, kas ir atvasināti no darbības vārdiem, tiem nepiemīt latviešu valodai raksturīgās lietvārdu atgriezeniskās formas, kas darinātas no atgriezeniskajiem vārdiem. Praksē nav novērota nekāda atgriezenisko lietvārdu interpretēšana spāņu valodas apgūvē.

2.2. Artikuls spāņu valodā

Parasti lietvārds spāņu valodas mācību grāmatās ievadīts lietojumā ar artikulu, taču artikuls tiek pasniegts vienīgi kā dzimti un skaitli nosakošs komponents. Kā jau iepriekš minēts, artikuls latviešu valodas lietotājam ir sveša un grūti izprotama vārdšķira, jo tai nepiemīt tulkojums un tā lietojums visbiežāk ir atkarīgs no lietvārda, taču tam var būt arī norādāmā vietniekvārda funkcija: *los de arriba* ('tie no augšas'). Artikula lietošanas noteikumi spāņu valodā ir arī daudz kompleksāki nekā tas ir, piemēram, angļu valodā. Pirmkārt tāpēc, spāņu valodā ir vairāk artikulu, otrkārt tāpēc, ka pastāv garš saraksts ar to lietošanas nosacījumiem. No gramatiskā viedokļa artikuls spāņu valodā nosaka lietvārda dzimti un skaitli, bet no semantiskā viedokļa to, vai lieta, par kuru ir runa, ir diskursa dalībniekiem zināma vai nē, vai tā ietver referentu kopu vai daļu no tiem, vai tas apzīmē saskaitāmas vai neskaitāmas, konkrētas vai abstraktas lietas. Turklāt spāņu gramatika definē gadījumus, kad artikuli nav lietojami, kas visbiežāk mulšina valodas apgūvēju brīdī, kad viņš ir iemācījies, ka tie ir jālieto.

Vēsturiski saglabājies nosacījums, ka pirms vārdiem, kas sākas ar uzsvērtu *a-* vai *ha-* lietojams vīriešu dzimtes artikuls *el*, lai arī tas nenosaka lietvārda dzimti: *el agua, el águila, el área, el acta, el hambre, el hacha, el hada, el habla*. Taču tas neattiecas uz alfabēta burtu

nosaukumiem: *la a*, *la hache*, *y* un kopdzimtes lietvārdiem, kuru dzimti šķir tikai artikuls: *la árabe*, *la ánade* (opuestos a los masculinos *el ácrata*, *el árabe*, *el ánade*). Ja pirms lietvārda tiek lietots cits vārds, tad lieto sieviešu dzimtes artikulu: *la presente acta* ('šis akts'), *la bella hada* ('skaistā feja'), *la melodiosa habla* ('melodiskā runa') u. c. Tāpat arī šie lietvārdi daudzskaitlī lietojami ar daudzskaitļa sieviešu dzimtes artikulu: *las aguas*, *las águilas*, *las áreas*, *las hachas*, *las hablas*, *las aulas* u. c (Alarcos 2000, 69; RAE 2017, 90).

Lietvārda lietojums bez artikula apzīmē priekšmetu kopu, savukārt, lietojot lietvārdu savienojumā ar artikulu, tas identificē konkrētu lietu un izceļ to no kopuma, tātad tas nevis klasificē, bet identificē lietvārdu (Alarcos 2000, 69).

2.2.1. Noteiktais artikuls

Spāņu valodas kā svešvalodas metodikā artikulu lietošanas noteikumi ir sadalīti vairākos posmos. A1 valodas apguves līmenis skaidro vispārēju artikulu lietojumu, vairāk fokusējoties uz lietvārda dzimtes izšķiršanu, nevis uz noteiktā un nenoteiktā artikula lietojuma izšķiršanu. Izšķir tikai dažus gadījumus, kad lieto noteikto artikulu, taču A2 līmenī artikula lietojumam piešķirta daudz lielāka nozīme, un noteiktā artikula lietojumu papildina un izšķir vairāki nosacījumi (Alonso, Corpas, Gambluch 2018, 31–32, González, Romero, Cervera 2018; 2019):

1) runājot par kaut ko runātājiem pazīstamu: *El director de empresa se llama Raúl Jiménez* ('Šā uzņēmuma direktoru sauc Rauls Himēness');

2) runājot par kaut ko unikālu: *El hijo de María es abogado* ('Marijas dēls ir advokāts' (Marijai ir tikai viens dēls);

3) ar verbu *estar* 'būt, atrasties': *¿Dónde está el coche?* ('Kur ir automašīna?');

4) ar verbu *gustar* 'patikt, garšot': *Me gusta el teatro* ('Man patīk teātris');

5) savienojumā ar *todo*, *todas* 'visi, visas': *Paseo el perro todas las mañanas* ('Staidzinu suni katru rītu');

6) vispārinot teikto attiecībā uz visām personām, dzīvniekiem, lietām: *Los profesores trabajan muchan muchas horas complementarias* ('Skolotāji strādā daudzas papildstundas');

7) kopā ar īpašības vārdu, kad zināms, par ko ir runa: *¿Cuál silla quieres, la pequeña?* ('Kuru krēslu gribi, maziņo?').

Dažādi autori (Rozenberga 1996a; Alonso, Corpas, Gambluch 2018; Romero, González 2019) mēdz izšķirt atsevišķus lietojumu kontekstus un artikulu saistību ar konkrētiem lietvārdiem un atkarību no konkrētu darbības vārdu lietojuma. Piemēram,

lielākoties pilsētā nozīmīgas vietas tiek apzīmētas ar noteikto artikulu, kā arī noteikto artikulu mēdz lietot gadījumos, kad to var aizstāt ar piederības vietniekvārdu, piemēram, ķermeņa daļas visbiežāk minētas kā kādam konkrētam cilvēkam piederošas, tāpēc parasti saka: *me duele la cabeza* ('Man sāj galva (mana galva)'), *los niños se lavan los dientes* ('bērni mazgā zobus (savus zobus)'). Tāpat arī noteikto artikulu lieto pirms pielikumiem vai to izlaidumiem pie ūdeņu, reljefa nosaukumiem: *el río Venta* ('Ventas upe'), *los Alpes* ('Alpi' (kalni)).

2.2.2. Nenoteiktais artikuls

Nenoteiktie artikuli *un, una* sakrīt un latviešu valodā dažkārt var tikt tulkoti kā skaitļa vārds 'viens' vai vietniekvārds 'kāds, kāda'. Spāņu valodas apguves A1– A2 līmenī uzsvars likts tikai uz šādiem nenoteiktā artikula lietošanas gadījumiem (González, Romero, Cervera 2019, 16):

1) attiecībā uz priekšmetu, personu vai parādību pirmo reizi un nesniedzot nekādu paskaidrojošu informāciju: *Tengo un hijo y una hija* ('Man ir dēls un meita');

2) attiecībā uz kaut ko, kas ir daļa no kaut kā vairāk: *María tiene un hijo abogado* ('Marijai ir dēls advokāts' (Marijai vairāki dēli));

3) aiz darbības vārda *haber* 'būt' (sk. 2.2. apakšnodaļu): *Hay un diccionario en la mesa* ('uz galda ir vārdnīca');

4) nenoteiktā artikula nozīme, kas izsaka kaut ko aptuvenu: *Tengo unos 100 libros* ('Man ir kādas (apmēram) 100 grāmatas');

5) līdzīgi kā runājot par noteiktā artikula lietošanu vispārīgā nozīmē, attiecinot teikto uz visu, tā nenoteikto artikulu attiecina uz vienu klases pārstāvi, piešķirot tam visu pārējo klases pārstāvju īpašību: *Un perro es un mamífero* ('Suns ir zīdītājs');

6) lieto bez lietvārda ar skaitļa nozīmi: *María tiene dos hijos, pero yo tengo solo uno*. ('Marijai ir divi bērni, bet man ir tikai viens).

B1 līmenī vairāk tiek skatīts noteiktā un nenoteiktā artikula kontrastīvais lietojums, pretstatot līdzīgus gadījumus, kad lieto noteikto un kad nenoteikto artikulu, piemēram, pretstatot vispārinājumu kādam konkrētam vienam no daudziem gadījumiem (González, Romero 2019, 10).

Līdzīgi kā darbības vārdam, arī artikulam piemīt deikss (sk. 6.2. apakšnodaļu), jo artikula lietojums nosaka to, vai diskursa dalībnieki ir pazīstami ar konkrēto lietu. Piemēram, teikumā *Prohibido pisar el césped* ('Aizliegts staigāt pa zālāju'), kurā noteiktā artikula

lietojums norāda uz to, ka uzraksts atrodas pie konkrēta zālāja, pa kuru aizliegts staigāt, nevis to, ka nedrīkst staigāt pa ikvienu zālāju, kā arī norāda uz laiku vai datumu, kas ir relatīvi tuvs runas brīdim: *Juan me escribió el lunes* ('Huans man uzrakstīja pirmsdien'), t. i., pagājušajā (visnesenākajā) pirmsdienā, nevis kādā no daudzām pirmsdienām (RAE 2017, 92).

2.2.3. Artikula izlaidums

Spāņu valodā ir gana daudz gadījumu, kad artikuls nemaz nav jālieto. Šie izlaidumi parasti tiek atrunāti A2/B1 valodas apguves līmenī (Romero, González 2019):

1) uzrunās pirms uzrunas vārdiem *señor/señora* ('kungs / kundze'), *doctor/doctora* ('dakteris/daktere'): *Señor Aguirre, le llaman por teléfono* ('Aguirres kungs, jums zvana');

2) lielākoties ar personvārdiem, kontinentu, pilsētu un valstu nosaukumiem;

3) darbības vārda *ser* savienojumos ar nedēļas dienām un datumiem: *Es miércoles, 6 de enero* ('Ir trešdiena, 6. janvāris');

4) darbības vārda *ser* savienojumos ar profesiju, tautību, reliģiju un ideoloģiju nosaukumiem: *Carlos es español* ('Karloss ir spānis'), *Ana es profesora* ('Anna ir skolotāja');

5) ar gada mēnešiem: *Mi cumpleaños es en enero* ('Mana dzimšanas diena ir janvārī');

6) darbības vārda *saber* ('zināt') savienojumā ar valodām: *Ana sabe inglés y español* ('Anna zina angļu un spāņu valodu');

7) ar lietvārdiem, kas apzīmē neskaitāmas lietas: *No como carne* ('Es neēdu gaļu');

8) ar lietvārdiem, kas apzīmē saskaitāmas lietas, taču runas brīdī to skaits nav būtisks, runa ir par kādu lietu kategoriju: *Aquí venden ordenadores* ('Šeit pārdod datorus');

9) pirms lietvārdiem papildinātāja funkcijā, ar prievārdu *de* izsakot ģenitīvu: *un tren de mercancías* ('preču vilciens'), *un reloj de oro* ('zelta pulkstenis');

10) ar darbības vārdu *hacer* ('nodarboties ar') savienojumā ar sporta veidiem: *hacer natación* ('nodarboties ar peldēšanu').

2.3. Īpašības vārds spāņu valodā

Īpašības vārda paradigma latviešu valodā ir plašāka nekā lietvārdam, kas ietver gan noteiktās, gan nenateiktās galotnes, pamata, pārāko un vispārāko pakāpi (Kalme, Smiltnece 2001, 7), kā arī tas saskaņojas ar lietvārdu dzimtē, skaitlī un locījumā, attiecīgi spāņu valodā – tikai dzimtē un skaitlī. Latviešu valodā raksturīga nenateiktības/noteiktības

kategorija, ko izsaka ar īpašām galotnēm. Nenoteiktos īpašības vārdus loka kā 1. un 4. deklinācijas lietvārdus, bet noteiktajiem ir īpaša galotņu sistēma. Savukārt spāņu valodā nenoteiktību / noteiktību izsaka ar noteiktā artikula lietojumu pirms lietvārda, kuru papildina īpašības vārds vai arī tieši pirms īpašības vārda. Piemēram, *una casa blanca* ‘balta māja’, *la casa blanca* ‘baltā māja’, *la blanca* ‘baltā’. Kā redzams, spāņu valodā īpašības vārdus lielākoties raksta aiz lietvārda, nevis pirms tā, kā tas ir pierasts latviešu vai angļu valodā.

Īpašības un lietvārda paradigmu atšķirības abās valodās ir diezgan līdzīgas (sk. 2. tabulu). Pirmkārt, arī īpašības vārdam nav locījumu, otrkārt, pastāv gadījumi, kad pirms īpašības vārda tiek lietots noteiktais artikuls, kas izsaka īpašības noteiktību. Spāņu valodas apguvējiem grūtības sagādā īpašības vārda saskaņošana ar lietvārdu un tā novietojums aiz tā, kā arī īpašības vārdu neregulārās pakāpes. Bieži novērota kļūda ir *más bueno* (‘vairāk labs’) lietojums *mejor* (‘labāks’) vietā, kas uzskatāms par nepareizu.

2. tabula

Īpašības vārda paradigma latviešu un spāņu valodā

Kategorijas	Latviešu valodā	Spāņu valodā
Dzimte	vīriešu, sieviešu	vīriešu, sieviešu
Skaitlis	vienskaitlis, daudzskaitlis	vienskaitlis, daudzskaitlis
Locījumi	7	nav
Noteiktība/nenoteiktība	ir	izsaka ar noteikto artikulu pirms īpašības vārda
Salīdzināmās pakāpes	ir	ir
Neregulārās salīdzināmās pakāpes	nav	ir

Saskaņā ar PCIC īpašības vārds spāņu gramatikā seko uzreiz aiz lietvārda apguves un tikai pēc tam seko artikuls. Dažkārt īpašības vārds tiek skatīts vienā gramatikas nodaļā kopā ar lietvārdu (González, Romero, Cervera 2018), tādējādi apgūstot abas vārdšķiras paralēli, jo, kā turpmāk redzams, īpašvārda nelielā paradigma sakrīt ar lietvārdu, īpaši runājot par dzimtes un skaitļa kategoriju. Īpašības vārda dzimte un skaitlis ir tās kategorijas, kas tiek ievadītas valodas apguves A1 līmeņa pirmajās nodarbībās drīz vien pēc lietvārda, dažu pamata darbības vārdu (*ser, estar, tener* (‘būt’ ekvivalenti latviešu valodā)) un artikula apguves kā to piedāvā A. Gonsaless, K. Romero un A. Servera (González, Romero, Cervera 2019).

2.3.1. Īpašības vārdu iedalījums

Gan PCIC, gan spāņu gramatikā (RAE 2017) izšķir divu veidu īpašības vārdus:

1) īpašību nosakošie (*adjetivos calificativos*), piemēram, *estrecho* ('šaurš'), *pequeño* ('mazs');

2) attiecību nosakošie (*adjetivos relacionales*), kas saistīti ar izcelsmi un atvasināti no lietvārdiem, piemēram, *barcelonés* ('Barselonas', 'barselonisks'), *español* ('spāņu', 'spāniskš'), bet arī *visión provincial* ('provinciāls skatījums') vai *decisión paterna* ('tēvišķs (tēva) lēmums').

Taču pastāv arī adverbīālie, no apstākļa vārdiem atvasinātie īpašības vārdi, piemēram, *verdadero* ('patiesš'), *único* ('vienīgais'), *próximo* ('nākamais'). Daudzi no šiem īpašības vārdiem pārtop apstākļa vārdos, tiem pievienojot izskaņu *-mente* (sk. 2. 6. apakšnodaļu). Šos īpašības vārdus spāņu valodā parasti lieto pirms lietvārdiem un tiem nepiemīt pārākā pakāpe (sk. 2.3.3. un 2.3.4. apakšnodaļu).

2.3.2. Īpašības vārdu dzimte un skaitlis

Spāņu valodas īpašības vārdi līdzīgi kā lietvārdi iedalāmi vairākās kategorijās atšķirībā no to galotnes un dzimtes (Hualde, Olarra u. c. 2013, 140; González, Romero, Cervera 2019, 24):

1) galotnes *-o* vīriešu dzimtē un *-a* sieviešu dzimtē: *un hombre alto/una mujer alta* ('garš vīrietis'/'gara sieviete');

2) nemainīgā galotne *-e* vai līdzskanis: *un árbol verde / una planta verde* ('zaļš koks' / 'zaļš augs'), *un hombre joven / una mujer joven* ('jauns vīrietis' / 'jauna sieviete');

3) gadījumi, kad vīriešu dzimtē īpašības vārds beidzas ar līdzskani *-l*, *-n*, *-s*, *-z* vai izskaņām *-ór*, *-ón*, *-ín* (Romero, González 2019, 41), bet sieviešu dzimtē pievieno galotni *-a*: *un libro español/una revista española* ('spāņu grāmata' / 'spāņu žurnāls');

4) nemainīgi īpašības vārdi ar galotnēm *-a*, *-ú*, *-e*, *-í* un *-il*: *un hombre belga/una mujer belga* ('beļģu vīrietis' / 'beļģu sieviete'), *un hombre iraní/una mujer iraní* ('irāņu vīrietis' / 'irāņu sieviete'), *una casa grande* ('liela māja') / *un jardín grande* ('liels dārzs'), kā arī *una tarea fácil* ('viegls uzdevums')¹⁴ un *un examen fácil* ('viegls eksāmens');

5) izšķir dažus īpašības vārdus vīriešu dzimtē, kuriem pirms lietvārda lieto apokopi – vienas skaņas vai vairāku skaņu zudumu: no vārda *malo* ('slikts') – *mal tiempo* ('slikts

¹⁴ Spāņu valodā tā ir sieviešu dzimte.

laiks'), no *santo* ('svēts') – *San Andrés* ('Svētais Andrejs').

Īpašības vārdu daudzskaitlis veidojas tāpat kā lietvārdu daudzskaitlis, t. i., īpašības vārdiem, kuru galotnē ir patskanis, daudzskaitlī pievieno izskaņu *-s*: *interesante/interesantes* ('interesants(-a) / interesantes(-as)'). Īpašības vārdiem, kas beidzas ar līdzskani, daudzskaitlī pievieno izskaņu *-es*: *trabajador/trabajadores* ('strādīgs / strādīgi'). Taču tāpat kā lietvārdu gadījumā, arī īpašības vārdu galotnē *-z*, daudzskaitlī notiek līdzskaņu mija un daudzskaitļa galotne ir *-ces*: *feliz / felices* ('laimīgs(-a) / laimīgi(-as)') (González, Romero, Cervera 2019, 24).

2.3.3. Īpašības vārdu salīdzināmās pakāpes

Daļai īpašības vārdu ir salīdzināmās pakāpes: pamata, pārākā un vispārākā. Dažiem spāņu valodas īpašības vārdiem piemīt neregulārās pakāpes. Visbiežāk lietotās ir (Romero, González 2019, 45):

[1] *grande* > *mayor* > *el mayor* ('liels > lielāks > vislielākais');

[2] *pequeño* > *menor* > *el menor* ('mazs > mazāks > vismazākais');

[3] *bueno* > *mejor* > *el mejor* ('labs > labāks > vislabākais');

[4] *malo* > *peor* > *el peor* ('slikts > sliktāks > vissliktākais').

Pārākās pakāpes *mayor* un *menor* parasti attiecināmas uz personu vecumu, taču, kad runa ir par izmēru, tiek lietots *más grande* ('lielāks') un *más pequeño* ('mazāks') (Romero, González 2019, 45).

Spāņu valodā pārākās pakāpes veido, norādot gan uz pieaugumu (sp. *comparativo de superioridad*) ar vārdu konstrukciju *más* ('vairāk') + īpašības vārds: *más alto* ('garāks'), gan uz samazinājumu (sp. *comparativo de inferioridad*) – *menos* ('mazāk') + īpašības vārds: *menos alto* ('īsāks'). Runājot par salīdzināmām pakāpēm, spāņu gramatikā arī iekļauj vienlīdzības pakāpi (sp. *comparativo de igualdad*), ko var izteikt divējādi:

[5] *Juan es tan listo como Luis* ('Huans ir tikpat gudrs kā Luiss');

[6] *Juan es igual de listo que Luis* ('Huans ir tikpat gudrs kā Luiss').

Gramatikas mācību materiālos īpašības vārdu salīdzināmās pakāpes tiek apgūtas A2 līmenī.

Savukārt B1 un B2 līmenī parādās īpašības vārdu vispārāko pakāpju apguve, kas izsaka kādas lietas īpašību augstākajā pakāpē (Romero, González 2019, 45). Īpašības vārdiem veido vispārāko pakāpi, ko spāņu valodā sauc par relatīvo superlatīvo formu

(sp. *superlatvio relativo*):

[7] *Juan es el más alto de la clase* ('Huans ir visgarākais klasē');

[8] *Esta silla es la más cómoda de la casa* ('Šis ir visērtākais krēsls mājā').

Par superlatīvām formām spāņu valodā sauc arī tādas vispārākās pakāpes, ko izsaka savienojumā ar *muy* ('ļoti') vai ar izskaņu *-ísimo/-ísima*, un tās sauc par absolūtiem superlatīviem (sp. *superlativos absolutos*):

[9] *Juan es muy alto* ('Huans ir ļoti garš');

[10] *Esta silla es comodísima* ('Šis krēsls ir ļoti ērts').

Taču absolūtos superlatīvus spāņu valodā izsaka arī ar prefīskiem *super-*, *re-*, *requete-*, *hiper-*, *mega-*, *ultra-* u. c., kā arī vārdu savienojumos ar *muy*, *alta*, *extraordinariamente*, *sumamente*, kas kalpo kā īpašības vārda nozīmes pastiprinātāji, veidojot tādas vārdu formas kā *superlento* ('ļoti lēns'), *hiperactivo* ('ļoti aktīvs' vai 'pārāk aktīvs'), *altamente peligroso* ('ļoti bīstams'), *requetebueno* ('ļoti gards'). Katram šim vārdu savienojumam piemīt sava nozīmes nokrāsa, un tā lietojums atkarīgs no komunikatīvās situācijas un kultūrvides, un tā ir daudzveidīgāka nekā latviskajā tulkojumā. Piemēram, prefīkss *requete-* raksturīgs tieši Meksikas spāņu valodas runātājiem un nav izplatīts citos valodas lietojuma areālos. Tāpēc absolūtās superlatīvās formas tiek skatītas B2 valodas apguves līmenī (PCIC 2006).

2.3.4. Īpašības vārda vieta teikumā

Kā jau minēts nodaļas sākumā, īpašības vārds spāņu valodā visbiežāk teikumā ieņem vietu aiz lietvārdā, nevis, kā tas ir pierasts citās valodās, pirms tā. Taču arī šajā nozīmē ir zināmi izņēmumi. Gadījumos, kad īpašības vārdi tiek lietoti pirms lietvārdiem, tie maina nozīmi. Valodu apgūvē šīs pārnestās īpašības nozīmes tiek apgūtas A2 (Seijas, Troitiño 2018) un B1 līmenī (González, Romero 2019):

[1] *Vivo en una casa nueva* ('Es dzīvoju jaunā (jaunuzceltā) mājā');

[2] *Vivo en una nueva casa* ('Es dzīvoju jaunā (citā) mājā');

[3] *Es un niño pobre* ('Viņš ir nabadzīgs zēns' (bez naudas));

[4] *Es un pobre niño* ('Viņš ir nabaga zēns' (kuram nav paveicies)).

Šeit līdz ar to mācību literatūrā arī parādās norādi uz apokopi tādu īpašības vārdu kā *bueno* ('labs'), *malo* ('slikts') un *grande* ('liels') gadījumos, kad tie tiek lietoti pirms lietvārda:

[5] *Es un gran hombre en la sociedad española* ('Viņš ir svarīgs cilvēks spāņu sabiedrībā');

[6] *Hoy hace un buen día para pasear* ('Šodien ir labs laiks pastaigai').

2.4. Vietniekvārds spāņu valodā

Vietniekvārds latviešu valodā ir patstāvīgs deklinējams vārds, kas aizstāj citu vārdšķiru vārdus, norādot uz priekšmetiem, būtnēm vai parādībām, to īpašībām vai skaitu. Pats vietniekvārdu skaits valodā ir ļoti limitēts, taču tie tiek izmantoti biežāk nekā citas vārdšķiras vārdi. Tie valodā var pildīt citu vārdšķiru funkcijas, piemēram, īpašības vārdu: *savs, mans, tavs*, lietvārdu: *pats*, skaitļa vārdu: *viss, dažs* un saikļu funkciju: *kas, kurš, kāds* (Kalme, Smiltnece 2001, 168).

Latviešu valodā izšķir (Kalme, Smiltnece 2001):

- personas vietniekvārdus, kas nosauc personas, kuras piedalās runas situācijā;
- atgriezeniskos vietniekvārdus, kuru darbība vērsta uz pašu darītāju;
- piederības vietniekvārdus, kas norāda uz piederību kādai personai;
- norādāmos vietniekvārdus, kas norāda uz priekšmetiem, dzīvām būtnēm vai to pazīmēm;
- jautājamos vietniekvārdus, kas ievada jautājuma teikumu;
- attieksmes vietniekvārdus, kas ievada palīgteikumu;
- nenoteiktos vietniekvārdus, kas norāda uz nepazīstamiem priekšmetiem, dzīvām būtnēm vai to nenoteiktām pazīmēm;
- noteiktos vietniekvārdus, kas norāda uz priekšmetiem vai dzīvām būtnēm kā uz kaut ko noteiktu un pazīstamu;
- noliegtos vietniekvārdus, kas norāda uz noliegumu.

Sastatot latviešu valodas vietniekvārdus ar spāņu valodas terminoloģiju, rodas zināmas problēmas, jo izpratne par šo vārdšķiru abās valodās būtiski atšķiras. Vārdu, kas spāņu valodā tiek uzskatīti par vietniekvārdiem, klasifikācija atšķiras dažādu autoru gramatikas grāmatās. Spāņu valodas gramatikā izšķir:

- personas (tiem pieskaita arī atgriezeniskos) vietniekvārdus;
- norādāmos vietniekvārdus;
- piederības vietniekvārdus;
- attieksmes vietniekvārdus;

- jautājamās vietniekvārdus;
- izsaukmes vietniekvārdus;
- mērvienības vietniekvārdus;
- skaitļa vārdus vietniekvārdus;
- nenoteiktos vietniekvārdus.

Skatot katru spāņu vietniekvārdu grupu atsevišķi, redzams, ka dažādos rakstu avotos un jo īpaši spāņu valodas mācību grāmatās, dalījums mēdz būt ļoti atšķirīgs. Spānijas Karaliskās akadēmijas gramatikā personas (iekļaujot atgriezeniskos), norādāmie un piederības vietniekvārdi tiek aplūkoti vienā nodaļā, savukārt citā nodaļā apvienoti attieksmes, jautājamie un izsaukmes vietniekvārdi (RAE 2017). Pats vārds *pronombre* ('vietniekvārds') visbiežāk attiecināms uz vietniekvārdiem, kas latviešu valodā atbilst personas un piederības vietniekvārdiem. Lai arī, piemēram, A. Gonsalesa, K. Romero un A. Serveras gramatikas uzdevumu grāmatā piederības vietniekvārdi nosaukti arī par piederības apstākļa vārdiem (Gonzalez, Romero, Cervera 2019, 60). Katrai no vietniekvārdu grupām ir sava paradigma. Līdz ar to uz vietniekvārdiem attiecināmā terminoloģija ir maldīga. Tāpēc šajā nodaļā vietniekvārdu klasifikācija skatīta pēc latviešu gramatikas kategorijām.

Neskatoties uz neskaidro terminoloģiju, PCIC skaidri definē, kuri vietniekvārdi konkrētajā valodas apguves līmenī būtu jāmāca un to apguve ievadīta pakāpeniski.

2.4.1. Personas vietniekvārdi

Personas vietniekvārdi (*pronombres personales*) apzīmē diskursa dalībniekus, kā arī personas, dzīvniekus un priekšmetus, par kuriem ir runa. Spāņu valodā tiem piemīt tādas gramatiskās īpašības kā dzimte, skaitlis, locījums un atgriezeniskums. Vietniekvārda personas kategorija var tikt gan attiecināta uz personu kā diskursa dalībnieku – runātāju: *yo* ('es'), *nosotros* ('mēs'), adresātu: *tú* ('tu'), *vosotros* ('jūs') un tiem, kas sarunā nepiedalās: *él* ('viņš'), *ella* ('viņa'), *ellos* ('viņi'), *ellas* ('viņas'), gan atspoguļota gramatiska saskaņošanās ar darbības vārda locījumu: *yo camino* ('es eju'), *tú caminas* ('tu ej') utt. Abas šīs nozīmes mēdz sakrist, izņemot spāņu pieklājības vietniekvārda *usted* ('jūs' vsk.), *ustedes* ('jūs' dsk.) gadījumā, kad tas atbilst 3. personas darbības vārda locījumam, jo etimoloģiski ir attīstīties no izteiciena *Vuestra merced* ('Jūsu augstība') un attiecīgi daudzskaitlī *Vuestras mercedes* ('Jūsu augstības'): *Vuestra merced* > *vosasted* > *usted* (RAE 2017, 98; Gutierrez 2019, 140).

Būtiski arī pieminēt, ka personas vietniekvārdu lietojums spāņu valodā variē atkarībā

no valodas lietotāju ģeogrāfiskā areāla (sk. 3. tabulu).

3. tabula

Personas vietniekvārdi latviešu valodā un dažādos spāņu valodas lietošanas areālos

Skaitlis	Latviešu valodā	Spānijā	Kanāriju salās un Latīņamerikā	Laplatas dialektā un Centrālamerikā
Vienskaitlis	Es	Yo	Yo	Yo
	Tu	Tú	Tú	Vos
	Viņš, viņa	Él, Ella, Usted	Él, Ella, Usted	Él, Ella, Usted
Daudzskaitlis	Mēs	Nosotros(-as)	Nosotros(-as)	Nosotros(-as)
	Jūs	Vosotros(-as)	-	-
	Viņi, viņas	Ellos, ellas, ustedes	Ellos, ella, ustedes	Ellos, ella, ustedes

Arī vietniekvārda skaitļa kategorijai spāņu valodā var būt divas nozīmes: 1) nozīmē vienību vai daudzumu, kur personvārdi *yo* ('es'), *tú*, *vos* ('tu'), *usted* ('jūs'), *él* ('viņš'), *ella* ('viņa'), *ello* ('tas, tā') apzīmē vienu personu, dzīvnieku vai lietu un savukārt *nosotros* ('mēs'), *vosotros* ('jūs'), *ustedes* ('jūs'), *ellos* ('viņi'), *ellas* ('viņas') apzīmē būtņu kopu; 2) ietekmē saistīto darbības vārdu un īpašības vārdu skaitli: *Ellas llegaron cansadas* ('Viņas ieradās nogurušas') (RAE 2017, 99).

Dzimtes kategorija pretstata vīrišķo un sievišķo, turklāt izšķirot arī dzimti starp personvārdiem *nosotros/nosotras* ('mēs') un *vosotros/vosotras* ('jūs'). Taču vienskaitļa 3. personā spāņu valodā eksistē arī neitrālās dzimtes lietojums *ello* ('tas, tā'), *lo* ('to'), piemēram, *lo veremos* ('to mēs redzēsim') (RAE 2017, 100).

Būtiska nozīme spāņu valodas sintaksē ir personvārda izlaidumam jeb tā lietojumam tad, kad tas patiešām ir nepieciešams. Kopumā spāņu valodā ir pieļaujams un pat ieteicams personas vietniekvārda izlaidums, jo darbības vārda forma jau izsaka darbības darītāju (sk. 2.5.4. apakšnodaļu par deiksu). Taču Romero un Gonsaless izšķir sešus gadījumus, kad personas vietniekvārda lietojums tomēr ir ieteicams (Romero, González 2019, 56–57):

1) teikumā ir divi vai vairāki teikuma priekšmeti: *Yo me llamo Carlos y ella Teresa* ('Mani sauc Karloss un viņu – Terēze');

2) teikumā tiek izlaists darbības vārds: *Laura ya está de vacaciones, pero yo todavía no* ('Laura ir atvaļinājumā, bet es vēl ne);

3) gadījumos, kad darbības vārda locījums var attiekties gan uz vienskaitļa 1., gan uz 3. personu: *Él escuchaba la música mientras yo leía el periódico* ('Viņš klausījās mūziku,

kamēr *es lasīju avīzi*)¹⁵;

4) lai izvairītos no domstarpībām, kad darbības vārds 3. personā var attiekties gan uz *él/ella* ('viņš'/viņa') gan *usted* ('jūs') vienskaitlī vai uz *ellos / ellas* ('viņi'/viņas'), gan *ustedes* ('jūs') daudzskaitlī;

5) lai uzsvērtu personu kā darbības darītāju: *Tú lo has ensuciado, así que tú lo limpias* ('Tu to sasmērēji, tu to tīri');

6) ar darbības vārdiem, kas izsaka runu, un nolieguma teikumos, kas izsaka domu vai viedokli, kad teikuma priekšmets virsteikumā var atšķirties no teikuma priekšmeta palīgteikumā:

[1] *Os dije que él vendría tarde* ('Es jums teicu, ka viņš atnāks vēlu').

[2] *No creo que yo salga esta noche* ('Nedomāju, ka šovakar iziešu').

Spāņu valodā personas vietniekvārds ir vienīgā vārdšķira, kura no latīņu valodas ir saglabājusi locījuma kategoriju, kas saistīta ar tā sintaktiskajām funkcijām. Līdz ar to vietniekvārdam ir četri locījumi: nominatīvs, datīvs, akuzatīvs un objektīvais jeb prepozicionālais locījums, kas parasti piemīt vietniekvārdam, kas nav teikuma priekšmets.

Līdzīgi kā latviešu valodā, arī spāņu valodā eksistē atgriezeniskie personas vietniekvārdi (sp. *reflexivos*), tikai latviski uz visām personām attiecināms viens vietniekvārds *sevis*, turpretī spāņu valodā tos iedala uzsvērtajos un neuzsvērtajos atgriezeniskajos vietniekvārdos, kur uzsvērtais vietniekvārds *sí* ('sevi') ir nemainīgs personās un seko prievārdam: *se olvidan de sí mismos* ('viņi aizmirst paši par sevi'), savukārt neuzsvērtais vietniekvārds mainās atkarībā no personas: *yo me conozco* ('es sevi pazīstu'), *tú te conoces* ('tu sevi pazīsti'). Atgriezeniskais vietniekvārds arī norāda uz abpusēju mijiedarbību, piemēram,

[3] *nos entendemos muy bien* ('mēs ļoti labi saprotamies');

[4] *María y José se aman* ('Marija un Hosē mīl viens otru').

Lai iztulkotu [3] piemēru latviešu valodā, lietojams atgriezeniskais darbības vārds *saprasties*, savukārt, ja [2] piemērā lietotu darbības vārdu *mīlēties*, teikuma semantiskā nozīme mainītos, tādējādi precīzāk ir tulkot, pieliekot vārdu savienojumu *viens otru* (RAE 2017, 101–102).

¹⁵ Latviešu valodā šīs darbības vārdu formas nesakrīt.

2.4.2. Norādāmie vietniekvārdi

Norādāmajiem vietniekvārdiem (sp. *demonstrativos*) spāņu valodā piemīt trīs attāluma dimensijas: *este* ('šis'), kas atrodas tuvāk runātājam, *ese* ('tas'), kas atrodas tuvāk adresātam, un *aquel* ('tas tur'), kas atrodas tālu no abiem. Latviešu valodā izsakām tikai divas dimensijas (sk. 4. tabulu).

4. tabula

Norādāmo vietniekvārdu vietas un laika dimensija

Saistība ar vietu	Saistība ar laiku	Vietas apstākļa vārds	Norādāmie vietniekvārdi
Atrodas tuvu man vai mums	Runājot par tagadni	<i>aquí</i> ('šeit')	<i>este</i> ('šis'), <i>estos</i> ('šie'), <i>esta</i> ('šī'), <i>estas</i> ('šīs'), <i>esto</i> ('šis' neitrāls)
Tuvs tev un jums	Runājot par nesenu pagātni	<i>ahí</i> ('tur')	<i>ese</i> ('tas'), <i>esos</i> ('tie'), <i>esa</i> ('tā'), <i>esas</i> ('tās'), <i>eso</i> ('tas' neitrāls)
Tuvs viņam un viņiem	Runājot par senu pagātni	<i>allí</i> ('tur')	<i>aquel</i> ('tur'), <i>aquellos</i> ('tie'), <i>aquella</i> ('tā'), <i>aquellas</i> ('tās'), <i>aquello</i> ('tas' neitrāls)

Morfoloģiski izšķir norādāmo vietniekvārdu skaitli un dzimti, kurai pieskaitāma arī nekatrā dzimte: *esto*, *eso*, *aquello*. Norādāmais vietniekvārds var veikt determinanta funkciju: *este árbol* ('šis koks') vai arī apstākļa funkciju, veidojot nomināla izteicēju un pārvirzoties aiz tā centra: *los árboles esos* ('tie koki') (Gutierrez 2019, 149). Romero un Gonsales (Romero, González 2019, 48) norādāmos vietniekvārdus uzreiz saista ar vietas apstākļa vārdiem, saistību telpā un laikā. Kopumā norādāmajiem vietniekvārdiem spāņu valodā ir tādas pašas funkcijas kā latviešu valodā, tostarp arī to novietojums teikumā. Norādāmie vietniekvārdi spāņu valodā tiek apgūti A1 līmenī.

2.4.3. Piederības vietniekvārdi

Piederības vietniekvārdi (sp. *posesivos*) spāņu valodā var būt gan neuzsvērti, kas lietoti pirms lietvārda, gan uzsvērti, kas atrodas aiz lietvārda. Daudzskaitļa 1. un 2. personā tie neatšķiras, savukārt 3. persona gan vienskaitlī, gan daudzskaitlī sakrīt (sk. 5. tabulu).

Neuzsvērtie un uzsvērtie piederības vietniekvārdi spāņu valodā

			Vienskaitlis			Daudzskaitlis		
			yo	tú	él, ella, usted	nosotros, nosotras	vosotros, vosotras	ellos, ellas, ustedes
Neuzsvērtie	Vīr. dz.	Vsk.	<i>mi</i> 'mans'	<i>tu</i> 'tavs'	<i>su</i> 'viņa', 'viņas', 'jūsu'	<i>nuestro</i> 'mūsu'	<i>vuestro</i> 'jūsu'	<i>su</i> 'viņu', 'jūsu'
		Dsk.	<i>mis</i> 'mani'	<i>tus</i> 'tavi'	<i>sus</i> 'viņa', 'viņas', 'jūsu'	<i>nuestros</i> 'mūsu'	<i>vuestros</i> 'jūsu'	<i>sus</i> 'viņu', 'jūsu'
	Siev. dz.	Vsk.	<i>mi</i> 'mana'	<i>tu</i> 'tava'	<i>su</i> 'viņa', 'viņas', 'jūsu'	<i>nuestra</i> 'mūsu'	<i>vuestra</i> 'jūsu'	<i>su</i> 'viņu', 'jūsu'
		Dsk.	<i>mis</i> 'manas'	<i>tus</i> 'tavas'	<i>sus</i> 'viņa', 'viņas', 'jūsu'	<i>nuestras</i> 'mūsu'	<i>vuestras</i> 'jūsu'	<i>sus</i> 'viņu', 'jūsu'
Uzsvērtie	Vīr. dz.	Vsk.	<i>mío</i> 'mans'	<i>tuyo</i> 'tavs'	<i>suyo</i> 'viņa', 'viņas', 'jūsu'	<i>nuestro</i> 'mūsu'	<i>vuestro</i> 'jūsu'	<i>suyo</i> 'viņu', 'jūsu'
		Dsk.	<i>míos</i> 'mani'	<i>tuyos</i> 'tavi'	<i>suyos</i>	<i>nuestros</i>	<i>vuestros</i>	<i>suyos</i>
	Siev. dz.	Vsk.	<i>mía</i> 'mana'	<i>tuya</i> 'tava'	<i>suya</i>	<i>nuestra</i>	<i>vuestra</i>	<i>suya</i> 'viņu', 'jūsu'
		Dsk.	<i>mías</i> 'manas'	<i>tuyas</i> 'tavas'	<i>suyas</i>	<i>nuestras</i>	<i>vuestras</i>	<i>suyas</i> 'viņu', 'jūsu'

(González, Romero, Cervera 2018, 26)

Attiecīgi neuzsvērtie vietniekvārdi pilda determinantu funkciju: *tu*¹⁶ *libro* ('tava grāmata'), bet uzsvērtie – apstākļa vārda funkciju: *libro tuyo* ('tava grāmata'). Uzsvērtie piederības vietniekvārdi spāņu valodas apgūvē tiek ievadīti A2 līmenī (PCIC 2006; Seijas Troitiño 2012; González, Romero, Cervera 2018 u. c).

Vienskaitļa 1., 2. un 3. personas, kā arī daudzskaitļa 3. personas piederības vietniekvārdi mainās skaitlī: *tu libro* ('tava grāmata'), *tus libros* ('tavas grāmatas'), bet daudzskaitļa 1. un 2. personas piederības vietniekvārdi mainās arī dzimtē: *nuestro hijo*

¹⁶ Spāņu valodā personas vietniekvārds *tú* ('tu') rakstāms ar uzsvērto *u*, bet piederības vietniekvārds *tu* ('tavs'), bez.

(‘mūsu dēls’), *nuestra hija* (‘mūsu meita’). 3. personas piederības vietniekvārdiem *su* un *suyo* var būt seši referenti – viņa, viņas, viņu (siev. dz), viņu (vīr. dz.), jūsu (vsk.), jūsu (dsk.), līdz ar to 3. personas piederības vietniekvārdu apgūvē bieži vērojamas kļūdas un neveiksmīga to interpretācija tekstā, ja valodas apgūvējs nav pievērsis uzmanību referentam, uz kuru konkrētais vietniekvārds attiecas. Kā norāda M. Rozenberga, lai izvairītos no pārpratumiem attiecībā uz 3. personas piederību, ieteicams lietot piederību (ģenitīvu) izsakošu vārda savienojumu ar prievārdu *de*, piemēram, *su libro / el libro de ella* (‘viņas grāmata’) (Rozenberga 2002, 48). Tāpat arī būtiski ir paturēt prātā, ka piederības vietniekvārds attiecas uz papildinātāju un, kā redzams 5. tabulā, latviešu valodā vienskaitļa 3. personas un daudzskaitlī visās personās piederības vietniekvārds ir nemainīgs, bet spāņu valodā tas mainās atkarībā no lietvārda, kuru tas aizvieto. Latviešu valodā, neatkarīgi no tā, vai Pēterim pieder viena vai divas grāmatas, tas tiek izteikts ar *viņa grāmata* (vsk.) vai *viņa grāmatas* (dsk.). Spāņu valodā attiecīgi piederības vietniekvārds mainās, un vienskaitlī to pašu domu izsaka ar *su libro*, bet daudzskaitlī, *sus libros*. Tāpat tas ir daudzskaitļa 1. un 2. personā. Piemēram, *nuestro libro* ‘mūsu grāmata’, bet *nuestros libros* ‘mūsu grāmatas’. Tāpēc valodas apgūvē ir būtiski vērst valodas apgūvēja uzmanību uz to, kuru vārdu teikumā vietniekvārds aizstāj un papildus pievērst uzmanību gan dzimtei (1. un 2. personas gadījumā), gan skaitlim (vienskaitļa 3. personas un daudzskaitļa gadījumā).

2.4.4. Tiešā un netiešā papildinātāja vietniekvārdi

Papildinātāju vietniekvārdi pieder pie tiem vietniekvārdiem, kas var mainīt savu pozīciju teikumā atkarībā no izteiksmes. Visbiežāk tie atrodas pirms darbības vārda, taču pavēles izteiksmē, ģerundijā un darbības vārda nenoteiksmē tie savienojas ar darbības vārdu un tiek rakstīti klāt pie galotnes. Piemēram: *lo veo* (‘to redzu’), *quiero verlo* (‘gribu redzēt to’), *estoy viéndolo* (‘es to redzu’), *velo* (‘redzi to’). Taču pieļaujami arī tādi varianti kā *lo quiero ver* (‘to gribu redzēt’) un *lo estoy viendo* (‘to redzu’) (PCIC 2006).

Valodas apguves gadījumā tiešā papildinātāja vietniekvārdi parādās A1 līmenī, bet drīz pēc tam arī tiek ievadīti netiešā papildinātāja vietniekvārdi, kas skaitās jau pie A2 līmeņa (PCIC 2006). Taču abu šo vietniekvārdu grupu apguve vienlaicīgi visbiežāk sagādā problēmas, jo to formu atšķirības ir nelielas (sk. 6. tabulu).

Tiešā un netiešā papildinātāja vietniekvārdi

Personas vietniekvārds	Tiešā papildinātāja vietniekvārds	Netiešā papildinātāja vietniekvārds
<i>Yo</i>	<i>me</i>	<i>me</i>
<i>Tú</i>	<i>te</i>	<i>te</i>
<i>Él, ella, usted</i>	<i>lo, la</i>	<i>le, se</i>
<i>Nosotros, nosotros</i>	<i>nos</i>	<i>nos</i>
<i>Vosotros, vosotras</i>	<i>os</i>	<i>os</i>
<i>Ellos, ellas, ustedes</i>	<i>los, las</i>	<i>les, se</i>

(Romero, Gonzáles 2019, 55)

Sākumā valodas apguvējam jāsaprot, kurš vārds teikumā ir tiešais papildinātājs (atbild uz jautājumu *ko?*) un kurš netiešais (atbild uz jautājumu *kam?*).

[1] *Yo escucho la música* ('Es klausos mūziku'). *Yo la escucho* ('Es to klausos');

[2] *Maria escribe una carta a Juan* ('Marija raksta vēstuli Huanam'). *Maria se la escribe* ('Marija viņam to raksta').

Turpmākie papildinātāja vietniekvārdu lietojumu skaidrojumi ņemti no un Gonsalesa un Romero gramatikas skaidrojumiem (Romero, Gonzáles 2019, 58–59). Saskaņā ar autoru teikto, kad tiešais papildinātājs ir vīriešu dzimtē (persona, dzīvnieks, lieta), 3. personā lieto vietniekvārdus *lo* vienskaitlī un *los* daudzskaitlī. Savukārt sieviešu dzimtē lieto vietniekvārdus *la* vienskaitlī un *las* daudzskaitlī.

Latviešu valodā vienskaitlī vietniekvārdam dzimti neizšķir un lieto vietniekvārdu *to*, bet daudzskaitlī lieto *tos* un *tās*. Ja gan tiešais, gan netiešais papildinātājs ir persona, tad pirms tā liek prievārdu *a*: *a mis hermanas* ('manām māsām').

Papildinātāja funkciju var noteikt tikai teikumā izprotot teikuma kopējo jēgu:

[3] – *¿Has leído este libro?* ('Vai tu esi lasījis šo grāmatu?').

– *No lo he leído.* ('Nē, es to neesmu lasījis').

[4] – *¿Has visto a mis hermanas?* ('Vai esi redzējis manas māsas?').

– *No las he visto.* ('Nē, es neesmu viņas redzējis').

Ja tiešā papildinātāja vietniekvārds aizstāj vienu vārdu vīriešu dzimtē un otru sieviešu dzimtē, tad lieto *los*.

[5] *Busco un lápiz y una goma. Los necesito para dibujar.* ('Es meklēju zīmuli un dzēšgumiju. Man *tie* nepieciešami zīmēšanai.').

Vietniekvārdu lieto vienmēr, kad tiešais papildinātājs atrodas pirms darbības vārda:

[6] *¿Dónde está Juan? Ah, sí ya lo veo.* ('Kur ir Huans? Ak, jā es jau viņu redzu.');

[7] *El exámen lo hice muy bien.* (Dubultlietojums: ‘Eksāmenu, to uzrakstīju labi.’).

Spāņu valodā **lo** lieto arī kā neitrālo vietniekvārdu, lai:

1) norādītu uz iepriekš minēto ideju, konceptu:

[8]– *No me gusta ir al cine.* (‘Man nepatīk iet uz kino.’)

– *Ya lo sé.* (‘Es jau to zinu’). *Lo* aizstāj visu ideju par nepatīkšanu iet uz kino.

2) norādītu uz iepriekšējo teikumu:

[9] *No se puede pasar, ya lo he dicho dos veces.* (‘Šeit nedrīkst iet, es jau to teicu divas reizes.’)

3) norādītu uz īpašības vārdu, kas seko aiz darbības vārda *ser* (‘būt’) vai *estar* (‘būt’):

[10]– *Está guapa, ¿verdad?* (‘Viņa ir skaista, vai ne?’)

– *Sí, lo está* (‘Jā, tāda viņa ir.’).

Kad netiešais papildinātājs *le* vai *les* savienojas ar tiešo papildinātāju *lo*, *la*, *los* vai *las*, *las*, tas tiek aizstāts ar *se*.

[11] *¿Compro este ordenador a mis hijos? ¿Les lo compro? ¿Se lo compro?* (‘Vai man pirkt bērniem šo datoru’/‘Vai man viņiem to pirkt?’).

Vienā un tajā pašā teikumā kopā ar papildinātāju lieto arī *a mí* (‘man’), *a tí* (‘tev’), *a ellos* (‘viņiem’), *a ellas* (‘viņām’), *a nosotros* (‘mums’), *a vosotros* (‘jums’), *a ellos* (‘viņiem’), *a ellas* (‘viņām’), lai:

1) precizētu, par ko vai par kuru personu tieši ir runa:

[12] *¿Les pago ahora? (Les var attiekties uz ellos, ellas, ustedes)*

¿Les pago a ellos ahora?

2) iezīmētu kontrastu starp personām:

[13]– *¿El profesor os ha puesto malas notas?*

– *No, me ha puesto mala nota a mí.*

3) uzsvērtu domu:

[14]– *¿Os gusta esta canción?*

– *No, a mí no me gusta.*

2.4.5. Neitrālais vientiekvārds *se*

Pirmkārt, spāņu valodā *se* ir atgriezeniskais darbības vārds, kas jau nedaudz pieminēts 5.3. apakšnodaļā, taču šis spāņu sintaksē tik maldinošais un daudznozīmīgais vārdiņš pilda arī citas funkcijas (Romero, González 2019, 60–61):

1) labskanības dēļ tas aizvieto netiešā papildinātāja vietniekvārdu trešajā personā, kad tas tiek lietots savienojumā ar trešās personas tiešo papildinātāju:

¿Les compro este ordenador a los niños?/¿Se lo compro? ('Vai man pirkt bērniem šo datoru?'/'Vai man viņiem to pirkt?'). Kā redzams šajā piemērā, *se* lietots vietniekvārda 'viņiem' nozīmē;

2) *se* izsaka neitralitāti, bezpersonas izteiksmi savienojumā ar darbības vārdu vienskaitļa 3. personā: *En esta ciudad se vive muy bien* ('Šajā pilsētā ir ļoti laba dzīve' vai tiešā tulkojumā: 'Šajā pilsētā dzīvojas ļoti labi.');

3) ciešamajā kārtā: *Se alquila un apartamento en la playa* ('Tiek izīrēts dzīvoklis pludmalē');

4) izsaka nedzīvas lietas fiziska stāvokļa maiņu: *La pella se ha quemado* ('Paelja ir piedegusi.');

5) izsaka personas garīga stāvokļa maiņu ar tādiem darbības vārdiem kā *asustarse* ('nobīties'), *enfadarse* ('sodusmoties'), *entristecerse* ('noskumt'): *Mi padre se asustó al ver el accidente* ('Mans tēvs nobijās, redzot avāriju.').

No visiem uzskaitītajiem *se* lietojumiem tikai pirmā piemēra gadījumā tas atbilst vietniekvārda lietojumam latviešu valodā, visos pārējos gadījumos latviešu valodā piemērojamas citas morfosintaktiskās konstrukcijas, kas tiek izteiktas ar attiecīgu darbības vārda formu, nevis ar vietniekvārdu. Attiecībā uz spāņu gramatikas saturu, izpratne par vietniekvārdu *se* tiek ievadīta jau A1 līmenī, apgūstot atgriezeniskos darbības vārdus, kas tiek saistīti ar ikdienas rutīnu. A2 līmenī attiecīgi *se* nozīme tiek apgūta iepriekšminētajā pirmajā un otrajā gadījumā. Pārējās *se* nozīmes spāņu valodas didaktikā parasti tiek dotas B2 apguves līmenī, kad valodas apgūvējs tiek gatavots akadēmisko tekstu (referātu, studiju darbu) rakstīšanai un neitrālās valodas izteiksmes praktizēšanai (PCIC 2006).

2.4.6. Nenoteiktie vietniekvārdi

Nenoteiktie vietniekvārdi spāņu valodā, tāpat kā latviešu valodā veido vislielāko vietniekvārdu grupu, kurus K. Romero un A. Gonsaless grupējuši pēc to funkcijām (Romero, González 2019, 67):

a) vietniekvārdi, kas norāda uz eksistenci: *alguien, algún* ('kāds' (par personu)); *alguna* ('kāda'), *algunos* ('kādi'), *algunas* ('kādas'), *algo* (' kaut kas');

b) nolieguma vietniekvārdi: *nadie* ('neviens'(par personu)), *nada* ('nekas'), *ningún*,

ninguno ('nekāds'), *ninguna* ('nekāda'), *ningunos* ('nekādi'), *ningunas* ('nekādas');

c) vietniekvārdi, kas norāda uz visu vai daļu no grupas: *todo* ('viss'), *toda* ('visa'), *todos* ('visi'), *todas* ('visas'), *otro* ('cits'), *otra* ('cita'), *otros* ('citi'), *otras* ('citas'), *mismo* ('pats'), *misma* ('pati'), *misimos* ('paši'), *misimas* ('pašas'), *propio* ('savš'), *propias* ('savas'), *igual* ('tāds pats'), *varios* ('vairāki') u. c

Spāņu valodas kā svešvalodas gramatikā K. Romero un A. Gonsales (Romero, González 2019, 68) nenoteikto vietniekvārdus skaidro kā vārdus, kas norāda uz:

1) nenoteiktu personu, dzīvnieku vai lietu daudzumu: *Tengo muchos problēmas*. ('Man ir daudz problēmu.');

2) īpašību intensitāti, kur, piemēram, vārda *poco* ('maz') lietojums, nav latviski tieši tulkojams: *Este vestido es poco elegante*. ('Šī kleita nav pārāk eleganta.');

3) kādas nenoteiktas lietas eksistenci: *Tengo algo para tí*. ('Man ir kaut kas tev [priekš tevis].');

4) vienu, vairākiem vai visiem grupas elementiem: *Tengo algunos libros que te puedo prestar*. ('Man ir dažas grāmatas, ko tev varu aizdot.');

No sintakses viedokļa nolieguma vietniekvārdiem teikumā var būt divas pozīcijas:

1) pirms darbības vārda: *No, nadie te ha llamado*. ('Nē, neviens tev nav zvanījis.');

2) aiz darbības vārda, ja pirms darbības vārda liek nolieguma *no*: *No, no de ha llamado nadie*. ('Nē, neviens tev nav zvanījis.');

Pēc lietojuma vietniekvārdus grupē pēc to gramatiskajām un semantiskajām īpatnībām, piemēram:

1) vietniekvārdi, kas saskaņojas dzimtē un skaitlī ar lietvārdu: *demasiado* (-a, -as, -os), *alguno* (-a, -as, -os), *bastante* (-a, -as, -os), *poco* (-a, -as, -os), *mucho* (-a, -as, -os), *ninguno* (-a, -as, -os), *todo* (-a, -as, -os), *otro* (-a, -as, -os), *mismo* (-a, -as, -os) u. c

2) vietniekvārdi, kas attiecas uz personu vai lieto to neminot: *alguien* ('kāds'), *nadie* ('neviens'), *algo* ('kaut kas'), *nada* ('nekas').

Kontrastīvajā lietojumā svešvalodas apgūvē tiek izcelti tādi vietniekvārdi kā *muy* ('ļoti') un *mucho* ('daudz'), *poco* ('maz') un *un poco* ('mazliet'). K. Romero un A. Gonsales skaidro, ka *mucho* (-a, -as, -os) lietojams pirms lietvārdiem, pirms tādiem īpašības vārdiem kā *mejor* ('labāk'), *peor* ('sliktāk'), *mayor* ('vecāks'), *menor* ('jaunāks') un apstākļa vārdiem *más* ('vairāk'), *menos* ('mazāk'), *antes* ('agrāk'), *después* ('vēlāk'). Savukārt *poco* lietojumā uzsvars likts uz to, kā trūkst: *hay poco tiempo* ('ir maz (nav)

laika'), bet *un poco* uzsver to, kas ir: *todavía queda un poco de tiempo* ('vēl ir mazliet laika') (Romero, González 2019, 69).

Arī spāņu valodas mācību grāmatās vietniekvārdi ievadīti pamazām, tematiski ņemot vērā to gramatiskās un semantiskās līdzības, t. i., grupējot un piedāvājot to apguvi pamazām, atbilstoši komunikatīvajiem valodas apguves mērķiem.

2.4.7. Citas vietniekvārdu grupas

Kā jau iepriekš minēts, spāņu gramatikā pie vietniekvārdiem pieskaitāmi arī skaitļa vārdi. Tos iedala: pamata (sp. *cardinales*), kārtas (sp. *Ordinales*), daļskaitļos (sp. *fraccionarios* jeb *partitivos*), piemēram, *medio* ('pus-') un reizināmos (sp. *multiplicativos*), piemēram, *doble* ('dubults'). Vēl tos daļa stiprajos (sp. *fuertes*) jeb universālajos (sp. *universales*): *ambos* ('abi'), *todos* ('visi'), *cada* ('katrs') un vājajos (sp. *débiles*) jeb nenoteiktajos (sp. *indefinidos*): *alguno* ('kāds'), *nada* ('nekas'), *cualquiera* ('jebkurš'), *bastantes* ('diezgan').

Mērvienības izsakošo vietniekvārdu morfoloģiskās pazīmes var būt stipri atšķirīgas. Dažiem piemīt gan skaitlis, gan dzimte, gan neitrālais aspekts. Piemēram, vietniekvārdam: *mucha gente* (vsk. siev. dz. 'daudz ļaudis'), *mucho humo* (vsk. vīr. dz. 'daudz dūmu'), *muchos ejercicios* (dsk. vīr. dz. 'daudz uzdevumu'), *muchas tareas* (dsk. siev. dz. 'daudz mājasdarbu'), *come mucho* (neitrāls 'ēd daudz'). Citi vietniekvārdi mainās tikai skaitlī, bet ne dzimtē, piemēram, *bastante calor* ('diezgan liels karstums') un *bastantes preocupaciones* ('diezgan daudz raižu'). Pie vietniekvārdiem, kas mainās tikai dzimtē, bet ne skaitlī, pieskaitāms *ambos* ('abi') un *ambas* ('abas'), bet pie tiem, kas nemainās, spāņu valodā pieskaitāmi *algo* (' kaut kas'), *alguien* ('kāds'), *cada* ('katrs'), *nada* ('nekas'), *nadie* ('neviens'), *más* ('vairāk'), *menos* ('mazāk') (RAE 2017, 117–118).

Attieksmes vietniekvārdiem (sp. *relativos*) piemīt vairākas funkcijas: anaforiska funkcija un tie attiecas uz teikumā jau iepriekš minēto: *que* ('kas'), taču atsevišķā kontekstā attiecīgais lietvārds var nebūt minēts, piemēram, *quien lo probó lo sabe* ('kurš to pamēģinājis, to zina'), *está donde lo has dejado* ('(tas) ir tur, kur tu to atstāji'). Tāpat tiem piemīt sintaktiskā funkcija, pakārtojuma funkcija, ievadot palīgteikumu, kas paskaidro virsteikumu; tiem ir sintaktiski konkrēta pozīcija, jo tie vienmēr ievada palīgteikumu (RAE 2007, 125).

Līdzīgas funkcijas piemīt arī jautājamajiem (sp. *interrogativos*) un izsaukmes

vietniekvārdiem (sp. *exclamativos*). Tomēr tie nav anaforiski, jo neattiecas ne uz vienu iepriekš minētu vārdu, bet gan ievada teikumu patstāvīgi: *¿Cómo vive?* ('Kā viņš dzīvo?'), *¡Cómo vive!* ('Kā viņš dzīvo!'). Sintaktiskajā funkcijā tie var būt tiešā papildinātāja lomā: *No recuerdo qué me dijo* ('Neatceros, ko man teica') vai apstākļu papildinātājs: *¿Cómo lo haces?* ('Kā tu to dari?') (RAE 2007, 126).

Jautājuma un izsaukmes vietniekvārdi var ievadīt gan virsteikumu, gan palīgteikumu, kad tie veic pakārtojuma funkciju tāpat kā attieksmes vietniekvārdi, tikai atšķirībā no tiem jautājamie un izsaukmes vietniekvārdi ir uzsvērti, ko rakstībā attēlo ar uzsvaru. Savukārt, no sintaktiskās pozīcijas viedokļa, jautājamie vietniekvārdi var tikt lietoti gan teikuma sākumā, gan arī citā pozīcijā, kur tie veic savu funkciju, piemēram, *¿Qué le dijiste?* ('Ko tu viņam pateici?') un *¿Le dijiste qué?* ('Tu viņam pateici ko?') (RAE 2007, 126).

Gan attieksmes, gan jautājamie, gan izsaukmes vietniekvārdi¹⁷ var attiekties uz personām: *quien*, *¿quién?* ('kurš'), *quienes*, *¿quiénes?* ('kuri'), *cual*, *¿cuál?* ('kurš'), *cuales*, *¿cuáles?* ('kuri') lietām: *que*, *¿qué?* ('ko', 'kas', 'kurš'), *cual*, *¿cuál?* ('kurš'), *cuales*, *cuáles* ('kuri'), vietu: *donde*, *¿dónde?* ('kur'), veidu: *como*, *¿cómo?* ('kā'), laiku: *cuando*, *¿cuándo?* ('kad') un skaitli: *cuanto*, *¿cuánto?* ('cik') (RAE 2017, 125–127). Turklāt interesanti, ka jautājamais vietniekvārds *cuánto* ('cik') saskaņojas dzimtē un skaitlī ar lietvārdu, līdz ar to eksistē arī formas *cuánta* (siev. dz. vsk. 'cik'), *cuántos* (vīr. dz. dsk. 'cik') un *cuántas* (siev. dz. dsk. 'cik'), kas, protams, arī jāiegaumē valodas apgūvējam.

Runājot par jautājamiem vietniekvārdiem *qué* un *cual*, kad abi tulkojami kā latviešu valodas vietniekvārds 'kurš', valodu apgūvē problēmu sagādā abu lietojuma iegaumēšana un pareizās izvēles izdarīšanu, ko nosaka teikuma semantika un sintakse (Romero, González 2019, 85):

1) *qué* lietojams, jautājot par lietām vai darbībām bez to specifiskācijas, – gadījumā, kad iespējama jebkura atbilde: *¿Qué quieres leer primero?* ('Ko tu gribi lasīt?'). Turklāt aiz *qué* parasti seko lietvārds vai darbības vārds;

2) *cuál* lietojams, kad jautā par personu, lietu vai darbību kopu, – gadījumos, kad atbilžu varianti ir limitēti: *¿Cuál (de estos libros) quieres leer primero?* ('Kuru (no šīm grāmatām) tu gribi lasīt pirmo'). Aiz *cuál* seko prievārds *de* (*cuál de* 'kuru no') vai darbības vārds, bet ne lietvārds.

¹⁷ Lai izsaukmes un jautājamie vietniekvārdus šķirtu no attieksmes vietniekvārdiem, tie rakstāmi ar uzsvaru uz pirmo zilbi.

Atsevišķi jautājамie vārdи var tikt lietoti savienojumā ar prievārdiem (Romero, Gonzáález 2019, 86):

1) jautājамais vietniekvārds *¿dónde?* ('kur') ar prievārdiem *a* ('uz'), *de* ('no'), *desde* ('no'), *en* ('iekš'), *hacia* ('uz'), *hasta* ('līdz'), *para* ('priekš'), *por* ('pa'): *¿A dónde vas?* ('Uz kurieni ej (brauc)?'); *¿Por dónde vas a tu casa?* ('Pa kurieni tu ej (brauc) mājās?'); *¿Desde dónde vienes?* ('No kurienes tu nāc?');

2) *¿cuándo?* ('kad') ar prievārdiem *de* ('no'), *desde* ('no'), *hacia* ('uz'), *hasta* ('līdz'), *para* ('priekš'): *¿Desde cuándo vives en Buenos Aires?* ('Kopš kura laika tu dzīvo Buenosairesā?'); *¿Para cuándo tienes que entregar el artículo?* ('Kad [uz kuru datumu] tev jāiesniedz raksts?') (Romero, Gonzáález 2019, 86). Kā redzams, arī prievārdu tulkojums var būt ļoti dažāds atkarībā no konteksta.

2.5. Darbības vārds spāņu valodā

Darbības vārdam gan latviešu, gan spāņu valodā piemīt visplašākā paradigma. Tā ietver visu izteiksmju (latviešu valodā 5, spāņu valodā 3), kārtas, vienskaitļa un daudzskaitļa trīs personu trīs vienkāršos un saliktos laikus, kā arī divdabjus (Kalme, Smiltiece 2001, 7) (sk. 7. tabulu). Līdz ar to arī valodas apguves procesā darbības vārdam nepieciešams pievērst vislielāko uzmanību gan tā daudzo formu dēļ, gan kontrastīvā laika un izteiksmju lietojuma dēļ, īpaši, kad runa ir par valodas lietojumu saistītā tekstā, kur attiecīgā kontekstā parādās darbības vārda laiku un izteiksmju kontrastīvais lietojums viena teksta robežās. Piemēram, vienā tekstā var tikt lietotas dažādas pagātnes laika formas, savstarpēji mijoties vienkāršajai, saliktajai un nepabeigtajai pagātnēi, un to lietojums ir atkarīgs no teksta semantiskās nozīmes. Tāpat arī spāņu valodā stingri tiek noteikts, kad lietojams indikatīvs un kad subjunktīvs, jo abas šīs izteiksmes ietekmē stāstījuma nodomu.

7. tabula

Darbības vārda paradigma latviešu un spāņu valodā

Kategorijas	Latviešu valodā	Spāņu valodā
Konjugācijas	1. konjugācijas 1., 2. un 3. grupa, 2. konjugācija, 3. konjugācijas 1. un 2. grupa	1., 2. un 3. konjugācija
Personas	vienskaitļa un daudzskaitļa 1., 2. un 3. persona	vienskaitļa un daudzskaitļa 1., 2. un 3. persona
Kārta	darāmā un ciešamā kārta	darāmā un ciešamā kārta
Īstenības izteiksmes	tagadne, pagātne, nākotne	tagadne, pagātne, ilgstošā

Kategorijas	Latviešu valodā	Spāņu valodā
(indikatīvs) vienkāršie laiki		pagātne (imperfekts), nākotne, vēlējums (kondicionālis) ¹⁸
Īstenības izteiksmes saliktie laiki	tagadne, pagātne, nākotne	saliktā tagadne (perfekts), saliktā pagātne (pluskamperfekts) ¹⁹ , nākotne, nosacījums
Subjunktīva vienkāršie laiki	-	tagadne, nepabeigtā pagātne (imperfekts), nākotne
Subjunktīva saliktie laiki	-	pagātne (perfekts), saliktā pagātne (pluskamperfekts), nākotne,
Pavēles izteiksme (imperatīvs)		apgalvojuma un nolieguma
Vēlējuma izteiksme (kondicionālis)	vienkāršais un saliktais laiks	vienkāršais un saliktais laiks
Vajadzības izteiksmes (debitīva) vienkāršie laiki	tagadne, pagātne, nākotne	vajadzības izteiksme izteikta ar īstenības izteiksmes perifrāzēm tagadnē <i>tener</i> (‘būt’) locījumā + <i>que</i> + <i>darbības vārda nenoteiksme</i> vai <i>deber</i> (‘vajadzēt’) + <i>que</i> + <i>darbības vārda</i> <i>nenoteiksme</i>
Vajadzības izteiksmes (debitīva) saliktie laiki	tagadne, pagātne, nākotne	nav
Vajadzības izteiksmes atstāstījuma paveida vienkāršie laiki	tagadne, nākotne	nav
Vajadzības izteiksmes atstāstījuma paveida saliktie laiki	tagadne, nākotne	nav
Vajadzības izteiksmes vēlējuma paveida vienkāršie laiki	tagadne	nav
Vajadzības izteiksmes vēlējuma paveida saliktie laiki	tagadne	nav
Atstāstījuma izteiksmes vienkāršie laiki	tagadne, nākotne	nav
Atstāstījuma izteiksmes saliktie laiki	tagadne, nākotne	nav
Atgriezeniskie (refleksīvie) darbības vārdi	nenoteismē galotne <i>-ties</i>	veido ar atgriezenisko (refleksīvo) vietniekvārdu <i>se</i> , kas ir lokāms personās
Divdabju formas (participis)	Lokāms ciešamajā un darāmajā kārtā, tagadnē,	regulārajās formās veido ar galotnēm <i>-ado</i> (1. konj.) un

¹⁸ Saskaņā ar Spāņu Karaliskās akadēmijas gramatiku nosacījums jeb kondicionālis tiek uzskatīts par laiku, nevis par atsevišķu izteiksmi (RAE 2010, 51; RAE 2017, 146).

¹⁹ Spāņu gramatikā (RAE 2017, 150) šķir divus laikus, kas izsaka pagātņi pirms pagātnes (salikto pagātņi) – *pretérito anterior* un *pretérito pluscuamperfecto*, taču laika gaitā pirmo ir aizstājusi otrā un to vairs mūsdienās nelieto, tāpēc tā šeit arī netiek pieminēta. Tā spāņu valodā kā svešvalodā netiek apgūta.

Kategorijas	Latviešu valodā	Spāņu valodā
	pagātnē	- <i>ido</i> (2. un 3. konj.); ciešamajā kārtā mainās dzimtē un skaitlī
Ģerundijs	Divdabju nelokāmās un daļēji lokāmās formas	funkcionē gan kā nelokāmais divdabis, gan kā daļa no ilgstošās tagadnes saliktās formas; veido ar galotnēm - <i>ando</i> (1. konj.) un - <i>iendo</i> (2. un 3. konj.)

Abās valodās darbības vārdam ir personas, laika, izteiksmes un kārtas kategorija. Pēc formu veidošanas īpatnībām un galotnēm abās valodās darbības vārdus iedala trīs konjugācijās. Latviešu valodā darbības vārda piederību konjugācijai nosaka vārda celma pazīmes, savukārt spāņu valodas darbības vārda konjugāciju nosaka tikai un vienīgi nenoteiksmes galotne, līdz ar to galotne *-ar* ir 1. konjugācijas, *-er* 2. konjugācijas un *-ir* 3. konjugācijas galotne. Attiecīgi latviešu valodā 1. konjugācijas darbības vārdi ir tie, kuriem nav piedēkļu.

Izšķir regulāros jeb kārtņos, neregulāros jeb nekārtņos, kā arī īpaši lokāmos jeb individuālos darbības vārdus. Atšķirībā no latviešu valodas, kurā ir tikai trīs neregulārie darbības vārdi *iet*, *dot* un *būt*, spāņu valodā līdzīgi kā angļu valodā neregulāro darbības vārdu skaits ir ļoti liels, un tie tiek grupēti pēc patskaņu un līdzskaņu mijas vārda saknes locījumā piecās apakšgrupās. Turpretī individuālie darbības vārdi spāņu valodā veido nelielu grupu (apmēram 20 darbības vārdus) (Rozenberga 2008, 11).

Pēc runātāja attieksmes pret izteikuma saturu latviešu valodā izšķir piecas izteiksmes: īstenības, atstāstījuma, vēlējuma, vajadzības un pavēles. Spāņu valodā izšķir trīs darbības vārdu izteiksmes: īstenības jeb indikatīva (sp. *indicativo*), pavēles jeb imperatīva (sp. *imperativo*) un vēlējuma jeb subjunktīva (sp. *subjuntivo*) izteiksmi. Saskaņā ar Valodniecības pamatterminu skaidrojošo vārdnīcu (turpmāk VPSV) subjunktīvs ir darbības vārda izteiksme, kas izsaka gribu vai cerības (VPSV 2007, 379). Nosacījuma un pavēles izteiksme var pārklāties ar īstenības un vēlējuma izteiksmi. Piemēram, pavēles izteiksme otrās personas daudzskaitlī un nolieguma izteiksmē visās personās darbības vārda locījums sakrīt ar tagadnes vēlējuma izteiksmes formu. Īstenības izteiksme norāda uz patiesu, piedzīvotu vai neitrālu darbību, savukārt vēlējuma izteiksme ir hipotētiska, neskaidra, nepārbaudīta; izteiksme atspoguļo runātāja vīziju, attieksmi par izteikto. Vēlējuma izteiksme parasti izsaka vēlējumu vai šaubas, kam atbilst arī nosacījuma izteiksme, savukārt īstenības

izteiksme atspoguļo apgalvojumus, jautājumus, izsaukumus, aicinājumu, kam atbilst arī pavēles izteiksme. Vajadzība spāņu valodā tiek izteikta ar verbālu vārdkopu īstenības izteiksmē.

Pēc attieksmes starp darbības subjektu, darbību un darbības objektu darbības vārds var būt darāmajā vai ciešamajā kārtā. Īpašu leksiski gramatisku grupu veido atgriezeniskie darbības vārdi, ko vieno formāla pazīme – īpašas galotnes visās personās, laikā un izteiksmes formās.

Latviešu valodas darbības vārda sistēmā ietilpst arī divdabji: četri lokāmie – darāmās kārtas tagadnes divdabis, darāmās kārtas pagātnes divdabis, ciešamās kārtas tagadnes divdabis, ciešamās kārtas pagātnes divdabis; daļēji lokāmais divdabis; divi nelokāmie divdabji. Darāmās un ciešamās kārtas pagātnes divdabji kopā ar palīgdarbības vārdiem *būt*, *tikt* (*tapt*) formām veido salikto laiku, kā arī ciešamās kārtas sistēmu. Spāņu valodā darbības vārdam nav tādas kategorijas kā divdabis, taču to aizstāj darbības vārda ģerundijs (sp. *gerundio*) un particips (sp. *participio*). Kā jau iepriekš minēts, ģerundijs atbilst latviešu valodas daļēji lokāmajam divdabim vai nelokāmais divdabim un particips – latviešu valodas lokāmajam darāmās kārtas pagātnes divdabim un lokāmajam ciešamās kārtas pagātnes divdabim (LVG 2013, 564–585).

Spāņu valodas gramatikā izšķir personas un bezpersonas darbības vārdus. Pie bezpersonas darbības vārdu formām pieskaitāma nenoteiksmes (sp. *infinitivo*), ģerundija un divdabja forma, kā arī vienskaitļa 3. personas formas tādos darbības vārdos kā *llueve* ('līst'), *nieva* ('snieg'), *atardece* ('krēslo') un *se dice* ('saka'), *se informa* ('informē' vai latviešu valodā pasīvs 'tiek informēts'), kurā darbībām nav konkrēta darītāja. Izšķir trīs vienskaitļa un trīs daudzskaitļa personu formas. Tomēr atšķirīgs ir atsevišķu personvārdu lietojums Spānijā un Latīņamerikā (sk. iepriekš 3. tabulu). Šis atšķirīgais personvārdu lietojums arī ietekmē darbības vārda locījumu lietojumu personās.

2.5.1. Darbības vārda laika kategorija

Darbības vārda laiku nosaka tā lietojums diskursā: aktuāls vai neaktuāls. Pie aktuālajiem laikiem pieder tagadne (sp. *presente*), saliktā pagātne (sp. *pretérito perfecto de indicativo*), vienkāršā un saliktā nākotne (sp. *futuro simple* un *futuro compuesto*), vienkāršā un saliktā nosacījuma izteiksme (sp. *condicional simple* un *condicional compuesto*). Pie neaktuālajiem darbības vārdu laikiem M. Gutjerresa ierindo vienkāršo pagātņi (sp. *pretérito*

indefinido), nepabeigto pagātņi (sp. *imperfecto*), pagātņi pirms pagātnes (sp. *pluscuamperfecto*), kā arī vienkāršo un salikto nosacījuma izteiksmi (sp. *condicional simple* un *condicional compuesto*) ar pēc pagātnes nozīmi (Gutierrez 2019, 41).

Saskaņā ar PCIC A1 līmenis paredz kārtno darbības vārdu apguvi tagadnes laika īstenības izteiksmē, bet pie nekārtnajiem darbības vārdiem A1 līmenī minēti tikai: *ser* ('būt'), *estar* ('būt, atrasties'), *haber* ('būt'), *ir* ('iet, braukt, doties') (vairāk sk. 2.5.3. apakšnodaļā). Pie A1 līmeņa apguves pieskaitāmi arī atgriezeniskiem darbības vārdi, kas saistīti ar iepazīšanos: *llamarse* ('saukties') ikdienas rutīnu: *levantarse* ('celties'), *lavarse* ('mazgāties'), *despertarse* ('mosties'), *acostarse* ('gulties'), *ducharse* ('iet dušā'), *pintarse* ('krāsoties') u. c. (González, Romero, Cervera 2019, 36). Viena no pirmajām darbības vārdu kategorijām, kas tiek izklāstīta mācību saturā ir kārtno darbības vārdu tagadnes locījums (sk. 8. tabulu) (Romero, González 2019, 98).

A2 līmenis paredz ne tikai labi pārzināt plašu nekārtno darbības vārdu klāstu, bet arī ievada mācību saturā trīs pagātņu paralēlu lietojumu. Lai arī PCIC uzskata pagātņu lietojumu, sākot ar imperfektu, tad pievienojot vienkāršo pabeigto tagadni un visbeidzot salikto pagātņi, mācību literatūrā secība ir mainīta (Moreno, Hernández, Kondo 2007a; Seijas, Troitiño 2018; González, Romero, Cervera 2019). Parasti pirmo apgūst salikto pagātņi, jo tās veidošana ir vienkāršāka, jāatceras tikai palīgdarbības vārds *haber* ('būt') locījums tagadnē un participa formas, kas ir nemainīgas un nesaskaņojas ar personu. Tad seko vienkāršā pagātne, kas sagādā vairāk grūtību, jo darbības vārdu locījumi mainās visās personās, turklāt klāt nāk daudz neregularitāšu (nekārtno darbības vārdu locīšana), kad vēl nav iegaumētas tagadnes locījumu dažādās formas. Pagātnes lietojums tiek apgūts kopā ar laika apstākļa vārdiem (sp. *marcadores temporales*), kad bieži nosaka, kuru no trim pagātnes formām jālieto un arī atvieglo to apguvi. Piemēram, ja darbība ir notikusi laikā, kas jau ir beidzies (vakar, pirms gada, pagājušajā nedēļā u. tml.), tad lietojama vienkāršā jeb pabeigtā pagātne, bet, ja darbība notikusi nesen vai laika periodā, kurā runātājs vēl atrodas (šodien, šonedēļ, šogad) vai arī, kad runa ir par vispārēju pieredzi, kuras rezultāts ir zināms runāšanas brīdī, tad lieto salikto pagātņi jeb perfektu. Savukārt imperfektu mēdz saukt par pagātnes tagadni, jo tas izsaka regulāras darbības jeb apstākļus, kas notikuši kaut kādā periodā pagātnē un kam vairs nav sakara ar runas brīdi.

Kārtno darbības vārdu tagadnes locījumi spāņu valodā

Persona/ konjugācija	1. konj. -ar	2. konj. -er	3. konj. -ir
Vienskaitlis			
<i>yo</i>	<i>-o</i>	<i>-o</i>	<i>-o</i>
<i>tú / vos</i>	<i>-as / -ás</i>	<i>-es / -és</i>	<i>-es / -ís</i>
<i>él / ella / usted</i>	<i>-a</i>	<i>-e</i>	<i>-e</i>
Daudzskaitlis			
<i>nosotros / nosotras</i>	<i>-amos</i>	<i>-emos</i>	<i>-imos</i>
<i>vosotros / vosotras</i>	<i>-áis</i>	<i>-éis</i>	<i>-ís</i>
<i>ellos / ellas / ustedes</i>	<i>-an</i>	<i>-en</i>	<i>-en</i>

Gan vienkāršo, gan salikto nākotni PCIC piedāvā apgūt, sākot ar B1 līmeni, jo A1 līmenī, pateicoties darbības vārda perifrāzei *ir* tagadnes locījumā + darbības vārdam nenoteiksmē, ir iespējams izteikt tuvo (paredzami) nākotni. Piemēram,

[1] *Voy a escribir una carta.* ('uzrakstīšu vēstuli'). Sākot ar B1 līmeni, mācību saturā parādās vēl ceturtais pagātnes laiks – pagātne pirms pagātnes jeb saliktā pagātne (sp. *plusquamperfekto*), kas stāsta par notikumiem, kuri notikuši pirms citiem notikumiem pagātnē:

[2] *Cuando vino Ana, María ya se había ido.* ('Kad atnāca Ana, Marija jau bija aizgājusi.').

Pēc PCIC B1 līmenī klāt nāk arī vienkāršais vēlējuma laiks (latv. val. – izteiksme) (LVG 2013) jeb kondicionālis (sp. *condicional simple*) (Romero, González 2019, 108–109). Tā locījumu galotnes tiek pievienotas darbības vārda nenoteiksmei (sk. 9. tabulu), tāpēc šie abi laiki mācību saturā ievadīti secīgi.

Kondicionāļa locījums spāņu valodā

Persona	Galotne
<i>yo</i>	<i>-ía</i>
<i>tú / vos</i>	<i>-ías</i>

<i>él / ella / usted</i>	Nenoteiksme +	<i>-ía</i>
<i>nosotros / nosotras</i>		<i>-íamos</i>
<i>vosotros / vosotras</i>		<i>-íais</i>
<i>ellos / ellas / ustedes</i>		<i>-ían</i>

Kondicionālis, pirmkārt, tiek apgūts, lai izteiktu pieklājību:

[2] *¿Podrías pasarme la sal, por favor?* ('Vai tu varētu padot man sāli, lūdzu?').

Otrkārt, ar kondicionāli spāņu valodā izsaka ierosinājumu ar darbības vārdiem *deber* ('vajadzēt') un *poder* ('varēt'):

[3] *Deberías hacer más ejercicio.* ('Tev vajadzētu vairāk vingrot.')

Tāpat kondicionālis izsaka arī atturību:

[4] *Yo diría que todos tenéis razón.* ('Es teiktu, ka jums visiem ir taisnība.');

[5] *Si tuviera más tiempo, aprendería idiomas.* ('Ja man būtu vairāk laika, es mācītos valodas.').

Kondicionāli lieto arī izteiktu, ko kāds darītu cita vietā:

[6] *Yo que tú me pondría unos zapatos más cómodos.* ('Es tavā vietā vilktu ērtākus apavus.').

Visbeidzot šo laiku lieto, lai izteiktu varbūtību par kādu pagājušu notikumu, kā arī netiešajā runā, lai izteiktu nākotnes nodomus un solījumus:

[7] *Dijo que el año que vie ne compraría un coche nuevo.* ('Viņš teica, ka nākamgad pirkšot jaunu automašīnu.').

Pēdējais no īstenības izteiksmes laikiem – saliktais nosacījuma laiks jeb saliktais kondicionālis (sp. *condicional compuesto*) apgūstams B2 līmenī (PCIC).

K. Romero un A. Gonsales skaidro, ka tam ir šādas funkcijas:

1) izsaka iespējamību vai varbūtību par kādu darbību pagātnē:

[8] *Ella te mandó un correo electrónico, pero supongo que tú ya le habrías escrito antes, ¿no?* ('Viņa tev uzrakstīja e-pasta vēstuli, bet es pieļauju, ka tu jau viņai biji uzrakstījis agrāk, vai ne?');

2) izsaka nākotnes darbību, kas ir iespējami saistīta ar pagātni un bieži izteikta netiešā

²⁰ Šeit un turpmāk Romero, González piemēri.

runā;

[9] *Me dijiste que a estas hora Pablo ya habría llegado, pero no está aquí.* ('Tu man teici, ka šajā laikā Pablo jau būtu atnācis, taču viņa šeit nav.');

3) izsaka pagātnē nerealizētas vēlmes:

[10] *La fiesta de ayer fue muy divertida, te habría encantado ir.* ('Vakardienas ballīte bija ļoti jautra, tev tur būtu patīcis.');

4) tāpat kā vienkāršais kondicionālis, arī saliktais var izteikt pieklājību:

[11] *Habrías podido tener más cuidado* ('Tu būtu varējis būt uzmanīgāks.').

Runājot par darbības vārdu spāņu un latviešu valodā, nepieciešams ieskicēt praksē novērotās problēmsituācijas, ar kurām students saskaras jaunās svešvalodas apgūvē jau pašā iesācēja līmenī, līdz ar to ātri kļiedējot pieņēmumus par to, ka spāņu valoda ir vieglāk apgūstama nekā kāda cita no augstskolā piedāvātajām svešvalodām. Darbības vārds ir vārdšķira, kura no studentiem pieprasa vislielākās pūles, jo ir nepieciešams skaidri izšķirt tā funkciju teikumā un tekstā kopumā. Saskaņā ar EKPVA valodas apguves A2 līmenis jau pieprasa trīs īstenības izteiksmes pagātnes laiku apguvi un lietojumu paralēli. Ja A1 līmenī lielākās pūles prasa darbības vārda 'būt' daudzie ekvivalenti spāņu valodā (sk. 2.5.2. apakšnodaļu) un tagadnes īstenības izteiksmes neregulāro darbības vārdu locījumi, tad pagātnes kontrastīvais lietojums A2 līmenī bieži vien ir studiju procesa lūzumpunkts. Problēmas sagādā vairs ne tik daudz darbības vārdu formu iegaumēšana, kā tieši pagātnes laika funkciju izpratne tekstveidē. Tad valodas apguve nemaz nav tik vienkārša, jo prasa izpratni par to, ka darbības vārds piešķir tekstam kādu konkrētu ritmu – vai nu uzskaita notikumus, vai apraksta apstākļus, un docētāja uzdevums ir atrast veidu, kā valodas apgūvējam likt to izprast un sajust.

2.5.2. Darbības vārda izteiksmes kategorija

Kā jau iepriekš minēts, spāņu valodā morfoloģiski izšķir trīs izteiksmes: īstenības izteiksmi jeb indikatīvu, subjunktīvu, kuram latviešu valodā nav ekvivalentu, un pavēles izteiksmi jeb imperatīvu.

Pavēles izteiksmei piemīt tikai trīs formas vienskaitļa un daudzskaitļa otrajā personā (sk. 9. tabulu), bet pārējo personu locījumi pavēlē, kā arī noliegums pavēles izteiksmē, sakrīt ar subjunktīva locījumiem. Bet vēlējums (sp. *condicional*) pieskaitāms pie īstenības izteiksmes (RAE 2017, 146; Romero, González 2019, 119).

Pavēles izteiksmes locījumi

Persona/ konjugācija	1. konj. <i>-ar</i>	2. konj. <i>-er</i>	3. konj. <i>-ir</i>
Vienskaitlis			
<i>yo</i>	<i>-a</i>	<i>-e</i>	<i>-e</i>
<i>vos</i>	<i>-á</i>	<i>-é</i>	<i>-í</i>
Daudzskaitlis			
<i>vosotros / vosotras</i>	<i>-ad</i>	<i>-ed</i>	<i>-id</i>

Pavēles izteiksmē spāņu valodas apgūvē parasti tiek iesākta A2 līmenī. Taču atšķirībā no īstenības izteiksmes, kurā noliegums veidojas, darbības vārda locījumam priekšā liekot *no* ('ne') – *escribes/no escribes* ('raksti/neraksti'), pavēles izteiksmes noliegumā mainās arī pati darbības vārda galotne – *escribe/no escribas*, kas atbilst subjunktīva izteiksmes tagadnei (sk. 11. tabulu). Turklāt subjunktīvā 2. un 3. konjugācijas darbības vārdu locījumi sakrīt, bet, ja salīdzina 8. un 11. tabulu, tad redzams, ka 1. un 2. konjugācijas galotnes ir mainītas vietām, respektīvi, tās galotnes, kas piemīt 1. konjugācijas tagadnes indikatīvam, subjunktīvā ir 2. un 3. konjugācijai.

Subjunktīva izteiksmes locījumu galotnes tagadnē

Persona/ konjugācija	<i>-ar</i>	<i>-er / -ir</i>
Vienskaitlis		
<i>yo</i>	<i>-e</i>	<i>-a</i>
<i>tú / vos</i>	<i>-es / -és</i>	<i>-as / -ás</i>
<i>él / ella / usted</i>	<i>-e</i>	<i>-a</i>
Daudzskaitlis		
<i>nosotros / nosotras</i>	<i>-emos</i>	<i>-amos</i>
<i>vosotros / vosotras</i>	<i>-éis</i>	<i>-áis</i>
<i>ellos / ellas / ustedes</i>	<i>-en</i>	<i>-an</i>

Līdzīgi iepriekšējā apakšnodaļā aprakstītajiem izaicinājumiem A1–A2 līmenī, B1 grūtības līmenī sagādā īstenības un vēlējuma izteiksmes pretstatījums, īpaši gadījumos, kad subjunktīvs izsaka hipotēzi, kuru var uztvert tad, ja valodas apguvējs uztver kontekstu kopumā. Tāpat arī subjunktīva lietojums spāņu valodā neatbilst latviešu valodā ierastajam vēlējuma izteiksmes lietojumam, jo lielākoties tas tulkojams īstenības izteiksmē.

Subjunktīvam ir divi laiki: tagadne, ko apgūst B1 līmenī, un pagātne (perfekts un imperfekts un pluskamperfekts), ko apgūst B2 līmenī, bet nav nākotnes.

Saskaņā ar K. Romero un A. Gonsalesa gramatikas rokasgrāmatu, subjunktīvam ir šāds lietojums (Romero, González 2019, 111) :

1) tagadnes laiku lieto, lai izteiktu vēlmi, priekšrocību, prasību, aizliegumu, padomu, šaubas vai hipotēzi, kas izteikts virsteikumā attiecībā uz citu personu palīgteikumā:

[1] *Espero que gane mi equipo.* ('Es ceru, ka uzvarēs mana komanda.');

[2] *Te pido que no hagas ruido.* ('Es tevi lūdzu, lai tu netaisi troksni.');

[3] *Te aconsejo que estudies más.* ('Es tev iesaku vairāk mācīties.');

[4] *Quizá no podamos irnos de vacaciones.* ('Varbūt nevarēsīm doties brīvdienās.').

Tāpat tagadnes subjunktīvu lieto izsakot jūtas vai subjektīvu vērtējumu par kaut ko:

[5] *Me gusta que conduzcas despacio.* ('Man patīk, ka tu brauc lēnām.');

[6] *Me parece bien que nos levantemos temprano.* ('Man šķiet labi, ka mēs ceļamies agri.');

2) pagātnes imperfekts subjunktīvā tiek lietots tajos pašos gadījumos, kad tagadne, ja darbības vārds virsteikumā ir izteikts pagātnē vai kondicionālī:

[7] *Esperaba que ganaba mi equipo.* ('Es cerēju, ka uzvarēs mana komanda.');

3) pagātnes perfektu subjunktīvā lieto tajos pašos gadījumos, kad tagadni, taču, lai izteiktu darbību, kas notikusi un ir beigusies pagātnē:

[8] *Es estupendo que hayan arreglado la carretera* ('Lieliski, ka viņi ir salabojuši ceļu.').

4) pluskuamperfektu lieto līdzīgi kā subjunktīva imperfektu, taču tas attiecināms uz darbību, kas izteikta pirms citas darbības pagātnē:

[9] *Me encantaría que hubieras comprado un coche rojo.* ('Man patiktu, ja tu būtu nopircis sarkanu automašīnu.').

Kā redzams, iepriekšminētajos piemēros, subjunktīvs latviešu valodā tulkojams īstenības izteiksmē, kas ir liels apgrūtinājums latviešu valodas runātājiem, kuriem

subjunktīva lietojuma izpratnei ir nepieciešama tekstpratība, t. i., ne vien uztvert leksiku un gramatiskos locījumus, bet arī lietojuma nozīmes atšķirību, uztverot teksta veidu kopumā, autora nodomu, vēstījuma nokrāsu. Turklāt komunikatīvā mācību pieeja nosaka to, ka tekstpratības kompetence jāapgūst interaktīvā veidā dažādā valodas lietojuma kontekstā, veidojot valodas apguvēja pieredzi saskarsmē ar valodu un tās daudzveidīgajām morfosintaktiskajām kategorijām, neizolējot tās no lietojuma konteksta. Sintakse un semantika ir apgūstama pragmatiski, ar valodas lietojumā balstītu pieeju, kas nodrošina valodas apguvēja saskarsmi ar dažādu valodas lietojuma kontekstu un paredz, ka studentus pats apguves procesā spēj izdarīt secinājumus par iepriekšminēto laiku un izteiksmju funkcijām konkrētajā situācijā, kas vienmēr būs tekstuāla – runāts vai rakstīts teksts. Teksta un tekstpratības nozīme valodas apguves procesā izklāstīta promocijas darba III. daļā.

Turpmākajās apakšnodaļās piedāvāts kontrastīvs skatījums uz dažu darbības vārdu apguves problēmām vairāk no leksiski semantiskā viedokļa, jo to morfosintaktiskais lietojums jau apskatīts šajā nodaļā par darbības vārdu kopumā. Šo problēmsituāciju apraksts un analīze promocijas darbā iekļauti, lai pēcāk promocijas darba pielikumu daļā ieskicētu iespējamās valodas apguves problēmu lingvodidaktiskos risinājumus.

2.5.3. Darbības vārds *būt*

M. Rozenberga savos pētījumos (Rozenberga 2014; 2015) minējusi, ka darbības vārds *būt* spāņu valodā jau pirmajās nodarbībās sagādā grūtības studentiem un docētājiem. Tas parasti tiek apgūts un mācīts gan kā leksiska, gan kā gramatiskā kategorija dažādos kontekstos. Autore skaidrojusi šo piecu verbu ekvivalentu vēsturisko pārņemšanu no latīņu valodas. Tāpēc pētījumā uzmanība vērsta uz verbu praktisko lietojumu mācību procesā, pēc nejaušības principa izvēloties dažādus mācību līdzekļus un tajos atspoguļoto attiecīgo verbu lietojumu un kontekstu. Uzmanība pievērsta arī šo darbības vārdu tulkojumiem dažādās vārdnīcās, salīdzinot Latvijā pieejamo vārdnīcu saturu ar RAE aktualizēto informāciju.

Grūtības visbiežāk sagādā verba 3. personas vienskaitļa forma: *es, tiene, hay, hace, esta*, kas visi latviešu valodā tulkojami kā ‘ir’ (Rozenberga 2015, 19):

[1] *Marta ir no Latvijas – Marta es de Letonia;*

[2] *Martai ir 22 gadi – Marta tiene 22 años;*

[3] *Marta ir Spānijā – Marta está en España;*

[4] *Spānijā ir ļoti karsti – En España hace mucho calor;*

[5] *Ielās ir daudz cilvēku – En las calles hay mucha gente.*

Redzams, ka latviešu valodā visos piecos teikumos ir lietota verba *būt* vienskaitļa 3. personas forma *ir*, savukārt spāņu valodā katrā teikumā lietots cits verbs, t. i., pieci dažādi verbi. Līdz ar to spāņu valodā nepareizs ir gan lietojums *Marta es 22 años*, gan *Marta es en España*. Turpmāk skatīts šo konkrēto verbu *ser*, *estar*, *tener*, *hay* un *hacer* lietojums īstenības izteiksmes tagadnes formās dažādos kontekstos.

Ieskatoties Latviešu-spāņu valodas vārdnīcā (Restberga-Zalta 2006), redzams, ka šķirklis *būt* sniedz šādu informāciju:

1) nekārtnais darbības vārds *ser* ('būt'): *soy letón* ('esmu latvietis'), *soy médico* ('esmu ārsts') (patstāvīga situācija);

2) *estar* ('būt, atrasties'): *estoy en Letonia* ('es esmu Latvijā'), *estoy enfermo* ('es esmu slimš') (gadījuma (pārejoša) situācija);

3) *tener* ('būt, piederēt'): *yo tengo* ('man ir'), *tengo que leer* ('man ir jālasa') (vajadzība);

4) palīgdarbības vārds *haber*: *he leído* ('es esmu lasījis');

5) *hacer*: *hace frío/calor* ('ir auksts/karsts');

6) *hay* (nelokāma forma): *aquí hay muchos colegios* ('te ir daudz skolu').

Adverbiālu izteicēju veido saitiņa + apstākļa vārds, piemēram, *Tas ir labi*; *Viss ir skaisti*; *Strādāt bija interesanti*. Šie lietojumi atbilst verba *ser* lietojumam. Savukārt tādos teikumos kā *Durvis ir vaļā* ('*La puerta está abierta*'), *Aukla ir pušu* ('*La cuerda está cortada*'), *Esmu nomodā* ('*Estoy despierta*'), *Esmu badā* ('*Tengo hambre*'), *Drosmes mums ir daudz* ('*Tenemos mucho coraje*'), *Laika nav nemaz* ('*No hay nada de tiempo*'), redzams, ka verbu lietojums spāņu valodā atšķiras. Adverbiālā izteicējā verbam *būt* spāņu valodā var atbilst gan verbi *estar*, *tener*, gan verba *haber* nelokāmā forma *hay*, kura atbilst angļu valodas *there is/there are* vai franču *il y a* bezpersonas lietojumam, kas latviešu valodā būtu tulkojams kā 'ir' vai noliegumā *no hay* 'nav'.

Spāņu gramatikā galvenokārt tiek diskutēts un pētīts tieši *ser* un *estar* kontrastīvais lietojums (Porroche 1988; Carballera, Sastre 1991; Miñano 2007, Silvagni 2013 u. c.), jo tiem nav ekvivalentu atšķirību no lietojuma citās Eiropas valodās. Citās valodās visos gadījumos abi verbi tulkojami kā *būt*: *be* (an.), *essere* (it.), *être* (fr.), *sein* (vāc.), *być* (pl.) u. c. Tieši šo divu darbības vārdu apguve daudzu spāņu valodas kā svešvalodas docētāju pieredzē ir vissarežģītākie gadījumi, kas pieprasa padziļinātus skaidrojumus. Spriežot pēc

tulkotāju forumiem, piemēram, *Wordreference*²¹ foruma un personīgās saziņas pieredzes, arī dzimtās valodas lietotāji bieži jaučšos vārdus un diskutē par to lietojumu un niansēm saziņā spāņu valodas.

Jolanda Karbaljera (*Yolanda Carballera*) un Marija Sastre (*María Sastre*) runā par trim galvenajām *ser* un *estar* lietojuma teorijām. Pirmkārt, verbam *ser* piemīt neierobežotība laikā (imperfektīvs raksturs), un tas apzīmē pastāvīgas īpašības, kuras ir neatkarīgas no apstākļiem, turpretī *estar* piemīt pagaidu raksturs (perfektīvs), un tas apzīmē pārejošas vai nejaušas īpašības vai stāvokli, ko nosaka noteikti apstākļi. Taču šis kritērijs nav saprotams visos gadījumos. Lietojums ir diezgan skaidrs gadījumā ar *ser guapa* ('būt skaistai' pēc dabas) un *estar guapa* ('būt skaistai' šajā konkrētajā brīdī, ko, iespējams, nosaka apģērbs, grims vai kāds cits īslaicīgs apstākļis), taču mazāk saprotams piemērs ir *ser alto* ('būt gara auguma') un *estar alto* ('izskatīties garam, salīdzinot ar iepriekšējo tikšanās reizi, salīdzinot ar citiem tajā pašā vecumā'). Taču šis piemērs gan vienā, gan otrā gadījumā neizslēdz faktu, ka cilvēks ir gara auguma. Minētais pastāvības vai pagaidu kritērijs ir pavisam aplams lietojumā ar adjektīviem *vivo* ('dzīvs') un *muerto* ('miris'), jo tos abus lieto tieši savienojumā ar verbu *estar*, nevis *ser*, lai arī ir skaidrs, ka būt dzīvam/mirušam nav īslaicīgs, pārejošs stāvoklis (Carballera, Sastre 1991, 299).

Otrkārt, *estar* tiek lietots gadījumos, kad runātājs uzskata, ka īpašība ir kādas darbības pieļaujama vai reālais rezultāts: *estar roto* ('būt salauztam'), *estar maduro* ('būt pieaugušam').

Treškārt, spriedumi, kas atkarīgi no runātāja personīgās pieredzes, izsakāmi ar *estar*: redzam, ka bērns ir izaudzis un sakām, ka viņš ir garš (*está alto*); pagaršojam kafiju un sakām, ka tā ir auksta (*está fría*). Taču vispārzināmi spriedumi neatkarīgi no mūsu personīgās pieredzes izsakāmi ar *ser*: *la nieve es fría* ('sniegs ir auksts'), *el agua es transparente* ('ūdens ir caurspīdīgs').

Lingvodidaktikas aspektā būtiski ir apskatīt, kā šīs teorijas tiek atspoguļotas spāņu valodas kā svešvalodas didaktikā. Piemēram, Francisca Kastro (*Francisca Castro*) un Pilara Bajesterosa (*Pilar Ballesteros*) A1–A2 līmenī (Castro, Ballesteros 2014) *ser* lietojumu skaidro ļoti vienkārši – to lieto, lai:

- 1) identificētu: *Esto es un lápiz*. ('Šis ir mans zīmulis.');
- 2) runātu par tautību: *Olga es rusa*. ('Olga ir krieviete.');

²¹ Pieejams: <https://forum.wordreference.com>

3) runātu par profesiju: *Roberto es peluquero*. ('Roberto ir frizieris.'). ko K. Romero un A. Gosaless papildina ar piezīmi par reliģiju, sociālo statusu vai politisko ideoloģiju: *Son católicos*. ('Viņi ir katoļi.'). (Romero, González 2019, 185);

4) aprakstītu: *Este libro es aburrido*. ('Šī grāmata ir garlaicīga.');

5) norādītu: *Este lápiz es mío*. ('Šis zīmulis ir mans.'). Citi šajā gadījumā to sauc par piederības izteikšanu.

K. Romero un A. Gonsalesa rokasgrāmatā atrodams papildu skaidrojums, ka *ser* lieto lai:

1) runātu par priekšmeta materiālu: *Este anillo es de plata*. ('Šis gredzens ir no sudraba.');

2) norādītu uz dienu un laiku: *Hoy es domingo y son las tres de la tarde*. ('Šodien ir svētdiena un ir trīs pēcpusdienā.');

3) norādītu uz notikumiem vietā un telpā: *La reunión será mañana*. ('Sapulce būs rīt.'). *La conferencia fue en Embajada de Chile*. ('Konference notika Čīles vēstniecībā.');

4) izteiktu laiku bezpersonas vārdsavienojumos: *Es muy tarde*. ('Ir ļoti vēls.');

5) norādītu uz daudzumu un cenu: *¿Cuántos seremos mañana?* ('Cik mēs rīt būsīm?').

Turklāt *ser* tiek lietots ciešamās kārtas saliktajos laikos un dažādos sarunvalodas izteicienos (Romero, González 2019, 185).

No vienas puses, darbības vārdu *estar* lietojumam salīdzinoši ir mazāk nosacījumu:

1) runājot par lietu vai personu atrašanās pozīciju vai vietu: *Los libros están en la mesa*. ('Grāmatas ir uz galda.'). (Romero, González 2019, 186);

2) runājot par emocionālu stāvokli: *Ana está preocupada*. ('Anna ir noraizējusies.');

3) runājot par pārejošu fizisku stāvokli *La clase está sucia*. ('Klase ir netīra.').

No otras puses, ar daudziem īpašības vārdiem var lietot vai nu *ser*, vai *estar*: ar *ser* nosaka teikuma priekšmeta īpašību, bet ar *estar* runā par pārejošu, īslaicīgu stāvokli: *Carlos es tranquilo*. ('Karloss ir mierīgs.');

Carlos está tranquilo. ('Karloss klusē.');

Rosa es alegre. ('Rosa ir priecīga.');

María está alegre. ('Marija priecājas.');

Mi secretario es muy nervioso. ('Mans sekretārs ir nervozs.');

Estoy nerviosa porque mañana tengo un examen. ('Esmu uztraukusies, jo man rīt ir eksāmens.');

El hijo de mi vecina es muy listo. ('Manas kaimiņienes dēls ir ļoti attapīgs.');

Pedro, ¿estás listo para salir? ('Pedro, vai tu esi gatavs, lai ietu ārā?');

Este bolso es nuevo, pero está viejo. ('Šī soma ir jauna, taču tā izskatās

nonēsāta.’).

K. Romero un A. Gozaless uzskaita dažādus papildu nosacījumus *estar* lietojumam ar prievārdiem, kur teikuma nozīme mainās atkarībā no tā, kurš prievārds seko aiz darbības vārda *estar* (par prievārdiem sk. 2. 7. nodaļu). M. Rozenberga *ser* sauc par „īpaši lokāmo nekārtno darbības vārdu *būt*”. Autore sniedz tabulu ar locījumu, taču skaidrojumu par tā lietojumu atsevišķi nesniedz, tikai piedāvā teikumus, kuros tukšajā vietā jāievieto pareizā darbības vārda forma (Rozenberga 2002). Savukārt *estar* M. Rozenbergas piedāvātajā spāņu valodas apguves materiālā ir parādīts locījumu tabulā kopā ar verbi *tener* (‘būt’, ‘piederēt’) un *decir* (‘teikt’) (Rozenberga 2002, 44). Tiek skaidrots *estar* lietojums: (1) *estar* (‘būt’, ‘atrasties’): *Estamos en Riga*. (‘Mēs esam Rīgā.’); (2) *estar* kā palīgdarbības vārds saitiņa funkcijā savienojumā ar īpašības vārdu vai divdabi; izsaka pārejošu stāvokli; (3) *estar* veido izteicienus: *estar de acuerdo* (‘būt ar mieru, piekrist’), *estar de buen humor* (‘būt labā garastāvoklī’) (netiek sniegts plašāks skaidrojums); (4) *estar* ar prievārdiem *en* vai *a* un lietvārdiem, kas apzīmē laiku (gadalaiku): *Estamos en enero*. (‘Ir janvāris.’), *Estamos en 2021*. (‘Ir 2021. gads.’). Taču šo pašu var izteikt arī ar darbības vārdu *ser*, ko M. Rozenberga savā mācību grāmatā neskaido.

Līdz ar to var secināt, ka latviešu valodā izdotajos izdevumos – gan vārdnīcās, gan valodas apguves materiālos – apskatīto verbu lietojuma skaidrojums ir nepietiekams, apjomā stipri nabadzīgāks nekā Spānijas izdevumos. Visvairāk neskaidrību sagādā verbu *ser* un *estar* lietojuma aspekti, tāpēc to skaidrošanai lingvodidaktiskajos materiālos nepieciešams atvēlēt vairāk laika un uzdevumu un ik pa laikam atgriezties pie to skaidrojuma un atkārtojuma. Vērā ņemams ir šo verbu perfektīvais un imperfektīvais raksturs, kā arī runātāja komunikatīvie mērķi un konkrētā situācija, kas nosaka, kad viens vai otrs verbs tiek lietots. To lietojums nosakāms kontekstā.

2.5.4. Darbības vārda deikss

Interesants un visai būtisks valodas apguvē ir spāņu valodas darbības vārda aspekts, tā deiktiskais raksturs, kas saistīts ar iepriekšminēto faktu, ka latviešu studentam, veidojot tekstus gan mutvārdu, gan rakstu spāņu valodā, ir grūti atteikties no teikuma priekšmeta atkārtošanas katrā teikumā. Valodniecībā visbiežāk runa ir par personas vai vietas deiksiem, kas attiecīgi tiek izteikti ar vietniekvārdiem vai apstākļa vārdiem. Latviešu valodā ar deiktisku vārdu apzīmē vārdu, kura referenci nosaka, balstoties uz runas situāciju: runātāju,

adresātu, runas brīdi un vietu. Piemēram, teikumā *Tu atbrauci vakar* vārds *tu* nosauc uzrunāto un *vakar* nosauc dienu pirms runas brīža (VPSV 2007, 81). Par deiksu tēmu latviešu valodā līdz šim rakstījusi Madara Kalniete publikācijā „Norādāmie vietniekvārdi kā vietas deiksi latviešu valodā” (Kalniete 2016). Taču viens no galvenajiem valodniekiem, kurš ierosinājis noteikt darbības vārdu nozīmes deiktisko komponentu bija Eižens Koserjū (*Eugenio Coseriu*) (Coseriu 1978, 34). Savukārt Čārlzs Fillmors (*Charles Fillmore*) (Fillmore 1966) sistematizēja ar deiktiku saistītās problēmas, un, kaut arī viņa pētījumā galvenā uzmanība bija pievērsta angļu valodai, lielu daļu viņa secinājumu var attiecināt arī uz spāņu valodu, kurā attiecīgo tēmu vairāk pētījis Hosē Luiss Sifuentes Onrubija (*José Luis Cifuentes Honrubia*) (Cifuentes 1989).

Latviešu valodniecībā nav pieņemts oficiāls termins, kā apzīmēt vārdus, kam piemīt deiktiskā funkcija. Latviešu valodas gramatikā D. Nītiņa min *deiktiska kategorijas* (LVG 2013, 431; 440). Savukārt M.Kalniete lieto apzīmējumu *deikss* (Kalniete 2016), kas turpmāk lietots tekstā.

Termins *deixis* valodniecībā ienācis no grieķu valodas un nozīmē ‘rādīt’, ‘norādīt’, un to apzīmē ar valodas gramatisko vienību palīdzību, kas tiek izmantotas komunikācijas kontekstā (CVC).

Saskaņā ar Džona Laiena (*John Lyons*) uzskatiem, deiksi izsaka vietu, personas, priekšmetus un notikumus, kas saistīti ar vietas un laika kontekstu, kurā piedalās vismaz viens runātājs un vismaz viens klausītājs. Tās ir lingvistiskas vienības, kuru semantiski orientējošā darbība nozīmē, ka jāņem vērā dalībnieku loma, atrašanās vieta un laiks sarunas procesā. Atkarībā no situācijas mainās tikai referents, nevis nozīme, kas paliek nemainīga vienā vai citā lietojumā (Lyons 1980, 574; citēts no Cifuentes 1989, 123).

Džerolds Levinsons (*Jerrold Levinson*) min, ka deikss tiek pētīts gan pragmatikā, gan semantikā, gan lingvistikā, un tā pētniecības virzienu noskata tas, vai vārdu vai izteicienu nozīmes saprašanai ir nepieciešams konteksts (Levinson 1983, 54; citēts no Stapleton 2017, 2).

Deiktisko izteicienu loma ir saistīt izteikto informāciju ar kādu konteksta komponentu, konkrētāk, ar situācijas informāciju: klausītājs, laiks, telpa ir palīg līdzekļi konkrētu vienību identificēšanai. Tādējādi valodas lietojumu raksturo pastāvīga saikne ar runātāja atrašanos šeit un tagad, un šī saikne nav raksturīga tikai valodas lietojumam, bet drīzāk vispārīgām cilvēku zināšanām (Cifuentes 1989, 158–159).

Lai arī Karls Bīlers (*Karl Bühler*) (Buhler 1934) sākotnēji definējis trīs deiksu dimensijas: personas, laika un vietas, mūsdienās izšķir piecas deiksu grupas (Cifuentes 1989, 164; Hualde, Olarrea u. c. 2013, 370–379):

1) personas deikss, kas izteikts ar personas vietniekvārdiem (es, tu, viņš, viņa, mēs, ...), piemēram, *Vai tu iesi uz konferenci? Man nepatīk skaļa mūzika*, un verba morfēmām, kad verba galotne norāda uz personu, kas veic darbību un kad darbība tiek veikta. Piemēram, spāņu valodā *-o* norāda uz pirmās personas tagadnes, īstenības izteiksmes verbu. Tādējādi spāņu valodā var nelietot personas vietniekvārdus pirms darbības vārdiem (sk. iepriekš 8. tabulu 2.5.1. apakšnodaļā).

Tomēr spāņu valodas kā svešvalodas apguvē vērojama tendence, ka latviešu students jūtas pārliecinātāks, lietojot personas vietniekvārda formas un tās atkārtojot katrā teikumā:

[1] *Yo tengo uno mayor hermano. Se llama Ralfs, él tiene veintidós años. Él es conductor, trabaja en una empresa privada. Él tiene una hija.* ('Man ir brālis, viņam ir divdesmit divi gadi. Viņš ir šoferis, viņš strādā privātuņēmumā. Viņam ir meita');

2) laika deikss, ko izsaka laika adverbi tagadnē (šodien, tagad), pagātnē (vakar, pēdējā mēnesī, nesen) vai nākotnē (nākamajā mēnesī, drīz) un laika morfēmi (ieradās, ierodies). Arī laika deikss izpaužas spāņu verbu formās līdzīgi kā personas deikss. Tā lietojumā atskaites punkts ir runas brīdis.

[2] *Viví en Letonia.* ('Dzīvoju Latvijā') (pagātnē);

[3] *Vivo en Letonia.* ('Dzīvoju Latvijā') (tagadnē);

[4] *Viviré en Letonia.* ('Dzīvošu Latvijā') (nākotnē).

Redzams, ka latviešu valodā 2. konjugācijas verbi latviešu valodā var būt maldinoši, nezinot kontekstu, taču spāņu valodas verba forma ir nepārprotama arī bez konteksta;

3) vietas jeb telpiskais deikss, kas izteikts ar vietas apstākļa vārdiem (šeit, tur, tur tālāk (sp. *allá*)), norādāmajiem vietniekvārdiem (šis, tas, tas tur (sp. *aquel*)) un virziena darbības vārdiem *ir* ('iet', 'braukt', 'doties'), *venir* ('nākt', 'atnākt', 'atbraukt'), *traer* ('atnest', 'atvest', 'nest līdzī'), *llevar* ('aiznest', 'aizvest', 'ņemt līdzī'), *subir* ('pārvietot(-ies) uz augšu' un *bajar* ('pārvietot(-ies) uz leju'). Attiecīgi verbi *venir* un *traer* norāda uz virzību runātāja virzienā un verbi *ir* un *llevar*, uz virzību prom no runātāja:

[5] *Juan viene a la tienda y trae su bolsa de algodón.* ('Huans nāk uz veikalu ar savu kokvilnas maisiņu.');

[6] *Juan va a la tienda y lleva la bolsa de algodón.* ('Huans iet uz veikalu ar kokvilnas

maisiņu.’);

4) teksta jeb diskursa deikss, kas spāņu valodā īstenojas ar neitrāliem personu vai norādāmiem vietniekvārdiem *eso, ello, lo* (‘tas’), vai tādiem teksta koherenci veidojošiem izteicieniem kā *lo antes mencionado* (‘jau iepriekš minētais’), *por lo tanto* (‘līdz ar to’), *en aquella epoca* (‘tajā laikā’) u.c. Tātad deikss attiecināms uz plašākiem teksta fragmentiem un saistāms arī ar teksta lingvistiku;

5) sociālais deikss, kas izpaužas uzrunā un nosaka personu sociālo statusu un savstarpējās attiecības: *Señor* (‘kungs’), *Señora* (‘kundze’), arī *muchacha* (‘meitene’), *jóven* (‘jaunietis’) u.c

Darbības vārdiem *iet* un *nākt* piemīt horizontālā virziena komponents, kuru izsaka ar vietas papildinātāju, taču atrašanās var tikt izteikta arī ar sarunas dalībnieka lietotu vietas apstākli. Verba lietojums atšķiras no runātāja atrašanās vietas (Goddard 1997, 156): salīdzinājumā ar angļu valodu, tajā verbi *come* (‘nākt’) un *go* (‘iet’) darbojas citādāk nekā spāņu un latviešu valodā:

[7] *I came over to your house last night, but you weren't home.*

Yo fui a tu casa la noche pasada, pero no estabas.

(‘Es aizgāju pie tevis, taču tevis nebija mājās.’)

[8] *Juan a Pedro: Ayer fui a verte a tu casa, pero tu madre me dijo que habías salido.*

(‘Huans saka Pedro: vakar aizgāju pie tevis, bet tava māte teica, ka tu biji izgājis.’)

Runāšanas brīdī Huans neatrodas Pedro mājās.

[9] *Juan a Pedro: Ayer vine a verte, pero tu madre me dijo que habías salido.* (‘Huans saka Pedro: vakar atnācu pie tevis, bet tava māte teica, ka tu biji izgājis.’)

Runāšanas brīdī Huans atrodas pie Pedro.

Tāpat arī vērojams, ka attiecībā uz kustību izsakošiem vārdiem līdzīgi kā angļu valodā ar darbības vārdu *go* spāņu valodā daudz ko izsakām ar verbu *ir*, savukārt latviešu valodā atkarībā no konteksta lietotami dažādi verbi, piemēram, *iet, braukt, doties*, arī *aiziet, aizbraukt*. Tāpēc arī A1 līmenī bieži vērojama tāda klūda, kā piemēram:

[10] *El viernes conduzco a Riga.* (‘Piekdien es braucu uz Rīgu.’), kurā verbs *conducir*

(‘braukt pie stūres’, ‘vadīt’) ir nepareizi lietots. Tā vietā būtu pareizi teikt *El viernes voy a Riga.*, lietojot verba *ir* 1. personas vienskaitļa locījumu tagadnē.

Pēc Klifa Godāra (*Cliff Goddard*) uzskatiem, viena no būtiskākajām problēmām semantiskā attiecībā uz kustības vārdiem *ir*, pirmkārt, izlemt, vai kustības jēdziens *ir*

definējams vai nav definējams, un, otrkārt, formulēt attiecības starp kustību, laiku un vietu telpā (Goddard 1997, 147–162).

Līdzīgi spāņu valodā ir ar verbiem *traer* ('atnest, atvest') un *llevar* ('aiznest, aizvest'). Šo verbu virziena komponenti un pabeigtību latviešu valodā veido priedēkļi *aiz-* un *at-*, taču spāņu valodā verbi *traer* un *llevar* var tikt tulkoti arī kā nepabeigtie darbības vārdi *nest, vest*.

Spānijas Karaliskās akadēmijas vārdnīcā *traer* ('nest, vest') skaidrots kā „pārvietot kaut ko no kuras vietas vai par kuru tiek runāts”, bieži lietots ar vietas apstākļa vārdu *šeit*. Turpretī darbības vārds *llevar* ('nest, vest') lietots ar vietas apstākļa vārdu *tur* un skaidrots kā „pārvietot kaut ko no vienas vietas uz otru, kas ir attālināta no tās, no kuras runā runātājs” (DLEe).

[11] *Ana trae el libro.* ('Anna nes grāmatu.') – spāņu valodā šis teikums izsaka to, ka Anna nes grāmatu no kaut kurienes uz vietu, kur atrodas runātājs (nes šurp).

[12] *Ana lleva a los niños.* ('Anna ved bērnus.') – ved tos prom no vietas, kur atrodas runātājs (uz skolu, bērnudārzu, pie vecvecākiem).

Līdz ar to var secināt, ka kustības verbu deiktiskais raksturs ir atkarīgs nevis no vietas, uz kuru tiek virzīta kustība, bet gan no runātāja atrašanās vietas attiecībā pret uzrunāto. Spāņu valodā kustība notiek runātāja virzienā tādējādi *venir* ('nākt', 'atnākt', 'atbraukt') un *ir* ('iet', 'braukt', 'doties') maina savu nozīmi atkarībā no runātāja pozīcijas (Cifuentes 2007, 4).

Līdzīgi verbiem *ir* un *venir*, *traer* un *llevar* darbojas arī verbi *inmigrar*, *emigrar*, *importar*, *exportar*, kurus vieglāk identificēt piedēkļu *-in*, *-im*, *-ex*, *-em* dēļ.

Verbs *subir* RAE vārdnīcā skaidrots kā 'iet vai kustēties virzienā uz augšu'. Taču to var lietot arī par kaut kā pārvietošanu uz augšu, jo vārdnīca dod piemēru *Los brazos suben lentamente* ('rokas lēnām ceļas'). Attiecīgi verbs *bajar* nozīmē 'iet vai kustēties virzienā uz leju'.

Līdzšinējos pētījumos par verbu deiksiem visbiežāk uzsvars ir likts uz verbiem *ir* ('iet', 'braukt', 'doties'), *venir* ('nākt', 'atnākt', 'atbraukt'), *traer* ('atnest', 'atvest', 'nest līdzī'), *llevar* ('aiznest', 'aizvest', 'ņemt līdzī'), taču pie šīs kategorijas pieskaitāmi arī citi bieži lietoti verbi, piemēram, *subir* ('kāpt (kāpiet) uz augšu') un *bajar* ('kāpt (kāpiet) lejā'). Interesanti, ka verbs *subir* var apzīmēt visa veida darbības, kas veicamas virzienā uz augšu, piemēram, *subir la maleta* ('uznest/uzcelt čemodānu'), *subir la radio* ('uzgriezt skaļāk

radio'), *subir al autobús* ('iekāpt autobusā'), arī *bajar el pantalón* ('novilkt bikses'). Kā redzams, šie verbi lietojami plašākā kontekstā un ir iekļauti svešvalodas apguves iesācēju līmeņa leksikas krājumā, taču parasti spāņu valodas didaktikā tiem netiek veltīta atsevišķa uzmanība mācību materiālu izstrādē, būtībā metodikā deiktiskais aspekts vispār netiek minēts nevienā no minēto verbu gadījumiem, lai arī prakse rāda, ka šo verbu izpratne mēdz būt apgrūtināta un lietojums – mulsinošs. Promocijas darbā darbības vārds *subir* iekļauts didaktiskā materiāla 1. nodaļā (sk. 1. pielikuma 1. nodaļu) atbilstoši A1 apguves līmeņa darbam ar tekstpratību un tekstveidi (par to vairāk promocijas darba III. daļā).

2.6. Apstākļa vārds

Latviešu valodā apstākļa vārdam nav gramatisko kategoriju, jo tā ir nelokāma vārdšķira, kas izsaka darbības, īpašības, apstākļa vai retāk priekšmeta pazīmi un ko teikumā lieto apstākļa (vietas, laika, mēra, veida, cēloņa, nolūka) funkcijā (VPSV 2007, 40). Kā vārdšķira apstākļa vārds cēlies citu vārdšķiru vārdiem adverbējoties, līdz ar to nominālās cilmes apstākļa vārdi (vislielākā grupa) ir cēlušies no lietvārdiem, īpašības vārdiem vai skaitļa vārdiem, pronominālās cilmes – no vietniekvārdiem, un verbālās cilmes – no darbības vārdiem (Kalnača 2013, 98).

Daudzi apstākļa vārdi veidojušies no sastingušām citu vārdšķiru vārdu formām, tām adverbējoties. Daļai īpašības vārdu cilmes apstākļa vārdiem iespējamās salīdzināmās pakāpes: *bonito – más bonito – lo más bonito* ('skaisti – skaistāk – visskaistāk'), kur spāņu valodā apstākļa vārda vispārākā pakāpe saista neitrālo artikulu *lo*, savukārt latviešu valodā šie apstākļa vārdi atpazīstami pēc formantiem *-i*, retāk *-u*, *-us*.

Apstākļa vārdu klasifikācija spāņu valodā iedala (RAE 2017, 138–140):

1) mēra apstākļa vārdus, pie kuriem pieder tādi vārdi kā: *más* ('vairāk'), *menos*, *tanto*, *nada*, *algo*, *mucho*, *poco*, *demasiado*.c Tie izsaka daudzumu pakāpi, intensitāti. Tie ir vienīgie, kas var ietekmēt īpašības vārdu, piemēram, *más bonito* ('vairāk skaists, skaistāks'). Spāņu valodā mēra apstākļa vārdus iedala vairākās apakšgrupās: a) nenoteiktie apstākļa vārdi saistās ar determinantiem, īpašības vārdiem un vietniekvārdiem: *algo* ('kāds'), *bastante* ('diezgan'), *demasiado* ('pārāk daudz'), *nada* ('nekas')u.c Taču šie paši vārdi kļūst par determinantiem vai īpašības vārdiem, saistoties ar lietvārdiem un nominālām vārdkopām, saskaņojoties ar tiem dzimtē un skaitlī: *Tengo muchos libros* ('Man ir daudz grāmatu'); b) apstākļa vārdi, kas izsaka gradāciju vai intensifikāciju: *bien* ('labi'), *regular* ('viduvēji')

(pēdējie divi var arī pildīt veida apstākļa vārda funkciju); c) apstākļa vārdi ar izskaņu *-mente*: *escasamente* ('reti'), *notablemente* ('ievērojami') u.c;

2) vietas apstākļa vārdus iedala divās apakšgrupās: a) norādāmos apstākļa vārdos: *aquí* ('šeit'), *ahí* ('tur'), *allí* ('tur') u.c; b) lokatīva apstākļa vārdos, kas savukārt tiek dalīti novietojuma apstākļa vārdos: *delante* ('priekšā'), *detrás* ('aiz') un virziena apstākļa vārdos: *adelante* ('uz priekšu'), *atrás* ('atpakaļ'), *arriba* ('uz augšu'), *abajo* ('uz leju') u.c;

3) laika apstākļa vārdus mēdz iedalīt atkarībā no to referenciālā, ilguma vai biežuma aspekta. Referenciāli apstākļa vārdi ir, piemēram, *ayer* ('vakar'), *hoy* ('šodien'), *antiguamente* ('sen'), *recientemente* ('nesen'), ilgumu izsaka tādi vārdi kā *brevemente* ('īsi'), *siempre* ('visu laiku'), bet biežumu – *cotidianamente* ('ik dienas'), *habitualmente* ('parasti'), *nunca* ('nekad') un citos gadījumos arī *siempre* ('vienmēr'), turklāt biežums var tikt izteikts precīzi: *anualmente* ('ik gadu') vai neprecīzi: *a menudo* ('bieži'), *de vez en cuando* ('laiku pa laikam');

4) aspekta (sp. *aspectuales*) apstākļa vārdi netiek klasificēti latviešu valodas gramatikā, taču spāņu valodā ar tiem saprotami apstākļa vārdi, kas izsaka nevis laiku, bet laik aspektu, bieži norādot uz kāda notikuma atkārtošanos, piemēram, *de nuevo* ('no jauna') vai *otra vez* ('atkal'), vai kas norāda uz kādu iepriekšēju vai pēcāku notikumu gaitu: *ya* ('jau'), *todavía* ('vēl'). Piemēram, teikumā *Todavía vive allí.* ('Viņš vēl tur dzīvo.') var nojaust iepriekšēju situāciju, kas norāda uz to, ka viņš jau tur dzīvoja iepriekš.

Arī spāņu valodā šķir vienvārda apstākļa vārdus (sk. iepriekš minētos latviešu valodas piemērus) un atvasinātos, no kuriem lielāko daļu veido no īpašības vārdiem atvasinātie apstākļa vārdi ar izskaņu *-mente*: *libremente* ('brīvi'), *difícilmente* ('grūti').

No sintakses viedokļa apstākļa vārdi var veidot neatkarīgus teikumus (komunikātus): *¡Arriba!* ('Augšā!'), *¡Muy bien!* ('Ļoti labi!'). Latviešu valodā apstākļa vārdi *daudz, vairāk, visvairāk, maz, mazāk, vismazāk, cik, tik* prasa tiem sekojošā lietvārda ģenitīva lietojumu, kas neattiecas uz spāņu valodu 12. tabulā skatāmas apstākļa vārda funkciju līdzība abās valodās.

12. tabula

Apstākļa vārda paradigma latviešu un spāņu valodā

	Latviešu valodā	Spāņu valodā
Apstākļa vārda funkcija latviešu un spāņu valodā	vietas	vietas
	laika	laika

	Latviešu valodā	Spāņu valodā
	veida	veida
	mēra	mēra
	-	skaitļa
	cēloņa vai nolūka	-
Partikulas funkcija latviešu valodā un apstākļa vārda funkcija, spāņu valodā	apgalvojuma	apgalvojuma
	nolieguma	nolieguma
	vērtējuma	šaubu
	ierobežojuma	ierobežojuma
Citi	-	izsaukuma
	-	jautājuma

Tāpat apstākļa vārdi teikumā var ietekmēt citu vārdšķiru vai pat veselu vārdu savienojumu nozīmi (Seijas, Troitiño 2012, 62):

1) darbības vārdus – *Adela escribe correctamente en inglés y francés.* ('Adele raksta pareizi angļu un franču valodā.');

2) īpašības vārdus – *Nicolás está muy moreno.* ('Nikolass ir ļoti tumšs.');

3) citu apstākļa vārdu – *Francisco vive bastante lejos de aquí.* ('Francisko dzīvo diezgan tālu no šejienes.');

4) vārdu savienojumu – *Probablemente estaba cansado de esperar se ha ido a su casa.* ('Iespējams, viņš bija noguris un aizgājas mājās.');

Gan *Cuadernos de gramática española* (Seijas, Troitiño 2012), gan *Competencia gramatical en Uso* (González, Romero, Cervera 2018) apstākļa vārdu apguvi gramatikā piedāvā A2 līmenī, neskatoties uz to, ka PCIC dažus vietas, laika un mēra apstākļa vārdus rosina apgūt jau A1 līmenī. PCIC dod norādes attiecībā uz A1, piemēram, izteikt to, ka kaut kas atrodas tuvu (*cerca*) vai tālu (*lejos*), izsakot darbības, kas notiek šodien (*hoy*), tagad (*ahora*), rīt (*mañana*).

No lingvodidaktikas viedokļa apstākļa vārdiem jāpievērš īpaša uzmanība gadījumos, kad valodas apguvēji mēdz jaukt *muy* ('ļoti') un *mucho* ('daudz') lietojumu, līdz ar to nepieciešams skaidrojums un lietojums tekstā, kur iezīmējas tas, ka *muy* savienojas ar īpašības vārdu, bet *mucho* – ar lietvārdu. Otrkārt, jāpievērš valodas apguvēju uzmanība tam, ka apstākļa vārdi, kas modificē lietvārdus, saskaņojas ar tiem laikā un dzimtē.

A2 līmenī Gonsales u. c. (González, Romero, Cervera 2018) vērš uzmanību uz veida

apstākļa vārdiem, piedāvājot šādu vārdu apguvi: *así* ('tā'), *bien* ('labi'), *mal* ('slikti'), *deprisa* ('ātri'), *despacio* ('lēni'), kā arī no īpašības vārdiem atvasinātos apstākļa vārdus ar izskaņu -mente: *fácilmente* ('viegli'), *suavemente* ('maigi').

Veida apstākļa vārdiem tajā pašā mācību grāmatā seko mēra aptākļa vārdi: *demasiado*, *mucho*, *muy*, *suficiente* ('pietiekami'), *bastante* ('diezgan, pietiekami'), *poco* ('maz'). Šī apstākļa vārdu grupa ir īpaša ar to, ka tie ir nemainīgi dzimtē un skaitlī, ja tiek lietoti aiz darbības vārda. Piemēram:

[1] *Estudia poco y saca malas notas.* ('Viņš mācās maz un saņem sliktas atzīmes.'). Savukārt, ja kāds no šiem apstākļa vārdiem tiek lietots pirms lietvārda, tas ar to saskaņojas dzimtē un skaitlī:

[2] *Quedan pocas horas para el vuelo.* ('Līdz lidojumam atlicis maz laika.').

Vēl spāņu valodā būtiski izšķirt atšķirību starp *poco* ('mazliet') un tā savienojumu ar nenoteikto artikulu – *un poco* ('mazliet'). Gonsalesa gramatika skaidro, ka *poco* gadījumā tiek likts uzsvars uz to, ka kaut kā nav, bet *un poco* gadījumā uz to, ka kaut kas ir, bet maz:

[3] *Queda poco pan. No hay suficiente para todos.* ('Atlicis maz maizes. Visiem nepietiks.').

[4] *Queda un poco de pan. Podemos compartirlo.* ('Ir mazliet maizes. Varam to sadalīt.').

Visbeidzot kā pēdējie A2 līmenī tiek apgūti laika apstākļa vārdi: *hoy* ('šodien'), *ayer* ('šodien'), *anteayer* ('aizvakar'), *anoche* ('vakarā'), *mañana* ('rīt'), *pasado mañana* ('parīt'), *ahora* ('tagad'), *antes* ('agrāk'), *después* ('p'ēc tam'), *luego* ('vēlāk'), *siempre* ('vienmēr'), *nunca* ('nekad'), *jamás* ('nekad'), *pronto* ('drīz'), *tarde* ('vēlu') un tādi izteicieni kā *una vez* ('vienreiz'), *varias veces* ('vairākkārt'), *muchas veces* ('daudzreiz') u. c, kas var tikt lietoti gan pirms, gan pēc darbības vārda.

B1 un B2 līmenī PCIC skatītas visas apstākļa vārdu funkcijas un to izņēmumi, kā arī apgūstami adverbīāli vārdu savienojumi jeb idiomas (sp. *locuciones adverbiales*), kas biežāk sastopamas sarunvalodā, kā arī skatīts to reģionālais lietojums Spānijā un Latīņamerikā.

2.7. Prievārds

Lai arī prievārdi netiek uzskatīti par patstāvīgu vārdšķiru un PCIC ir iekļauti leksikas (sp. *Nociones generales*) sadaļā, nevis pie gramatikas, tiem ir būtiska nozīme spāņu sintaksē. Ņemot vērā to, ka prievārdi teikumā saista vārdus un pilda arī to funkciju, ko latviešu valodā pilda lietvārda locījums, bez tiem ir gandrīz neiespējami veidot pamata līmeņa komunikāciju

spāņu valodā. Tāpēc šķiet būtiski šīs nodaļas nobeigumā iekļaut arī prievārdu kā atsevišķu, daudzpusīgu, leksiski un sintaktiski nozīmīgu vārdšķiru.

Prievārdi ir nelokāma palīgvārdu vārdšķira, kas norāda uz priekšmetu, parādību, procesu.c savstarpējām attieksmēm. Teikumā prievārdi parasti ir saistīti ar lietvārdu vai lietvārda funkcijā lietotu deklinējamu vārdu noteiktā locījumā un norāda uz sintaktiskām attieksmēm starp patstāvīgiem vārdiem, precizējot locījuma nozīmi (VPSV 2007, 311). Kā skaidro Andra Kalnača (Kalnača 2013), prievārdu nozīme nosakāma kontekstā. Tie parasti ietilpst teikuma locekļa sastāvā kopā ar lietvārdu vai kādu citu deklinējamu vārdu, veidojot prievārdisku konstrukciju. Prievārda lietojumam latviešu valodā var būt vietas, laika, cēloņa, iemesla, nolūka, dalāmības, daudzuma, trūkuma vai neesamības, līdzekļa vai pavadona, objekta, pazīmes, secības un salīdzinājuma nozīme. Vienam un tam pašam prievārdam atkarībā no konteksta var būt dažādas nozīmes. Tāpat arī prievārdi var būt homonīmi ar partikulām (*ar*), saikļiem (*kopš, pirms*), apstākļa vārdiem (*līdz*). Prievārdu funkcijā var tikt lietoti arī apstākļa vārdi, piemēram, *cauri, garām, pāri, pretī, virsū*.

Prievārdi latviešu valodā ir saistīti ar noteiktiem locījumiem vienskaitlī: ģenitīvu (*aiz, apakš, bet, kopš, dēļ*), datīvu (*līdz*), akuzatīvu (*ap, caur, par, starp*), instrumentāli (*ar*) un daudzskaitlī: ģenitīvu (*dēļ, labad, pēc*), datīvu (*aiz, bez, no, līdz, ap, gar*) un instrumentāli (*ar*) (Kalnača 2013, 99–102).

Spāņu valodā prievārdu lietošana ir daudz izplatītāka nekā latviešu valodā, jo tie aizstāj lietvārdu deklinācijas funkciju. Tāpēc prievārdu apguve spāņu valodā paredzēta jau no pašiem pirmsākumiem līdzās lietvārda un darbības vārda apguvei. Spāņu valodas gramatikā prievārdiem ir dažādi dalījumi. Tos šķir vienkāršajos un grupētajos prievārdos (Gutiérrez 2019, 158–159). Pie grupētiem prievārdiem pieder prievārdiskas konstrukcijas, kuru sastāvā ir vairāki prievārdi, piemēram, *por entre* ('pa vidu'), *tras de* ('aiz').

Prievārdi var būt saistīti ar lietvārdiem, īpašības vārdiem vai apstākļa vārdiem un veikt tos papildinošu funkciju, kā arī tie var būt atkarīgi no darbības vārdiem, jo noteikti darbības vārdi saistās ar noteiktiem prievārdiem, līdzīgi kā latviešu valodā, piemēram, *runāt par/ runāt ar – hablar de/hablar con*. M. Gutjerresa (Gutiérrez 2019, 160) šķir prievārdu grupas, kas norāda:

- 1) uz laiku: *a las ocho* ('plkst. astoņos'), *por la mañana* ('no rīta');
- 2) uz vietu: *a Madrid* ('uz Madridi'), *en casa* ('mājās');
- 3) uz piederību: *casa de Ana* ('Annas mājas');

4) uz izmantojumu: *libro de español* ('spāņu valodas grāmata');

5) uz veidu: *escrito a lápiz* ('rakstīts ar zīmuli'), izcelsmi: *Ana es de Madrid*. ('Anna ir no Madrides.');

6) uz iemeslu: *Por la falta de nieve no podemos esquiar*. ('Sniega trūkuma dēļ nevaram slēpot.');

7) uz mērķi: *leo para aprender* ('lasu, lai iemācītos').

Prievārdi kopā ar apstākļa vārdiem var veidot vienu jēdzienu, piemēram, prievārdiskos savienojumus kā *delante de* ('priekšā'), *detrás de* ('aiz'), *al lado de* ('līdzās'), *junto a* ('blakus', 'pie'), *al fondo de* ('galā') utt. Kā redzams, šie prievārdiskie savienojumi lielā mērā atbilst latviešu apstākļa vārdiem, tāpēc to nozīme ir labi saprotama, taču apgrūtinājumus rada to gramatiskais lietojums kopā ar daudziem un dažādiem prievārdiem. Lingvodidaktikas materiālos šos apstākļu vārdu savienojumus parasti ievada līdz ar tematiem *Darbavieta* un *Dzīvesvieta*, kur to apguvi labi veicina dažādu attēlu aprakstīšana, kā arī izteikšanās par savu istabu, dzīvesvietu, dzimtās pilsētas aprakstu. Būtiski pieminēt arī to, ka spāņu valodas morfoloģijā un sintaksē liela nozīme ir prievārdiskajām kolokācijām (sp. *locuciones preposicionales* jeb *prepositivas*), kuros prievārdi lietoti savienojumā ar lietvārdiem un veido vienu semantisko nozīmi un kuru apguve nereti sagādā grūtības, jo to lietojums ir jāiegaumē. Saskaņā ar RAE gramatiku (RAE 2017) visbiežāk lietotās kolokācijas ir ar prievārdiem:

1) *a*: *a base de* ('pamatā'), *a cargo de* ('atbildībā'), *a falta de* ('trūkumā');

2) *con*: *con arreglo a* ('saskaņā ar'), *con respecto a* ('attiecībā uz'), *con excepción de* ('izņemot');

3) *de*: *de cara a* ('attiecībā uz'), *de conformidad con* ('saskaņā ar'), *de parte de* ('kā vārdā', 'par labu');

4) *en*: *en aras de* ('par labu'), *en atención a* ('saskaņā ar', 'attiecībā uz'), *en bien de* ('par labu'), *en lugar de* ('vietā');

5) *por*: *por causa de* ('... vainas dēļ'), *por conducto de* ('ar ... līdzekļiem'), *por culpa de* ('dēļ').

Liela daļa prievārdu, savienojoties ar darbības vārdiem, izšķir to nozīmi teikumā: *estar por* ('sākt'), *estar con* ('būt ar'), *estar de* ('būt par'), *contar con* ('piederēt', 'rēķināties ar'). To apguves lingvodidaktiskais risinājums iekļauts pielikuma 12. nodarbībā.

Kā redzams, no vienas puses, viens un tas pats prievārds var veikt vairākas funkcijas

un, no otras puses, vairākām prievārdu kolokācijām piemīt viena semantiskā nozīme, kas liecina par spāņu valodas leksisko bagātību un iespēju vienu un to pašu izteikt dažādos veidos, rosinot domāt par to, kā aptvert un likt valodas apguvējam apgūt šo lingvistisko dažādību un mudināt viņu iedziļināties dažādos izteiksmes veidos un pašam kļūt par aktīvu un radošu valodas lietotāju.

Spāņu lingvodidaktikā A1 līmenī (González, Romero, Cervera 2019) no sintakses viedokļa tiek apgūti visbiežāk lietotie prievārdi: *a, en, de, con, por* un *para* un to pamatnozīmes, kas pamazām tiek papildināts katrā nākamajā valodas apguves līmenī. Turpinājumā 9. tabulā uzskaitīti prievārdi un to lietojums pa valodu apguves līmeņiem. Tabulas saturs balstīts uz *Competencia gramatical en uso* (Gramatiskā kompetence lietojumā, aut. tulk.; González, Romero, Cervera 2018; 2019; González, Romero 2018) mācību grāmatu sēriju (A). Šīs sērijas mācību grāmatas salīdzinātas ar divām citām gramatikas mācību materiālu sērijām, kas izdotas agrāk: *Cuadernos de gramática española* (Spāņu gramatikas burtnīcas, aut. tulk) (B) (Seijas, Troitiño 2012) un *En gramática* (Gramatikā, aut.tulk) (C) (Moreno, Hernández, Kondo 2007a; 2007b). Piemēros lietoti gan autoru doti piemēri, gan arī vienkāršoti promocijas darba autores piemēri. (A) grāmatas autori prievārdu apguvi iesaka A1 līmenī un vēlāk to pasniedz izvērstāk B1 līmenī ar atsauci uz A1 mācību grāmatu. Tāpēc B1 kolonnā piemēru numerācija turpinās, papildinot to ar jauniem piemēriem un neatkārtojot tos, kas jau minēti A1 līmenī.

13. tabula

Prievārdu apguve saskaņā ar (A) mācību grāmatām

Prievārds	A1	B1
<i>a</i>	<ol style="list-style-type: none"> Ar kustības darbības vārdiem izsaka galamērķi: <i>Voy a la farmacia.</i> ('Es eju <u>uz</u> aptieku.') Ar stāvokļa darbības vārdiem, norādot uz vietu attiecībā pret citu vietu: <i>Está a la derecha:</i> ('Tas / Tā ir <u>pa</u> labi.') Lai izteiktu pulksteņa laiku, kad kaut kas norisinās: <i>Como a las dos y media.</i> ('Es pusdienoju pustrījos.') 	<ol style="list-style-type: none"> Norāda uz personu, uz kuru attiecināma darbība (tiešais papildinātājs): <i>Visité a Federica y conocí a su amigo.</i> ('Apcieemoju Federiku un iepazinu viņas draugu.') Norāda uz darbības adresātu (netiešais papildinātājs): <i>He escrito una carta a mi amiga.</i> ('Uzrakstīju vēstuli draudzenei.') Norāda uz ātrumu: <i>Iba a 120 km/h.</i> ('Viņš brauca 120 km/st.') Norāda uz attālumu: <i>Vivo a cinco minutos caminando de aquí.</i> ('Dzīvoju piecu minūšu gājienā no šejienes.') Ar darbības vārdu <i>estar</i> ('būt') norāda uz cenu: <i>El litro de leche está a más de</i>

Prievārds	A1	B1
		<p><i>un euro.</i> ('Litrs piena maksā vairāk nekā eiro.')</p> <p>9. Savienojumā ar darbības vārdu <i>estar</i> ('būt'), norādot uz nedēļas dienu, datumu vai temperatūru: <i>estamos a martes</i> ('ir otrdiena'), <i>estamos a 3 de mayo</i> ('ir 3. maijs'), <i>estamos a 20 °C</i> ('ir 20 grādi')</p>
en	<p>1. Ar kustības darbības vārdiem, runājot par transportu: <i>ir en tren</i> ('braukt ar vilcienu')</p> <p>Izņemot: <i>ir a pie</i> ('iet kājām'), <i>ir a caballo</i> ('jāt ar zirgu')</p> <p>2. Ar darbības vārdiem, kas izsaka vietu: <i>Vivo en el centro.</i> ('Es dzīvoju centrā.')</p> <p>3. Ar mēnešiem, gadalaikiem un gadskaitļiem, kad tiek izteikts, kad kaut kas norisinās: <i>La reunión es en mayo.</i> ('Sapulce ir maijā.')</p>	<p>4. Norāda uz laiku, kādā veikta darbība: <i>Redactó el informe en una hora y media.</i> ('Viņš uzrakstīja atskaiti pusotrā stundā.')</p>
de	<p>1. Ar kustību darbības vārdiem izsaka sākuma punktu: <i>Salgo de casa.</i> ('Es izeju <u>no</u> mājas.')</p> <p>2. Izsaka izcelsmi, materiālu, piederību: <i>mesa de madera</i> ('koka galds'), <i>coche de Ana</i> ('Anas automašīna')</p> <p>3. Runājot par pulksteņa laiku konkrētā dienas daļā: <i>a las tres de la tarde</i> ('trijos pēcpusdienā')</p>	<p>4. norādot uz laika intervālu ar nozīmi <i>no ... līdz:</i> <i>Esta tienda abre de 9 a 18.</i> ('Šis veikals ir atvērts <u>no 9 līdz</u> 18.')</p> <p>5. Norāda uz kaut kā saturu: <i>el saco de patatas</i> ('kartupeļu maiss')</p> <p>6. Norāda uz objekta veidu: <i>Es una casa de tres pisos.</i> ('Tā ir trīs stāvu māja.')</p>
con	<p>1. Izsaka kompāniju: <i>Viaja con sus padres.</i> ('Viņš/Viņa ceļo <u>ar</u> vecākiem.')</p>	<p>2. Izsaka un uzsver kaut kā saturu: <i>Tengo una caja con fotos.</i> ('Man ir kaste ar fotogrāfijām.')</p> <p>3. Runājot par instrumentu, ar kuru kaut kas tiek darīts: <i>Escribe con un rotulador.</i> ('Viņš raksta <u>ar</u> flomāsteru.')</p>
por	<p>1. Izsaka iemeslu: <i>Vivo aquí por mi trabajo.</i> ('Es šeit dzīvoju darba <u>dēļ.</u>')</p> <p>2. Ar kustības darbības vārdiem izsaka vietu, pa kuru pārvietojas: <i>Paseo por el parque.</i> ('Pastaigājos <u>pa</u> parku.')</p> <p>3. Izsaka dienas daļu: <i>por la mañana</i> ('<u>no</u> rīta')</p>	<p>4. Izsaka aptuvenu datumu: <i>Suelen ir de vacaciones por julio.</i> ('Viņi mēdz doties brīvdienās <u>ap</u> jūliju.')</p> <p>5. Izsaka veidu: <i>Habla mucho por el móvil.</i> ('Viņš daudz runā <u>pa</u> mobilo telefonu.')</p> <p>6. Izsaka cenu: <i>Lo he comprado por 2 euros.</i> ('Es to nopirku <u>par</u> 2 eiro.')</p>
para	<p>1. Izsaka mērķi. <i>Esto sirve para escribir.</i> ('Tas kalpo (der) rakstīšanai.')</p> <p>2. Ar kustību darbības vārdiem izsaka virzienu: <i>¿Este tren va para Salamanca?</i> ('Vai šis vilciens brauc <u>uz</u> Salamanku?')</p>	<p>3. Norāda uz adresātu: <i>Es una película para niños.</i> ('Tā ir filma bērniem.')</p> <p>4. Izsaka viedokli: <i>Para mis padres esto es importante.</i> ('Maniem vecākiem tas ir svarīgi.')</p> <p>5. Izsaka laika beigu termiņu: <i>La tarea</i></p>

Prievārds	A1	B1
		<i>es para el lunes.</i> ('Mājasdarbs ir <u>uz</u> pirmsdienu.')
<i>sin</i>	-	1. Izsaka kaut kā trūkumu: <i>A final de mes siempre estoy sin dinero.</i> ('Mēneša beigās es vienmēr esmu <u>bez</u> naudas.')
		2. Savienojumā ar nenoteiksmes darbības vārdu, kas tam seko, izsaka veidu, kā kaut kas tiek darīts: <i>Me pasé el fin de semana sin salir de casa,</i> ('Es pavadīju nedēļas nogali, neizejot no mājas.')
<i>desde</i>	-	1. Norāda uz kādas darbības sākumu: <i>Vivo en España desde enero.</i> ('Es dzīvoju Spānijā <u>kopš</u> janvāra.')
		2. Izsaka kustības vai darbības izcelsmes vietu: <i>He llegado aquí desde el otro lado de la ciudad.</i> ('Esmu šeit ieradies <u>no</u> otra pilsētas gala.')
<i>entre</i>	-	1. Norāda uz kaut kā atrašanos laika vai vietas robežās: <i>Desayuno entre las 8 y 9.</i> ('Es brokastoju <u>starp</u> 8 un 9.');
		<i>Pon la lámpara entre el sofá y la pared.</i> ('Noliec lampu <u>starp</u> dīvānu un sienu.')
<i>hacia</i>	-	1. Norāda uz darbības virzienu: <i>Tienes que coger el autobús que va hacia Jaén.</i> ('Tev jābrauc ar autobusu, kas brauc <u>virzienā uz</u> Haenu.')
		2. Norāda uz aptuvenu laiku: <i>Llego a casa hacia las 9.</i> ('Ieradīšos mājās <u>ap</u> 9.')
<i>hasta</i>	-	1. Norāda uz kustības beigām: <i>Fuimos hasta la plaza.</i> ('Mēs aizgājām <u>līdz</u> laukumam.')
		2. Norāda uz laika perioda beigām: <i>Hoy solo trabajo hasta las 4.</i> ('Šodien es strādāju tikai <u>līdz</u> četriem.')
<i>contra</i>	-	1. Izsaka pretošanos kādam viedoklim vai personai: <i>¿Quién quiere jugar contra mi una partida de ajedrez?</i> ('Kurš grib spēlēt <u>pret</u> mani vienu šaha partiju?')
		2. Runājot par sadursmi ar kādu lietu vai personu: <i>Al salir del garaje choqué contra una columna.</i> ('Braucot ārā no garāžas, atsitos <u>pret</u> kolonnu.')
<i>sobre</i>	-	1. Norāda uz to, ka viena lieta atrodas virs otras: <i>He dejado tu ropa sobre la cama.</i> ('Es atstāju drēbes <u>uz</u> gultas.')
		2. Norāda uz aptuvenu laiku vai datumu: <i>Siempre pasa por delante de mi</i>

Prievārds	A1	B1
		<i>casa sobre las 7.</i> ('Viņš vienmēr iet garām manai mājai <u>ap</u> 7.') 3. Norāda uz tēmu, par kuru ir runa: <i>Hoy hemos hablado sobre la situación económica en Europa.</i> ('Šodien mēs runājām <u>par</u> ekonomisko situāciju Eiropā.')

(B) grāmatās lielākais uzsvars uz prievārdu apguvi likts A2 līmenī, tās nav izdalītas atsevišķi B1 līmeņa gramatikas apgūvē, savukārt B2 līmenis šajā grāmatu sērijā netiek piedāvāts. Šajā materiālā prievārdu lietojums nav tik sīki aprakstīts kā (A) gadījumā. Līdzīgi kā 13. tabulā minētajā B1 apguves variantā, tiek piedāvāta prievārdu: *a, de, desde, con, en, entre, hasta, hacia por, para* un *sin* apguve, taču netiek minēts prievārds *sin*. 14. tabulā norādīti to prievārdu lietojumi, kas atšķiras no (A) piedāvātā.

14. tabula

Prievārdu apguves papildinātie piemēri no (B) mācību grāmatām

Prievārds	A2
<i>a</i>	Izsaka veidu, kā kaut kas tiek darīts: <i>Estos tapices están hechos a mano.</i> ('Šie paklāji ir roku darināti.')
<i>por</i>	Izsaka aizvietošanu: <i>¿Puedes firmar por mí?</i> ('Vai tu vari parakstīties manā vietā?')

(C) mācību materiāla sērija sastāv no apvienotās gramatikas A1–A2 līmenim, B1 līmeņa un B2 līmeņa apguvei, kā arī apvienotais C1–C2 gramatikas kurss, kas neattiecas uz šo pētījumu.

Šajā gramatikā prievārdi tiek mācīti saistībā ar konkrētiem darbības vārdiem. Piemēram, skaidrots, ka darbības vārds *ir* ('iet', 'braukt', 'doties') un citi kustības darbības vārdi saistās ar prievārdiem *de, a, por, en, con, para*. Savukārt darbības vārds *estar* ('būt', 'atrasties') saistās ar prievārdiem *en* un *con*: *estar en* ('būt kaut kur'), *estar con* ('būt ar kādu'). 15. tabulā atspoguļoti tie prievārdu lietojumi, kas nav akcentēti (A) gadījumā.

Prievārdu apguves papildinātie piemēri no (C) mācību grāmatām

Prievārds	A1 -A2	B1	B2
a	1. Savienojumā ar vīriešu dzimtes noteikto artikulū <i>el</i> saplūst un veido prievārdu al 2. Savienojumā ar apstākļa vārdu <i>donde</i> ('kur') veido jautājamo vārdu <i>adónde</i> ('uz kuriem')	1. Lieto prievārdu savienojumos: <i>junto a</i> ('līdzās', 'blakus'), <i>frente a</i> ('pretī') 2. Izsaka atrašanās vietu attiecībā pret citu objektu: <i>a la derecha</i> ('pa labi'), <i>al fondo</i> ('galā')	-
en	Lieto savienojumā ar darbības vārdiem: <i>estar</i> ('būt', 'atrasties'), <i>poner</i> ('likt'), <i>haber</i> ('būt'), <i>dejar</i> ('atstāt'), <i>guardar</i> ('glabāt', 'turēt')	Lieto prievārdu savienojumos: <i>en general</i> ('kopumā'), <i>en serio</i> ('nopietni'), <i>en broma</i> ('pa jokam'), <i>en efectivo</i> , <i>en metálico</i> ('skaidrā naudā')	-
de	1. Savienojumā ar vīriešu dzimtes noteikto artikulū <i>el</i> saplūst un veido prievārdu del 2. Savienojumā ar apstākļa vārdu <i>donde</i> ('kur') veido jautājamo vārdu <i>¿De dónde?</i> ('No kurienes?')	Lieto prievārdu savienojumos: <i>cerca de</i> ('netālu'), <i>enfrente de</i> ('pretī'), <i>encima de</i> ('virs'), <i>debajo de</i> ('zem'), <i>detrás de</i> ('aiz'), <i>dentro de</i> ('iekš') <i>más de</i> ('vairāk par'), <i>menos de</i> ('mazāk par') ²²	-
con	Savienojumā ar vienskaitļa 1. un 2. personas vietniekvārdiem akuzatīvā <i>mi</i> ('mani'), <i>tí</i> ('tevi') veido instrumentāļa formas <i>conmigo</i> ('ar mani'), <i>contigo</i> ('ar tevi')	Izsaka veidu, kā kaut kas tiek darīts: <i>Silvia escucha con mucha atención.</i> ('Silvija klausās ar lielu uzmanību.')	-
por	1. Savienojumā ar apstākļa vārdu <i>donde</i> ('kur') veido jautājamo vārdu: <i>¿Por dónde?</i> ('Pa kuriem?') 2. Savienojumā ar jautājamo	1. Precizē vietu, pa vai caur kuru pārvietojas: <i>Voy a casa por el centro.</i> ('Dodos mājās caur centru.')	1. Pastiprina ilgumu tādos vārdu savienojumos kā por un momento ('uz brīdi'), por unos minutos ('uz dažām minūtēm')

²² PCIC (2006) šie savienojumi norādīti jau A2 līmenī.

Prievārds	A1 -A2	B1	B2
	vietniekvārdu <i>que</i> ('ko', 'kas') veido apstākļa vārdu <i>¿por qué?</i> ('kāpēc?') vai <i>porque</i> ('tāpēc, ka')	'caur': <i>Mira por la ventana.</i> ('Paskaties <u>pa</u> logu.');	2. Norāda uz periodu: <i>Luca va al psicólogo dos veces por semana.</i> ('Luka apmeklēja psihologu divas reizes nedēļā.')
		<i>Lo he oído por la radio.</i> ('Es to dzirdēju <u>pa</u> radio.')	3. Atbilst nozīmei 'apmaiņā pret'; <i>He comprado dos por el precio de uno.</i> ('Nopirku divus <u>pa</u> viena cenu.')
		3. Lieto prievārdu savienojumos: <i>por lo menos</i> ('vismaz'), <i>por favor</i> ('lūdzu'), <i>por lo general</i> ('kopumā')	4. Lieto ciešamajā kārtā, atbilst angļu <i>by</i> : <i>Don Quijote fue una novela escrita por Cervantes.</i> ('Dons Kihots bija Servanesa sarakstīts romāns.')
<i>para</i>	Nav jaunu nozīmju	Nav jaunu nozīmju	Norāda uz salīdzinājumu un ar to saistīto kontrastu ar nozīmi 'ņemot vērā': <i>Llevas poco dinero para un viaje tan largo.</i> ('Tev ir pārāk maz naudas tik garam ceļojumam.')
<i>sin</i>	-	Nav jaunu nozīmju	-
<i>desde</i>	Nav jaunu nozīmju	Nav jaunu nozīmju	-
<i>entre</i>	Nav jaunu nozīmju	Norāda uz to, ka darbojas vairāki subjekti: <i>Entre Mar y Bruno organizaron la cena.</i> ('Mare un Bruno <u>kopā</u> rīkoja vakariņas.')	-
<i>hacia</i>	Nav jaunu nozīmju	Nav jaunu nozīmju	Izsaka tendences, jūtas: <i>No vamos hacia el cambio climático, ya estamos en él.</i> ('Mēs netuvojamies klimata pārmaiņām, bet jau esam tajās.');
			<i>No puedo explicar que sieno hacia ellos, es lago complejo.</i> ('Nevaru izskaidrot, ko es <u>pret</u> viņiem jūtu, tas ir kaut kas

²³ Šī piemēram tiešais tulkojums būtu: *Starp abiem (savā startpā) Mare un Bruno rīkoja vakariņas.*

Prievārds	A1 -A2	B1	B2
			sarežģīts.’)
<i>hasta</i>	-	Nav jaunu nozīmju	-
<i>contra</i>	-	-	Nav jaunas nozīmes, tiek uzsākts tikai B2 līmenī
<i>ante</i>	-	-	1. Nosaka atrašanās vietu telpā ar nozīmi ‘pretī’, ‘priekšā’: <i>Paso todo el día sentada ante el ordenador.</i> (‘Es visu dienu pavadu datora priekšā.’) 2. Lietojumā aiz darbības vārdiem, kas izsaka darbību vai situāciju iegūst nozīmi ‘ņemot vērā’: <i>No reaccionaron bien ante la subida de los intereses hipotecarios.</i> (‘Viņi slikti reaģēja, <u>ņemot vērā</u> hipotekāro kredītu procentu paaugstinājumu.’) 3. Prievārdiskā savienojumā <i>ante todo</i> (‘visupirms’)
<i>bajo</i>	-	-	1. Ar nozīmi ‘zem’ 2. Norāda uz atkarību, autoritāti: <i>Bajo la II República se legalizó el divorcio en España.</i> (‘Otrās Republikas laikā Spānijā legalizēja šķiršanos.’) 3. Vārdu savienojumos: <i>bajo cero</i> (‘zem nulles’), <i>bajo presión</i> (‘zem spiediena’)
<i>según</i>	-	-	1. Ar nozīmi ‘saskaņā ar’: <i>Yo lo hice todo según las instrucciones que nos dieron.</i> (‘Es izdarīju visu <u>saskaņā ar</u> norādēm, ko mums iedeva.’) 2. Ar nozīmi ‘kā’: <i>Haz todo según te parezca.</i> (‘Dari visu, kā tev

Prievārds	A1 -A2	B1	B2
			<p>šķiet.’)</p> <p>3. Ar nozīmi ‘līdz ar’: <i>La vida cambia según pasan los años.</i> (‘Dzīve mainās līdz ar gadiem.’)</p> <p>4. Var lietot vienu pašu ar nozīmi ‘būt atkarīgam’: <i>-Todo ha salido bien, ¿no crees?</i> -Según. (‘-Viss izdevās labi, vai ne?’ - Atkarīgs, kā to ņem.’)</p> <p>5. Savienojas par vietniekvārdiem <i>yo</i> (‘es’) un <i>tú</i> (‘tu’) nominatīvā’’: <i>según yo</i> (‘pēc manām domām’), <i>según tú</i> (‘pēc tavām domām’)</p>
tras	-	-	<p>1. Precīzē novietojumu telpā, atbilstot nozīmei ‘aiz’: Tras <i>estas consturcciones hay un bosque maravilloso.</i> (‘Aiz šīm celtnēm ir brīnišķīgs mežs.’)</p> <p>2. Situējot laikā ar nozīmi ‘pēc’: <i>Ahora vienes abuscar nos tras todos estos años de silencio.</i> (‘Tagad tu nāc mūs meklēt pēc visiem šiem noklusētajiem gadiem.’)</p>
Savienojumā ar darbības vārdiem		<p><i>ayudar a</i> (‘palīdzēt kādam’); <i>casarse con</i> (‘precēties ar’); <i>dedicarse a</i> (‘nodarboties ar’); <i>enamorarse de</i> (‘iemīlēties kādā’); <i>invitar a hacer algo</i> (‘aicināt kaut ko darīt’); <i>parecerse a</i></p>	

Prievārds	A1 -A2	B1	B2
		(‘līdzināties kādam’)	

Šajā promocijas darba daļā veiktais sastatījums ļauj secināt, ka vārdšķiru klasifikācija spāņu un latviešu valodā ir diezgan atšķirīga. Grūtības sagādā arī tādu vārdšķiru kā apstākļa vārds, īpašības vārds, vietniekvārds un determinants pārklāšanās un to neskaidrā terminoloģija attiecībā uz latviešu valodas gramatiku. Piemēram, vietniekvārdu šķiras jēdziens latviešu valodā ir daudz plašāks nekā spāņu, un norādāmos vai nenoteiktos vietniekvārdus spāņu valodā sauc par determinantiem tāpat kā artikus. Tāpat arī dažādos gramatikas avotos vārdšķiru iedalījums atšķiras. K. Romero un A. Gonsales saturā šķir partikulas (sp. *partículas*), zem kurām klasificē gan apstākļa vārdus, gan prievārdus, gan saikļus, gan izsaukmes vārdus. Tas liek secināt, ka latviešu un spāņu sastatāmajā gramatikā būtu nepieciešami vēl detalizētāki turpmāki pētījumi, kurus būtu iespējams iekļaut atsevišķās publikācijās vai arī plašākā pētījumā, kas veltīts tikai vārdšķirām. Šajā promocijas darbā nav iespējams iekļaut visus aspektus, kā tikai tos, kuri attiecas uz valodas lietojumu praksē un jo īpaši tekstveidē, kur nav tik būtiska gramatikas terminu klasifikācija kā gramatikas kategoriju lietojuma būtība un atsevišķu to funkciju izpratne kontekstā.

II. daļas secinājumi

1. Apskatītie piemēri mācību līdzekļos lielā daļā gadījumu jau A1 valodas apguves līmenī piedāvā uzdevumus ar vienkāršiem paplašinātiem teikumiem un nelieliem tekstiem: dialogiem, sludinājumiem, paziņojumiem, e-pasta vēstulēm, pastkartēm u. c. lielākoties informatīviem ikdienas saziņas tekstiem, nevis atsevišķiem, no konteksta izņemtiem piemēriem. Sarežģītākās gramatiskās formas tiek atkārtotas, izvairoties no izvērsta apraksta par to lietojumu un ļaujot valodas apgūvējam būt arī valodas atklājējam. Tas nozīmē, ka gramatikas apguve notiek paralēli citu valodas aspektu apguvei un balstās atkārtotā un valodas apgūvēja pieredzes veidošanā.

2. Gramatikas apguve ir saistīta ar tekstu. Valodas apgūvējam konkrētā gramatiskā forma tekstā ir jāatpazīst, jo, tikai saprotot šīs formas nozīmi, var strādāt tālāk ar formas apguvi, kas labi sasaucas ar promocijas darba pētāmo objektu – mikrostāstu izmantošanu valodas apgūvē. Teksts ir avots dažādu valodas, tostarp gramatikas, aspektu izzināšanai.

3. Tekstos aplūkotajām tēmām ir jābūt saistītām ar valodas apgūvēju ikdienas vajadzībām, interesēm, aktualitātēm sabiedrībā. Apgūstamā satura secība nav ļoti strikti

noteikta. Tā var tikt mainīta saturisku, funkcionālu vai jēdzienisku apsvērumu dēļ saskaņā ar studentu interesēm. Apskatot piecu gadu laikā (2016–2021) izdotos mācību materiālus spāņu valodas kā svešvalodas mācību grāmatās (*Impresiones, Diverso, Aula internacional, Vitamina*), redzams, ka gramatika netiek nodalīta kā atsevišķa valodas daļa, bet gan integrēta atbilstoši tematikai un valodas apguves līmeņiem.

4. Analizējot tieši gramatikas mācību grāmatas, secināms: lai arī Servantesa Institūta spāņu valodas apguves saturs (*Plan Curricular de Instituto Cervantes, PCIC*) spāņu valodas kā svešvalodas apguves saturs dod skaidru secību, kuras morfosintaktiskās kategorijas kurā līmenī apgūstamas, redzams, ka dažādu gramatikas mācību grāmatu autoru uzskatos valda vienprātība, ka spāņu gramatikas apguve jāsāk ar lietvārda pamatkategoriju apguvi, taču pēcāk autoru domas dalās. Gan *Competencia gramatical en uso* (González, Romero, Cervera 2019), gan *En gramática A1* (Moreno, Hernández, Kondo 200) piedāvā vispirms apgūt lietvārdu un pēc tam darbības vārdu *ser*, taču tālākā satura secība autoriem atšķiras. K. Romeo u. c. gadījumā par būtiskāku uzskata artikulu apguvi, savukārt *En gramática* un *Cuadernos de gramática* (Seijas, Troitiño 2018) gadījumā aiz lietvārda uzreiz seko īpašības vārda apguve un tikai tad artikulu apguve.

5. Katra sastatījumā apskatītā vārdšķira valodas apguvējam izvirza atšķirīgus izaicinājumus, piemēram, artikuls latviešu valodas runātājam ir pavisam sveša kategorija, kuras būtība jāmācās izprast, meklējot ekvivalentu lietojumu citās vārdšķirās, piemēram, salīdzinot ar norādāmajiem vietniekvārdiem vai īpašības vārdu nenoteiktajām un noteiktajām galotnēm. Darbības vārdu apguve prasa aptvert dažādus laika un izteiksmes aspektus, kuru apgūvē vispateicīgākais ir tieši darbs ar tekstu. Lietvārda apguves grūtības slēpjas tajā, ka spāņu valodā tam nav deklināciju, līdz ar to nav vienota paņēmiena, kā noteikt dzimti. Lietvārda dzimtes noteikšana ietver arī etimoloģiskas jeb vārda izcelsmes zināšanu nepieciešamību.

6. Svešvalodu apgūvē dzimtās valodas vai starpniekvalodas izmantošana nepieciešamības gadījumā ir pieļaujama, taču tā nekādā gadījumā mācību procesā nedominē. Tā drīzāk izmantojama kopsavilkuma sniegšanai par svešvalodā apgūstamo. Neizbēgama ir arī valodas apgūvēja kļūdīšanās, kas liecina par dabisku valodas apguves procesu un izriet no personīgās mācīšanās pieredzes. Tāpat arī radošums ir ļoti būtisks aspekts valodas apgūvē. Mācību procesā valodu apgūvējam jāļauj spēlēties un eksperimentēt ar valodu un tās materiālu, kas veicina visu valodas prasmju apguvi.

7. Promocijas darbā veiktais sastatījums ļauj secināt, ka vārdšķiru klasifikācija spāņu un latviešu valodā ir diezgan atšķirīga. Grūtības sagādā arī tādu vārdšķiru kā apstākļa vārds, īpašības vārds, vietniekvārds un determinants pārklāšanās un to neskaidrā lingvistiskā terminoloģija latviešu valodā. Piemēram, vietniekvārda kā vārdšķiras jēdziens latviešu valodā ir daudz plašāks nekā spāņu valodā, un norādāmos vai nenoteiktos vietniekvārdus spāņu valodā sauc par determinantiem tāpat kā artikus. Tāpat arī dažādos gramatikas avotos vārdšķiru iedalījums atšķiras. K. Romero un A. Gonsaless saturā šķir partikulas (sp. *partículas*), zem kurām klasificē gan apstākļa vārdus, gan prievārdus, gan saikļus, gan izsaukmes vārdus. Tas liek secināt, ka latviešu un spāņu sastatāmajā gramatikā būtu nepieciešami vēl detalizētāki turpmākie pētījumi, kurus būtu iespējams iekļaut atsevišķās publikācijās vai arī plašākā pētījumā, kas veltīts tikai vārdšķirām.

III. TEKSTS UN TEKSTPRATĪBA SVEŠVALODU APGUVĒ

Svešvalodas mācību procesā ir apgūstamas ne tikai gramatikas, bet arī citas valodas kompetences, kur teksts ir viens no būtiskākajiem resursiem, kas vienlaikus ir gan saziņas rosinātājs valodas apguvēja sniegunam, gan arī atbalsts dažādu leksisko un morfosintaktisko vienību apguvei. Teksta nozīme mūsdienu svešvalodu mācību saturā šajā darbā izklāstīta septiņās nodaļās.

Pirmajā nodaļā teksts tiek skatīts tā plašākajā nozīmē, sākot ar teksta jēdziena un teksta tipu izpratni. Katrā nākamajā nodaļā teksta jēdziena izpratne tiek sašaurināts ar mērķi nonākt pie pētījuma priekšmeta – mikrostāsta iekļaušana mūsdienu spāņu valodas apgūvē. Tāpat katrā nodaļā teksta jēdziens sašaurināts, balstoties vispārējos svešvalodas apguves mērķos. Būtiski ir skatīt arī teksta izmantojamību svešvalodas apguves saturu regulējošajos dokumentos Eiropas un Latvijas izglītības kontekstā, kā arī teksta tipu daudzveidību mūsdienu spāņu valodas mācību materiālos. Līdz ar to šīs promocijas darba daļas 2. nodaļā izklāstīta teksta loma svešvalodu mācību saturā, tostarp EKPVA un Latvijas izglītības Standartu (MK noteikumi Nr. 416, MK noteikumi Nr. 747). Tālāk, 3. nodaļā, apkopoti ekspertu viedokļi par teksta izvēles principiem lingvodidaktikā. Tāpēc šajā daļā pievērsta uzmanība pēdējos gados gan Spānijā, gan Latvijā izdotajām publikācijām, kurās īpaša nozīme atvēlēta valodas apguvei ar teksta starpniecību (Berra, 2020, Mateos 2020, Martena, Laiveniece, Šalme 2020.) Savukārt 4. nodaļā izklāstītas daiļliteratūras tekstu izmantošanas iespējas, kas loģiski noved pie tā, kādas prasmes un kompetences iegūstamas svešvalodu apgūvē, izmantojot daiļliteratūras tekstus, kas izklāstītas 5. nodaļā. Turpinājumā apskatīta lingvodidaktisko uzdevumu tipoloģija darbā ar daiļliteratūras tekstiem. Pēdējās divās apakšnodaļās veikta datu analīze, attiecīgi 7. nodaļā pētītas tās pašas spāņu valodas mācību grāmatas, kas izmantotas jau iepriekšējā promocijas darba daļā, un ir paredzētas A1–B2 valodas apguves līmenim un tekstu tipoloģija to saturā. Un visbeidzot šīs daļas 8. nodaļā apkopoti aptaujas dati par to, kāds ir svešvalodu docētāju skatījums uz tekstu izmantošanu mācību procesā, kā arī kur tiek meklēti un kāda tipa teksti tiek atlasīti darbam valodu klasē.

1. Teksta jēdziens un tipoloģija

Tā kā viens no būtiskākajiem pamatpīlāriem valodu apguvē ir komunikatīvās jeb saziņas kompetences attīstība, tā nevar notikt bez mutvārdu vai rakstveida teksta. Visas valoddarbības un procesi tiek analizēti un klasificēti saistībā ar attiecībām, kādas valodas lietotājam, apguvējam un jebkuram sarunas partnerim (-iem) veidojas saistībā ar tekstu, ko var uzskatīt par izveidotu produktu, materiālās kultūras pieminekli, par mērķi, kā arī par valodiskās darbības rezultātu.

Standarts (spēkā kopš 2020. gada 1. septembra) skaidri definē teksta izmantošanas nozīmi gan dzimtās valodas, gan svešvalodu apguvē, izdalot trīs būtiskas pamatizglītības mācību satura daļas: 1) saziņa kontekstā; 2) teksts un tekstveide un 3) valodas struktūra (MK noteikumi Nr. 747, 2. pielikums, 2018). Savukārt vidējās izglītības mācību saturā valodu apguvē izdalītas četras daļas: 1) valoda un izglītība; 2) mediji, valoda un ietekme; 3) stilistika un 4) valodas struktūra (MK noteikumi Nr. 416, 2. pielikums, 2019). Šī struktūra saskan arī ar Amerikas svešvalodu skolotāju padomes (*American Council of Teaching Foreign Languages*, turpmāk ACTFL) pausto attieksmi, ka valodu apguvei jābalstās saziņā un sadarbībā, kur saziņai ar rakstveida, mutvārdu, digitāliem un multimedāliem tekstiem nepieciešama kritiska, vērtējoša un analītiska domāšana gan pirms, gan pēc tekstu iepazīšanas. Tāpat būtiska ir tekstu pēcapstrāde, tostarp savu tekstu veidošana, iedvesmojoties no izlasītā satura vai struktūras (Martena, Laiveniece, Šalme 2020, 8). Standartā bieži izceltie vārdi *pētīt*, *spriest*, *interpretēt* un *kombinēt*; *motivēti* un *prasmīgi* *izvēlēties/izmantot/lietot*; *analizēt* un *izprast/vērtēt*; *demonstrēt izpratni* liecina par citu pieeju mācību procesam – vairāk analītisku nekā reproduktīvu, vairāk apzinātu nekā formālu (Martena, Laiveniece, Šalme 2020, 75). Līdz ar to būtiski ir izprast tādus jēdzienus kā *teksts*, *tekstpratība* un to ciešo saikni ar *tekstveidi*.

VPSV teksts ir definēts kā mutvārdos izteikts vai ar rakstu zīmēm fiksēts loģiski strukturēts, funkcionāli vienots, jēdzieniski saistīts izteikumu kopums vai atsevišķs izteikums (VPSV 2007, 392).

Latviešu valodas docētāju izveidotajā rokasgrāmatā *Lingvodidaktika: latviešu valodas mācības pusaudžiem un jauniešiem* (Martena, Laiveniece, Šalme 2020, 33) teksta jēdziens tiek precizēts ar to, ka tam raksturīgas noteikta stila (vai vairāku stilu) un noteikta

žanra īpatnības, atbilstība noteiktām funkcijām, mērķim un saziņas situācijai (kontekstam). Teksts var tikt papildināts ar dažāda veida vizuālo informāciju un grafiskajiem līdzekļiem. Kā nozīmīgākās teksta pazīmes ir izceltas mērķtiecība, pilnīgums, sakarīgums, pabeigtība. Teksta izpratnē tiek ņemts vērā arī informatīvais, tematiskais un uzbūves aspekts. Teksta izpēte cieši saistīta ar teksta sintakses, stilistikas un pragmatikas jautājumiem. Par teksta galvenajām pazīmēm tiek uzskatītas arī: 1) loģiska, leksiska, gramatiska un stilistiska saikne starp teksta vienībām; 2) tekstam ir noteikta iekšējā struktūra – savstarpēji saistītas teksta daļas, kā arī 3) teksts ir vērsts uz noteikta saziņas mērķa sasniegšanu (Lokmane 2013, 126).

EKPVA teksts tiek skatīts nedaudz plašāk, proti, kā secīgi saistīti mutvārdu un/vai rakstveida izteikumi, kuru producēšana un uztvere notiek konkrētā saziņas jomā un ir vērsta uz konkrēta uzdevuma atrisināšanu (EKPVA 2006, 17). Būtiski ir uzsvērt vārdus *saziņas joma* un *uzdevuma atrisināšana*, jo tekstam piemīt pragmatisks, komunikatīvs un strukturāls aspekts (Loureda 2018, 20). Ar tekstu bieži saistīts arī termins *diskurss*, kas apzīmē teksta mijiedarbību ar apkārtējo pasauli, dažādiem sociāliem, psiholoģiskiem, kultūras u. c. faktoriem (Lokmane 2013, 126).

Teksta galvenās pazīmes teksta lingvistikā izvirzījuši Robērs Debogrāns (*Robert De Beaugrande*) un Volfgangs Dreslers (*Wolfgang Dressler*) (De Beaugrande, Dressler 1981) uzskatot, ka:

- starp teksta vienībām pastāv loģiska, leksiska, gramatiska un stilistiska saikne, ko sauc par *kohēziju*;
- tekstam ir noteikta iekšējā struktūra, kas ir savstarpēji saistītas teksta daļas (ievads, iztirzājums, nobeigums u. c.), ko sauc par *koherenci*;
- teksts ir vērsts uz noteikta saziņas mērķa noteikšanu, līdz ar to tam piemīt intencionalitāte;
- teksts ietekmē uztvērēja (angl. *receptor*) attieksmi, sagaidot kohezīvu un koherentu tekstu, kas viņam būtu noderīgs vai svarīgs, līdz ar to radot *akceptējamību*;
- tekstā iekļautā informācija ir līdzsvarā ar jau zināmo un gaidīto un nezināmo un negaidīto, tādējādi nodrošinot tā uztvērējam *informatīvumu*. Tā līmenis nedrīkst pārsniegt robežu, kad teksts kļūst par sarežģītu, un saziņa starp teksta radītāju un uztvērēju ir apgrūtināta;
- situācija, kurā notiek apmaiņa ar tekstu, ietekmē teksta izpratni un to sauc par *situatīvismu*;

- tekstā iekļautās informācijas un tās izmantošanu padara atkarīgu no zināšanām par vienu vai vairākiem agrāk iepazītiem tekstiem, ko sauc par *intertekstualitāti*.

Turpretī vācu valodnieks Heincs Fāters (*Heinz Vater*) lielāko daļu no šiem R. Debogrāna un V. Dreslera teksta kritērijiem uzskata par problemātiskiem. Ja intertekstualitātei ir fakultatīvs raksturs, tātad tā nav obligāts komponents (Fāters 2010, 267). Tomēr intertekstualitāte ir arī viena no būtiskākajām un dominējošām pazīmēm mūsdienu mikroastā. Tāpat arī pārējie minētie kritēriji attiecināmi uz daiļliteratūras tekstu un šajā darbā aplūkoto mikroastu, kam promocijas darba 4. daļā pievērsta īpaša nozīme.

Intencionalitāti un akceptējamību H. Fāters uzskata par pārāk vispārinātiem jēdzieniem, un tie vērojami ikvienā saziņas procesā, ne tikai tekstā. Tāpat autors kritizē R. Debogrānu un V. Dresleru, ka, definējot vienu kritēriju, tiek izmantots cits tikpat neizprotams kritērijs. Kritēriji būtu definējami kā savstarpēji neatkarīgi. H. Fāters arī nepiekrīt tam, ka teksta uztvērējs vienmēr sagaida savu zināšanu papildinājumu. Tādējādi daudzi teksti nemaz nebūtu uzskatāmi par tekstiem (Fāters 2010, 267). Turklāt šīs pazīmes grūti noteikt, jo pastāv dažādi tekstu tipi, kas nosaka teksta struktūru: referāts, recepte, afiša utt. Savukārt A. Šalme gluži pretēji uzsver, ka intencionalitātei ir būtiska nozīme tekstpratībā, jo tā atspoguļo autora nodomu, kas ir ļoti svarīgs tekstveidē un teksta satura veidošanā. Būtiski ir valodas apguvējam likt domāt par teksta nodomu, skaidrību, pamatojumu un to, lai viņa veidotais teksts būtu lasītājam uztverams (Martena, Laiveniece, Šalme 2020, 35).

Valodas apguves procesā tiek iekļauta arī teksta pazīmju analīze, jo teksta struktūras un satura pazīmes, un spēja tās pretstatīt citiem tekstiem un tekstu veidiem liecina par vispārēju valodas kompetences attīstību un plašāku skatījumu uz valodu, kā arī tās savstarpējo mijiedarbību ar daiļliteratūru. Par to vairāk izklāstīts promocijas darba III. daļas 4.–7. nodaļā un pielikumā.

Pirmsākumi mēģinājumiem klasificēt un noteikt dažādu tekstu pazīmes meklējami jau Aristoteļa „Retorikā”, kur šķirti trīs tekstu žanri: (1) demonstratīvie (kaut ko slavē vai kritizē), (2) juridiskie (izteikti tiesas priekšā) un (3) deliberatīvie jeb pārdomu teksti (izvirza jautājumu (tēmu), kas pārbaudāms un nosakāms kā derīgs vai nederīgs) (citēts no Loureda 2018, 55). Mūsdienu valodniecībā pastāv dažādas tekstu tipoloģijas, kuras mēģinājuši veidot vairāki teksta lingvistikas pētnieki. Šīs tipoloģijas veidotas, vērtējot tekstu pēc tā verbālā aspekta, kā to darījuši tādi autori kā Harolds Veinrihs (*Harold*

Weinrich, 1972), Duglass Baibers (*Douglas Biber*, 1989), vai vērtējot tekstu pēc tā pragmatiskajām iezīmēm, kur savukārt minamas Barbaras Zandigas (*Barbara Sandig* 1972) binārā tekstu tipoloģija, Egona Vērliha (*Egon Werlich* 1975), Maurīsa Grossa (*Maurice Gross* 1976) un Žana Mišela Adama (*Jean-Michel Adam* 1985; 1992) u. c. autoru teksta funkciju tipoloģijas. Didaktikā lielāko atzinību izpelnījusies E. Vērliha piedāvātā tekstu tipoloģija, kas skaidri iezīmē arī katram teksta tipam saistošās morfosintaktiskās pazīmes, kuras sasaucas ar šā pētījuma mērķiem un iepriekšējā nodaļā veikto spāņu un latviešu valodas morfosintaktisko analīzi (citēts no Loureda 2018, 62–63):

1) naratīvie teksti, kuros dominē notikumus atspoguļojoši un darbību rosinoši darbības vārdi, visbiežāk izteikti vienkāršajā un nepabeigtajā pagātnē (imperfektā), kā arī vietas un laika apstākļa vārdi, kas norāda uz notikumu vietu un laiku. Tātad tie ir teksti, kas stāsta, kā, kur, kas vai kāds darbojas;

2) aprakstošie teksti, kurus raksturo tādi darbības vārdi kā *būt* u. c. statisku stāvokli izsakoši darbības vārdi. Šie teksti rakstīti tagadnē vai laika neitrālā izteiksmē, kā arī nepabeigtajā pagātnē. Teksta referents ir persona vai lieta telpā, kāds tas vai tā ir;

3) ekspozitīvi jeb paskaidrojoši teksti, kuros dominē tādas morfoloģiskās struktūras kā darbības vārds *būt* (sp. *ser*) savienojumā ar lietvārda izteicēju vai *būt, piederēt* (sp. *tener*) savienojumā ar tiešo papildinātāju. Teksts rakstīts īstenības izteiksmes tagadnē, saglabājot neitralitāti attiecībā uz laiku. Tas ietver ideju analīzi un apkopojumu, paskaidro kaut ko par kādu konkrētu tēmu;

4) argumentatīvie teksti, kuros kā referents darbojas attieksmes pret dažādām idejām, kuru mērķis ir kaut ko pierādīt. Tiem raksturīgi apgalvojuma vai nolieguma teikumi, kas veidoti ar darbības vārdu *būt* tagadnē;

5) instruktīvie teksti, kuri pārsvarā formulēti pavēles izteiksmē. Bieži tie izklāstīti numurētā secībā, sarakstos, un tie skaidro, kā kaut ko darīt soli pa solim.

Katram no šiem teksta veidiem var būt objektīvs un subjektīvs raksturs un attiecīga apakšklasifikācija.

Tiesa gan E. Vērliha tekstu tipoloģiju nevarētu uzskatīt par pilnīgu, jo tā neatspoguļo liriskas un poētiskas tekstus, kā arī neskaidro, kurā no šiem tekstu tipiem lietojamas citas verbālās izteiksmes un laiki, vēlējuma izteiksme (subjunktīvs), nākotnes, pasīva izteiksme u. c. Franču valodnieks Maurīss Adams (*Maurice Adam*) papildina E. Vērliha tipoloģiju, pieliekot klāt vēl vairākus tekstu veidus (citēts no Loureda 2018, 66):

6) sarunvalodas teksti, kuru funkcija var būt ļoti dažāda, sākot ar draudu izteikšanu un beidzot ar apsveikumiem, atvainošanos u. tml. Šiem tekstiem raksturīgi dialogi un vismaz divu runātāju iesaistīšana;

7) paredzējuma teksti, kas informē par nākotni, līdz ar to tajos izmantota darbības vārdu forma nākotnē;

8) retoriskie teksti, kas ietver vārdu spēli, pārnestās nozīmes, tropus, sintaktiski un strukturāli dažādus tekstus. Tiem bieži ir estētiska funkcija.

Kā redzams, tekstiem ir daudz dažādu funkciju, un tos var klasificēt dažādos tipos, kas pieder pie dažādiem žanriem. Tā kā Eiropas sabiedriskajā telpā, līdz ar to arī Spānijā un Latvijā, valodu apguvi regulē EKPVA, būtiski ir saprast, kāda ir teksta nozīme un kā teksts tiek skatīts saistībā ar svešvalodas apguvi. EKPVA izšķir divus tekstu pamattipus (EKPVA 2006, 88–89):

1) runāti teksti, piemēram, publiski paziņojumi un instrukcijas; publiskas runas, lekcijas, referāti, sprediķi; rituāli (ceremonijas, dievkalpojumi); izklaide (izrādes, lasījumi, dziesmas); sporta komentāri (futbols, krikets, bokssu.c); ziņu raidījumi; publiskas debates un diskusijas; starppersonu dialogi un sarunas; telefona sarunas; darba intervijas utt.

2) rakstīti teksti, piemēram, grāmatas, daiļliteratūra un dokumentālā literatūra, ieskaitot literāros žurnālus; žurnāli; laikraksti; rokasgrāmatas (par mājas remontdarbiem, pavārgrāmatas.c); mācību grāmatas; komiksi; brošūras, prospekti; bukleti; reklāmas materiāli; publiski uzraksti un norādes; preču iesaiņojums un etiķetes; biļetesu.c; veidlapas un aptaujas lapas; vārdnīcas (vienvalodas/divvalodu, tēzauri); darījumu vēstules, faksi; personiskās vēstules; esejas; memorandi, pārskati un referāti; piezīmes; datubāzes (ziņas, literatūra, vispārīga informācija) u. c.

EKPVA ir izmantotas arī pašlaik Latvijā aktuālā izglītības standarta izstrādē, kas būtībā nosaka to, ko Latvijas normatīvie akti paredz svešvalodu apguvē Latvijas izglītības iestādēs. Tāpēc būtiski ir arī ielūkoties šajos dokumentos un noskaidrot, kāda nozīme ir tekstam svešvalodu apguves procesā, turklāt ņemot vērā dažādus valodas apguves līmeņus. Promocijas darbā uzsvars likts uz A1–B2 valodas apguves līmeni, ņemot vērā bakalaura līmeņa studiju programmās paredzēto spāņu valodas apguvi, kā tas aprakstīts darba I. daļas 2. apakšnodaļā.

Cits jēdziens, kas arvien biežāk (Berra 2020, Martena, Laiveniece, Šalme 2020) tiek definēts sakarā ar teksta apguvi, ir *tekstpratība*. Ar to saprotama valodas apguvēja spēja

lietot dažādus teksta veidus un attīstīt atbilstošus klausīšanās, lasīšanas, runāšanas un rakstīšanas stilus, darbojoties gan individuāli, gan grupā. ANO Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija (turpmāk UNESCO) tekstpratību ārpus tās tradicionālās definīcijas skaidro kā identifikācijas, sapratnes, interpretācijas, radīšanas un saziņas līdzekli arvien pieaugošajā digitālās apmaiņas, tekstuālās mediācijas, informācijas bagātajā un strauji mainīgajā pasaulē (UNESCO). Tāpat ar tekstpratību tiek saprasta spēja uztvert autora nodomu. Gordons Velss (*Gordon Wells*) uzsver, ka izglītības uzdevums ir panākt, lai studenti (skolēni) kļūtu par radošiem domātājiem un kritiķiem (Wells 1988, citēts no Cassany, Luna, Sanz 1994, 42). Valodu apgūvē izšķir intensīvo un ekstensīvo lasīšanu un uzskata, ka pirmā balstās īsu tekstu izmantošanā, kuras pamatā ir teksti, kuru lasīšana neaizņem daudz laika un ļauj veikt virkni ar tekstu saistītu uzdevumu vienā mācību stundā vai lekcijā. Šāda veida lasīšana attīsta t. s. mikrospējas, kā, piemēram, rakstīt kopsavilkumus, saistīt vienu tekstu ar citiem. Savukārt intensīvā lasīšana balstās garāku tekstu analīzē, kas prasa laiku arī ārpus mācību stundas vai lekcijas un kuru mērķis ir veicināt lasīšanas paradumus un baudu (Cassany, Luna, Sanz 1994, 201). Tomēr valodas apguves pamata līmenī docētājam nevajadzētu gaidīt, kad students būs gatavs nodoties plašākiem lasījumiem, drīzāk nepieciešams valodu apgūvēju mudināt uz intensīvu īsu tekstu apguvi, ko viegli iekļaut mācībām atvēlētajā laikā un īstenot docētāja vadībā.

Visas šīs prasmes attīstāmas ar veiksmīgi veidotu, atlasītu mācību materiālu palīdzību, kur ņemti vērā tādi faktori kā lingvistiskā sarežģītība, teksta veids, diskursa struktūra un teksta apjoms. Ar lingvistisko sarežģītību saprotams teksta sintaktiskais veidojums, piemēram, gari teikumi ar vairākiem palīgteikumiem, daudzām sastāvdaļām, vairāki noliegumi, domas neskaidrība, daudzu iepriekš nezināmu vārdu lietojums, anaforu un norādāmo vārdu lietošana bez paskaidrojumiem vai norādēm, kas novērš valodas apgūvēja uzmanību. Tomēr arī autentiska teksta pārmērīga vienkāršošana sintaktiskajā ziņā var apgrūtināt teksta uztveri. S. Berra (2020) uzsver, ka tekstpratības attīstīšanas pamatā ir šādi pedagoģiskie principi:

- mutvārdu un rakstveida tekstu struktūra un gramatiskās pazīmes tiek mācītas tiešā veidā (eksplicīti);
- mutvārdu un rakstveida teksti tiek saistīti ar attiecīgajiem sociālajiem un kultūras kontekstiem;

- mācību darbs veidots tā, lai attīstītu visas teksta uztverei, interpretācijai un lietojumam nepieciešamās prasmes (tostarp digitālās prasmes);
- studenti tiek nodrošināti ar piemēriem un vadlīnijām, kas palīdz attīstīt valodas prasmes jēgpilnai komunikācijai ar tekstu (Feez 1998, citēts no Berra 2020, 39).

Trešais jau iepriekš minētais šajā nodaļā apskatāmais termins ir *tekstveide*. Ar to saprotama tekstu veidošanas prasme atbilstoši saziņas nolūkam, runas situācijai, valodas funkcionālā stila, runas žanru, kā arī pareizrūnas un pareizrakstības prasībām. Tekstveide ir daļa no tekstpratības, jo tā ir saistīta ar saziņas produktīvo prasmju izveidi, kas savukārt izriet no pieredzes, kas iegūta, klausoties valodu un lasot tekstus. Tekstu veidošana ir komplekss un laika ziņā ietilpīgs mācīšanās process, kurā uzmanība pievēršama teksta plānošanas, izveides, uzlabošanas jeb rediģēšanas, novērtēšanas un prezentēšanas jautājumiem (Martena, Laiveniece, Šalme 2020, 36). Šīs zināšanas iegūstamas pamazām ar tādu uzdevumu palīdzību, kas mudina tekstus pārrakstīt, interpretēt dažādos žanros un prezentēt tos citiem tāpat kā ar dažādiem brīvās un radošās rakstniecības paņēmieniem.

S. Martena piedāvā virkni lasīšanas paņēmienu tekstpratības veicināšanai (Martena, Laiveniece, Šalme 2020, 16–18):

- 1) prognozēšana – pēc teksta virsraksta, apakšvirsrakstiem (nodaļu nosaukumiem), teksta izcēlumiem, krāsu marķējumiem, attēliem valodas apgūvējs prognozē, par ko varētu būt teksts, reflektē par savu pieredzi;
- 2) savienošana (savstarpējā sakara meklēšana) – pēc prognozēšanas laikā iegūtās informācijas valodas apgūvējs mēģina savienot informāciju, kas pieteikta virsrakstos un apakšvirsrakstos;
- 3) atslēgvārdu noteikšana – pēc darba ar virsrakstiem un apakšvirsrakstiem valodas apgūvēji nosaka atslēgvārdus visā tekstā;
- 4) atslēgvārdu noteikšana ar digitālo rīku palīdzību – studenti salīdzina pašu noteiktos atslēgvārdus ar digitālo rīku automātiski atpazītiem atslēgvārdiem vai to lietojumu šaurākā kontekstā (vārdu savienojumos);
- 5) atslēgvārdu nozīmes noskaidrošana/precizēšana – studenti pārliecinās, vai tiešām saprot tekstā minēto galveno vārdu nozīmi. Savu sapratni demonstrē, skaidrojot saviem vārdiem atslēgvārdu nozīmi citiem;

- 6) jautājumu formulēšana – izmantojot atslēgvārdus, studenti formulē tiešus (*kas, kur, kad* u. tml.) un netiešus (*kāpēc, kā būtu, ja...; kā tu domā, vai...; kāda nozīme... u. tml.*) jautājumus par teksta saturu un jēgu;
- 7) teikumu pārfrāzēšana – studenti pārfrāzē tekstā formulētos teikumus ar atslēgvārdiem, veidojot savus, vienkāršākus teikumus;
- 8) galvenās domas noteikšana – balstoties uz atslēgvārdiem un to lietojuma kontekstu, studenti nosaka teksta galveno domu, ko autors tekstā ir vēlējies uzsvērt, pateikt un kāds ir bijis autora nolūks.

Izmantojot un stiprinot šos paņēmienus, valodu apguvēji attīsta tekstpratību gan dzimtajā, gan svešvalodā, salīdzinot divu valodu sistēmas, kultūru un saistību starp tām.

Valodas mācīšanas mērķis ir ne tikai iemācīt lasīt, rakstīt un runāt, bet arī iemācīt domāt, kritizēt, interpretēt, pārrakstīt, atšķirt dažādu tekstu stilu un zināt, kā veidot un pielāgot savus tekstus pēc vajadzības, un arī zināt, kā sadarboties, veidojot tekstus. Latvijas izglītības standarts skolēniem vidējās izglītības pakāpē skaidri parāda, ka valodas apguvējs ir spējīgs lasīt, analizēt un rakstīt dažādu žanru tekstus. Tāpēc jau pirms iestāšanās augstskolā potenciālais valodu apguvējs teorētiski ir sagatavots pētniecībai. Un, lai gan pētniecība asociējas ar formālu, terminiem bagātu akadēmisku valodu, nenoliedzami arī tajā ir vajadzīgs radošums, atvērtas domāšanas process, kas spēj pielāgot un interpretēt lasīto atbilstoši pētnieka radītā teksta mērķiem.

2. Teksts svešvalodu apguvi normējošajos dokumentos

Kā jau iepriekšējā nodaļā minēts, attiecībā uz mūsdienu svešvalodu apguvi Latvijā, saistoši ir divi dokumenti. Pirmkārt, EKPVA, kuras Eiropas Padome izdevusi 2002. gadā ar papildinājumiem 2018. gadā. Latviski tās tulkotas 2006. gadā. Šis dokuments ir pamats vienotas valodu apguves politikas veidošanai visā Eiropas Savienībā un nosaka jebkuras valodas mācību līdzekļu izstrādi, tās pamatprincipus, mērķus un sasniedzamos rezultātus. Otrkārt, Standarts, kas stājās spēkā 2020. gada 1. septembrī un tam attiecīgi izstrādātais mācību saturs, ko veido VISC projektā *Skola 2030* (turpmāk – mācību saturs). Izstrādājot mācību saturu valodu apguves jomā, lielā mērā ņemts vērā jau iepriekš EKPVA noteiktais. Atšķirībā no EKPVA, kurām ir ieteikuma raksturs, Standartu regulē Latvijas valsts

likumdošana un no tā ievērošanas nav iespējams izvairīties – tas skaidri norāda, uz ko tiecas Latvijas izglītības sistēma.

Abi dokumenti uzsver teksta nozīmi un sniedz precīzas norādes par to, kā valodas apguvējam vajadzētu strādāt ar mutvārdu un rakstveida tekstiem. Tajos sniegtas norādes gan attiecībā uz vienkāršu teksta iepazīšanu, kur sākotnēji teksti ir vairāk ilustrēti un vēlāk parādās vairāk rakstiskais vai mutvārdu teksts, piemēram, teksti ierakstos, kuriem papildu klāt ir vizuāls materiāls, kas attēlo mutvārdos izteikto. Pēcāk teksta izpratne tiek pārbaudīta ar jautājumiem, uz kuriem jāsniedz atbildes vai nu ar kādu no piedāvātajiem atbilžu variantiem, vai ar īstu atbildi dažos vārdos no paša teksta. Tāpat teksta izpratni iespējams pārbaudīt, paskaidrojot to, veicot kopsavilkumu dzimtajā valodā un nepieciešamības gadījumā, to tulkojot. Teksta uzdevumu izpratni veicina arī uz tēmu mudinošie jautājumi pirms teksta lasīšanas un diskusija pēc teksta.

Tekstu atlasē procesā EKPVA iesaka, pirmkārt, lietot autentiskus tekstus, kas nav adaptēti un ir sastopami ikdienas dzīvē (laikrakstos, žurnālos, sludinājumos), un autentiskus tekstus, kas atlasīti un adaptēti atbilstoši valodas apguvēja zināšanām, prasmes līmenim un interesēm. Otrkārt, pamatnostādnes iesaka lietot speciāli mācīšanai veidotus tekstus, piemēram, aktieru izpildītus klausīšanās uzdevumus, videoierakstus, tekstus, kas ilustrē valodas kontekstuālo lietojumu, atsevišķus ieteikumus fonētikas un gramatikas apguvei, instrukcijas, paskaidrojumus mācību grāmatās, testos, eksāmenu darbos, kā arī pasniedzēja veidotus, mācību saturam piemērotus tekstus. Jāatzīst, ka to kvalitāte jaunākajos spēņu valodas mācību materiālos ir arvien labāka. Piemēram, mācību platformā *Campus Difusión*²⁴ pieejami dažādi audio un videomateriāli atbilstoši valodas apguves līmenim, kur, piemēram, četru minūšu īsfilmās darbojas īsti aktieri pēc profesionāli izveidota scenārija tieši pēc izdevēju pasūtījuma, ņemot vērā attiecīgā līmeņa tematiku un valodas grūtības pakāpi. Tajā pašā laikā šie materiāli, piemēram, video, rada absolūti autentisku iespaidu, tie ir grupēti pēc dažādiem žanriem (animācija, videospēle, drāma, trillerisu.c), lai katrs valodas apguvējs varētu izvēlēties sev tīkamāko audiovizuālo materiālu.

Attiecībā uz tekstveidi EKPVA nosaka, ko valodas apguvējam būtu jāspēj paveikt ar tekstiem. Runāto tekstu gadījumā tā ir skaļa tekstu lasīšana, atbilžu sniegšana uz jautājumiem, lasītu tekstu atstāstīšana, dialogi un sarunas grupā, diskusijas, brīvas sarunas nodarbību laikā vai vienkārši savā starpā, kā arī spēja mutvārdos prezentēt savu darbu.

²⁴ *Campus Difusión* – izdevniecības *Difusión* tiešsaistes platforma ar papildmateriāliem pie izdevniecības izdotajām mācību grāmatām un ne tikai. Pieejama: <https://campus.difusion.com>

Savukārt rakstīto tekstu gadījumā, valodas apguvējam jāspēj rakstīt diktātus, rakstiskus ziņojumus, esejas, projektus, kā arī jāspēj tulkot un sarakstīties ar draugiem un rakstīt e-pasta vēstules.

Mācību saturs svešvalodu apguvi Latvijas mācību iestādēs paredz balsīt trīs galvenajās valodas apguves pamata tematiskajās grupās pamatskolas līmenī (Skola2030)²⁵: 1) saziņa kontekstā; 2) teksts un tekstveide; 3) valodas struktūras, un attiecīgi vidusskolas līmenī šīs grupas ir: 1) valodas loma sabiedrībā ; 2) teksts un tekstveide; 3) valodas sistēma.

Mācību saturs paredz pievērst uzmanību kā teksta lasīšanai, tā rakstiskā teksta tapšanai, izdalot *tekstu* un *tekstveidi* kā vienu no trim svešvalodu programmu caurvijošajām idejām līdzās *saziņai kontekstā* un *valodas struktūrai*. Tas uzsver, ka dažādi literārie un informatīvie teksti kalpo kā avots sevis iepazīšanai, savu domu, izjūtu, vērtību, sapņu, mērķu un cerību saprašanai. Būtiski, lai valodas apguvējam būtu interese par lasīšanu un tā sagādātu prieku, tādēļ mācību procesā ieteicams izmantot iespējami dažādus tekstus un tie uztverami kā atbalsts valodas apguvei (Skola2030).

Lai arī mācību saturs paredzēts mācību īstenošanai pamatskolā un vidusskolā, to var pielīdzināt arī tām augstskolu programmām, kurās valodu apguve notiek bez priekšzināšanām. Līdzīgi kā EKPVA tajā tiek paredzēts, ka pamatskolā apgūtā svešvaloda līdz 3. klasei ir A1 līmenī, līdz 6. klasei – A2 līmenī, līdz 9. klasei – B1 līmenī un, beidzot vidusskolu, svešvalodai jābūt apgūtai B2 līmenī. Šis saturs apguves procesā vēl joprojām izvirza četras valodas prasmes: lasīšanu, klausīšanos, runāšanu un rakstīšanu, kuras jaunākajā Eiropas Komisijas EKPVA rokasgrāmatā (CEFR 2018) nomainītas ar uztveri, producēšanu, mijiedarbību un mediāciju jeb starpniecību. Mācību saturā uzsvērtā arī dzimtās valodas attīstīšana līdzās svešvalodas apguvei. Vidējā valodas prasmes līmenī (B1–B2) paredzēts iekļaut daudzvalodību (plurilingvālismu) un tulkošanu, bet, pārejot uz augstāko līmeni, pētniecības darbu izstrādē paredz arī literārās un akadēmiskās valodas apguvi svešvalodā. Tekstu un tekstveides nozīme ir būtiska, jo teksti palīdz izzināt un saprast sevi, apkārtējo vidi un kultūru. Saturā teksts traktēts kā izpētes objekts, kas ļauj izprast verbālās un neverbālās saziņas īpatnības attiecīgajā valodā. Zināšanas par rakstīto un runāto tekstu formu daudzveidību ļauj izvērtēt teksta saturu un mērķtiecīgi izmantot tekstus savām personiskajām, profesionālajām un akadēmiskajām vajadzībām. Teksta plānošana, veidošana, uzlabošana un publiskošana ir radošs process, kura laikā autors saskaņo savas

²⁵ Pieejams: <https://www.skola2030.lv/lv/macibu-saturs/merki-skolenam/sasniedzamie-rezultati>

idejas ar attiecīgās valodas normām. Tā radīšanas procesā autors pilnveido savu pieredzi, rada jaunu informāciju, plāno, veido un prezentē tekstu (MK 416 2019; MK 747 2018). Tāpat arī mācību saturā teikts, ka attiecībā uz gramatikas konstrukcijām docētājam valodas apguvējs jārosina tās sākotnēji saskatīt tekstā un noteikt to lietojuma likumsakarības un tikai pēc tam sniegt salīdzinājumu ar definīcijām un valodas lietojumu (Skola2030).

Tā kā promocijas darba izstrādes pamats ir darbs ar studentiem LiepU, kur, studijas beidzot, sasniedzamie rezultāti spāņu valodas apguvē paredz B2 līmeni, kas saskaņā ar standartu atbilst vidusskolas augstākajam apguves līmenim, nepieciešams saprast, ko šajā augstākajā līmenī paredz otrā pamatideja. Tātad, kas ir tas, kas valodas apguvējam būtu jāzina attiecībā uz tekstu un tekstveidi, beidzot svešvalodas, šajā gadījumā, spāņu valodas studijas. Vidusskolas mācību saturā šī ideja ir sadalīta trīs apakšidejās (Skola 2030).

- Teksts ir izpētes objekts, kas ļauj izprast verbālās un neverbālās saziņas īpatnības attiecīgajā valodā. Ar to saprotams, ka augstākajā apguves līmenī (B2) valodas apguvējs dažādos tekstos pamana un analizē sociolingvistiskos elementus (tostarp humoru, ironiju un sarkasmu), kā arī analizē neverbālos saziņas elementus, lai noteiktu runātāja attieksmi (video).

- Zināšanas par rakstīto un runāto tekstu formu daudzveidību ļauj izvērtēt teksta saturu un mērķtiecīgi izmantot tekstus savām personiskajām, profesionālajām un akadēmiskajām vajadzībām.

- Teksta plānošana, veidošana, uzlabošana un publiskošana ir radošs process, kura laikā autors saskaņo savas idejas ar attiecīgās valodas normām.

Šī jaunievietā mācību pieeja paredz, ka skolēnam sasniedzamie rezultāti ietver zināšanas un pamatprasmes dažādās mācību jomās, caurviju prasmes un vērtībās balstītus tikumus, kas ir apgūstami mācību priekšmetos, starpdisciplināri. Valodu mācību joma paredz, ka skolēns prasmīgi lieto vairākas valodas kā domāšanas līdzekli izziņā, tostarp dažādu mācību jomu apguvē un pašizziņā, sazinās atbilstoši situācijai formālās un neformālās valodas situācijās, prasmīgi izvērtē dažādus informācijas avotus, izvēlas sev nepieciešamos faktus, formulē savu attieksmi, skaidri izsaka un pamato savus argumentus gan latviešu valodā, gan svešvalodā, un starpkultūru saziņā pārliecinoši izmanto visas sev zināmās valodas.

Svešvalodu mācību saturs attiecībā uz tā pamatideju par tekstu un tekstveidi skaidri definē gan pamatskolā apgūstamās prasmes, kas atbilst A1–B1 svešvalodu apguves līmenim,

gan vidusskolā (attiecīgi B2–C1 apguves līmenī). Saskaņā ar MK noteikumu Nr. 416. *Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības programmu paraugiem 2.* pielikumu *Plānotie skolēnam sasniedzamie rezultāti svešvalodā* svešvalodas apguve sadalīta vēl trīs līmeņos: vispārīgais, optimālais un augstākais līmenis. Svešvalodu apguves programmu optimālais līmenis atbilst B2 valodas prasmēm. Jaunais mācību saturs paredz, ka jau valodas apguves iesākumā (A1 līmenī) valodas apguvējs kopā ar pedagogu lasa vienkāršus tekstus un pēc to parauga veido un atdarina savus tekstus, tātad teksts tiek uztverts kā modelis, pēc kura parauga tiek veidoti citi teksti. A1 līmenī lielākoties tie ir sadzīves kontekstā balstīti dialogi un teksti, kas apraksta attēlus. Arī pieredzējuši svešvalodu docētāji atzīst, ka lielākā daļā gadījumu iesācēja līmenī galveno atbalstu teksta izpratnē sniegs to pavadošais attēls, tādējādi skatot tekstu kā multimodālu vienību (Sans 2020; Álvarez Martínez 2020). Tāpat A1 līmenis paredz darbu ar teksta veidu un tā noteikšanu, spējot izšķirt starp dzeju un stāstījumu, kā arī stāstījumā uztvert galveno tēmu. A2 līmenī standarts paredz to, ka valodas apguvējs spēj veidot īsus tekstus un dramatisējumus, veido audio un videoierakstus un jau spēj komunicēt par starpkultūru jautājumiem, kā arī atšķirt sarunvalodu no literārās valodas un veido savus tekstus (ne vairs atdarina modeli), izmantojot atbilstošas atsauces uz avotiem, kas viennozīmīgi liek valodas apguvējam domāt vispusīgi, ievērot ētiku un būt kritiskam jau studiju procesa sākumā. B1 līmenis skaidri norāda uz to, ka valodas apguvējam jābūt spējīgam apspriest un analizēt tekstus, kļūstot par aktīvu lasītāju un diskusiju līdzdalībnieku. Pie tekstu veidiem B1 līmenī parādās ziņu ieraksti, vēstules, brošūras. Šajā līmenī valodas apguvējam jāprot noteikt un izprast dažādu tekstu uzbūves principus un mērķus (daiļliteratūra, publicistika, zinātniskā literatūra), to stilistisko nokrāsu (piemēram, lietišķs, humoristisks) un formalitātes līmeni. B1 līmenī students spēj mijiedarboties, iesaistoties dažādās diskusijās virtuālajā vidē, komentējot un apmainoties ar informāciju ar citiem interneta lietotājiem. Šajā līmenī valodas apguvējs jau ir diezgan kompetents valodas lietotājs un spēj rakstīt stāstus par dažādām tēmām, aprakstīt pieredzētos notikumus, to dalībniekus un viņu lomas, atklājot savu attieksmi un emocijas. Visbeidzot B2 līmenī, kas saistīts ar to valodas apguves līmeni, kuru paredzēts apgūt, iegūstot bakalaura grādu ar specialitāti spāņu valodā kā otrajā svešvalodā, valodas apguvējs tekstā un filmās pamana stereotipu atveidi un neverbālās saziņas līdzekļus, spēj pārveidot tekstu, izvērtē teksta kvalitāti un ticamību, veido loģiskus, strukturāli daudzveidīgus tekstus svešvalodā, raksta esejas vai gatavo referātus. B1 līmenī svešvalodas

lietotājs ir kļuvis par mazu rakstnieku, bet B2 līmenī viņš jau ir publicists, kurš spēj novērtēt teksta kvalitāti, izvirzīt tēzes un tās argumentēt, iesaistīties sabiedriskā diskusijā un publicēt savas atziņas. Šie sagaidāmie rezultāti var šķist nesamērojami augsti, ja valodu apguvējs netiek rosināts domāt par tekstu un tā dažādām pazīmēm jau no pašiem valodas apguves pirmsākumiem.

Mācību saturs paredz, ka valodas apguvējs visos līmeņos darbojas arī ar IT rīkiem, programmām un lietotnēm, māk tās daudzpusīgi izmantot valodas apguves procesā, veido savus emuāra ierakstus, grafikus, attēlus ar paskaidrojumiem (sk. 16. tabulu) (Skola 2030).

16. tabula

Teksts un tekstveide dažādos svešvalodas apguves līmeņos

A1	A2	B1	B2
Kopā ar citiem skolēniem un pedagogu izvēlas tekstus lasīšanai, atbilstoši paraugam veido un nolasa/norunā dialogus.	Kopā ar citiem skolēniem veido dialogus, īsus tekstus un dramatisējumus par starpkultūru jautājumiem, sagatavo priekšnesumu, veido audio/video ierakstus.	Apspriež un analizē sabiedrībā aktuālas tēmas, veido diskusijas, intervijas, iestudējumus, veido audio/video ierakstus.	Atpazīst dažādu valodu un stilu elementus un stereotipus tekstos, filmās, videomateriālos, diskutē par tiem un to izcelsmi. Filmās un videomateriālos pamana neverbālās saziņas elementus, izmanto tos starpkultūru saziņā.
Klausās un/vai lasa vienkāršus, īsus tekstus (piemēram, jautājumus, stāstījumus, dialogus), atlasa informāciju un veido ilustrācijas.	Klausās vai lasa vienkāršus tekstus, meklē un izvēlas sev nepieciešamo informāciju dažādos tekstos (piemēram, sludinājumos, aprakstos, intervijās).	Klausās vai lasa tekstus (piemēram, diskusijas, ziņu ierakstus, vēstules, brošūras) par dažādām tēmām, salīdzina tekstu veidus un izmanto iegūto informāciju mācību vajadzībām.	Klausās un lasa ar izpratni, patstāvīgi izvēloties savam mērķim atbilstošu stratēģiju.
Izmanto vizuālo materiālu un ķermeņa valodu, lai iegūtu un sniegtu nepieciešamo informāciju. Meklē un salīdzina grafiskus apzīmējumus digitālā tekstā, piemēram, krāsa, burtu lielums.	Izmanto vienkāršus grafikus un ilustrācijas, virsrakstus, lai iegūtu sev nepieciešamo informāciju, izvēloties dažādus informācijas avotus. Uztver un veido digitālu tekstu,	Izmanto vienkāršus grafikus un ilustrācijas, virsrakstus, lai iegūtu un sakārtotu sev nepieciešamo informāciju, izvēloties drošus informācijas avotus. Veido digitālu	Salīdzina grafisko un audiotekstu/ videotekstu uzbūvi svešvalodā. Pārveido tekstu no viena veida citā atbilstoši auditorijas vajadzībām.

A1	A2	B1	B2
	izmantojot attēlus un skaņu ierakstus.	tekstu, izmantojot grafiskos apzīmējumus. Pārveido digitālu tekstu no viena veida citā, piemēram, tabulas, shēmas, skaņu ierakstus vai attēlus.	
Apspriež, vai informācija tīmeklī ir patiesa vai nepatiesa.	Atbilstoši noteiktiem kritērijiem apspriež informācijas ticamību tīmeklī (piemēram, sociālajos tīklos).	Izvērtē informācijas ticamību tīmeklī, piemēram, ziņu portālos un sociālajos tīklos, un pārbauda avotus. Atbildīgi apmainās ar informāciju (ieraksti emuārā, komentāri forumā).	Analizē tekstu saturu un autoru argumentus, izvērtē to kvalitāti un ticamību, izmanto iegūto informāciju savu tekstu veidošanā svešvalodā.
Nosaka teksta veidu, piemēram, dzeja vai proza.	Nosaka dažādu tekstu veidus un mērķus (piemēram, izglītojošs, informatīvs, reklāmraksts). Atšķir sarunvalodu no literārās valodas.	Nosaka un izprot dažādu tekstu uzbūves principus un mērķus (piemēram, daiļliteratūra, publicistika, zinātniskā literatūra), to stilistisko nokrāsu (piemēram, lietišķs, humoristisks) un formalitātes līmeni.	Nosaka un salīdzina tekstveides līdzekļus (piemēram, salīdzinājumi daiļliteratūrā), kas veido teksta funkcionālo stilu attiecīgajā svešvalodā.
Veido domu karti, sarakstu, izmantojot apgūtos vārdus, frāzes, informāciju un ilustrācijas mācību grāmatā.	Veido domu karti, sarakstu, balstvērdus, rindkopas, īsi apraksta izdomātus vai reālus notikumus, pagātnē paveikto vai personiski pieredzēto.	Raksta stāstus par dažādām tēmām, izmantojot apgūtos teksta organizēšanas paņēmienus (piemēram, domu karti, shēmas), veido sava teksta melnrakstu, to uzlabo un papildina. Apraksta pieredzētos notikumus, to dalībniekus un viņu lomas, atklājot savu attieksmi un emocijas.	Veido loģisku plānu strukturāli daudzveidīgam tekstam svešvalodā, raksta esejas vai gatavo referātus, izmantojot mērķim atbilstošu teksta struktūru (arguments, pretarguments, secinājums).
Norunā īsu, paša radītu tekstu, piemēram, dzejoli, stāstījumu par sevi, savu ģimeni.	Veido savu tekstu par tuvāko apkārtni, ikdienas darbībām, interesēm, izmantojot informāciju no vairākiem avotiem un ievērojot autortiesības,	Apkopo vairākus tekstus un tos radoši izmanto sava teksta veidošanā, ievērojot autortiesības, un to publisko. Atbild uz jautājumiem.	Kopīgi veido tekstus svešvalodā (piemēram, stāstus, filmas). Radoši izmanto savas un citu idejas, lai papildinātu teksta saturu un uzlabotu tā formu.

A1	A2	B1	B2
	un to publisko.		Analizē citu tekstus/filmas, aizstāv un pamato savu viedokli.
Ar pedagoga atbalstu apgūst mācīšanās stratēģijas (piemēram, sadarbība, plānošana) un rīkus svešvalodu apguvei (piemēram, Eiropas Valodu portfeli, e-grāmatu, video un audio ierakstus).	Ar pedagoga atbalstu izmanto mācīšanās stratēģijas un rīkus svešvalodu apguvei (piemēram, Eiropas Valodu portfeli, e-grāmatu, video un audio ierakstus, interaktīvos valodas testus).	Uzņemas atbildību par savas runas un rakstu pratības pilnveidi. Patstāvīgi izvēlas un izmanto mācīšanās stratēģijas atbilstoši saziņas situācijai un mācību mērķiem.	Analizē savu tekstu svešvalodā atbilstoši izvirzītajiem kritērijiem (piemēram, tekstveides principu ievērošana), izdara secinājumus par to kvalitāti. Kopīgi rediģē un uzlabo tekstus (t. sk. izmantojot IKT rīkus).
			Publisko paša radītus tekstus, izvēloties auditorijai atbilstošu prezentācijas veidu un valodu. Atbild uz jautājumiem, izsaka savu viedokli un to atbilstoši argumentē. Uzdod jautājumus citiem prezentētājiem.

Apskatot jaunajā standartā paredzētās valodas apguves kompetences, skaidri iezīmējas vairākas valodas apgūvē būtiskas lietas. No vienas puses, tā ir spēja uztvert un interpretēt, un pat vērtēt tekstu kritiski, un, no otras puses, valodas apgūvējam jāspēj radīt ne tikai sadzīviskā komunikācijā balstītu tekstu, bet arī rakstīt radošus daiļliteratūras tekstus. Tas arī sakrīt ar D. Kasanī (Cassany, Luna, Sanz 1994, 489) uzskatu par to, ka valodas apgūvē svarīga ir arī literārās kompetences attīstība, kurai nepieciešamas tādas sīkspējas (angl. *microabilities*) kā:

- 1) spēja interpretēt patieso jēgu, kas parādās, rezumējot tekstā iekļauto informāciju;
- 2) analizēt teksta pamatprincipus, elementus un konkrētam tekstam piemītošās īpašības;
- 3) loģiskā veidā saistīt tekstā esošos elementus, izvērtējot to cēloņus un sekas, koherenci un kohēziju;
- 4) novērtēt saistību starp tekstā atrodamajiem elementiem;
- 5) salīdzināt teksta struktūru, pazīmes, savstarpējo saistību, vērojot tekstos atrodamās atšķirības un sakritības.

LiepU studiju programmas EVKS saturā jau pirmajā mācību semestrī studentiem otrajā svešvalodā (spāņu, franču, krievu vai vācu) paredzēts apgūt teksta analīzi. Saskaņoties ar šāda kursa nosaukumu, docētājam jāizprot, un lielā mērā tas ir izaicinājums, kā ievadīt tekstu studiju procesa pašos pirmsākumos, kad studenti vien sāk apgūt pirmos vārdus otrajā svešvalodā.

Atsaucoties uz tekstu izmantošanu iesācēja līmenī, ir vērts pieminēt Maikla Longa (*Michael Long*) uzskatu par formā balstītu mācīšanos, ko M. Longs raksturo kā darbību, kurā studentu uzmanība tiek vērsta uz atsevišķiem valodas elementiem brīdī, kad valodas apguvējs ar tiem sastopas, tātad lasītos un dzirdētos tekstos. Mācību procesā šie valodas elementi skaidrojami, izmantojot nozīmes skaidrojumu kontekstā (Long 1991). Taču citi valodnieki (Doughty, Williams 1998; Nassaji, Fotos 2011) šo formā balstīto mācīšanos skaidro kā dažādus metodiskus paņēmienus, kas vienlaikus veicina valodas apguvi ar dažādu uzdevumu secību (citēts no Rodriguez, García-Perera 2016, 64). Komunikatīvajā pieejā uzsvars tiek likts uz darbību, kurā valodas apguvējs uzskatāms par sabiedriski aktīvu valodas lietotāju (ang. *social agent*), tātad sabiedrības locekli, kuram noteiktos apstākļos jāveic noteiktas darbības, tostarp runas darbības (Mateos 2020, 25). Valodas apguvē docētāja uzdevums ir būt radošam un prast izmantot visas šīs pieejas dažādiem valodas apguves mērķiem, lai apguvējs spētu valodu lietot integrēti, daudzpusīgi atkarībā no viņa paša vajadzībām.

Bieži tas, kāda veida teksti būtu vispiemērotākie, lai sasniegtu augstāko didaktisko sniegumu valodas mācīšanas procesā, ir atkarīgs no docētāja un viņa spējas virzīt valodas apguvēju uz teksta leksikas, gramatikas un kultūras vērtību atklāšanu. Viens no spāņu lingvodidaktikas materiālu izdevniecības *Difusión* redaktora daudzkārt uzdotajiem jautājumiem ir: „Ko jūs vēlaties panākt ar šo tekstu?” (Pablo Garrido, citēts no Aristu 2021). Būtībā izvēlētajam tekstam vajadzētu izraisīt visas iepriekš minētās darbības saistībā ar lasītprasmi un mudināt lasītāju uz kādu lingvistisku darbību.

3. Teksta izvēle svešvalodas apguvē

Teksta izmantošanai valodu apguvē vienmēr ir bijusi svarīga nozīme. Teksts tiek izmantots gan kā līdzeklis informācijas ieguvei, dažādu valodas parādību izpētei un visu valoddarbības prasmju attīstīšanai, gan kā mērķis, lai sazinātos, sniegtu informāciju, paustu

idejas, viedokli, domas, emocijas, demonstrētu radošumu, izzinātu sevi (Martena, Laiveniece, Šalme 2020, 31). Nepietiek tikai saprast vārdu nozīmi kontekstā, bet gan arī šo vārdu lietojumu valodas lietotāja producētajā mutvārdu vai rakstveida tekstā, leksikas lietojumu dažādā kontekstā. Līdz ar to lingvodidaktikas materiālos arvien biežāk vērojama pragmatiskā pieeja.

Pazīstot teksta žanru un jomu (kontekstā ar sociokultūras zināšanām), valodas apguvējs spēj labāk izprast teksta struktūru un saturu. Ir būtiski, vai teksts ir abstrakts vai konkrēts, piemēram, konkrētu aprakstu, instrukciju, stāstījumu (īpaši ar atbilstošiem uzskates līdzekļiem) ir vieglāk saprast nekā abstraktu argumentāciju vai paskaidrojumus. Informācijas uztveres grūtības samazina loģiska un skaidra teksta organizācija (piemēram, secība laikā, galveno jautājumu akcentēšana, skaidri, precīzi formulēta informācija, teksts bez neprecizitātēm, bez negaidītas informācijas).

Rakstītais un runātais teksts atšķiras ar savu grūtības pakāpi, jo runāto tekstu nepieciešams saprast reālā laikā. Turklāt uztveri var apgrūtināt troksnis, izkropļojumi un traucējumi (piemēram, nekvalitatīva radio, TV pārraide vai nesalasāms rokraksts); runātā (audio) tekstā grūtības var sagādāt lielāks runātāju skaits – jo līdzīgākas viņu balsis, jo grūtāk atšķirt un saprast katru runātāju. Tāpat valodas apguvēja uztveri apgrūtina nepazīstami akcenti, ātrrunas temps, monotonums, klusa skaņa utt. Visbiežāk īss teksts ir vieglāks nekā līdzīgas tematikas garš teksts, jo garāka teksta uztverē un sapratnē jāiegulda vairāk pūļu, turklāt tā ir arī papildu slodze atmiņai, kas var radīt nogurumu un uzmanības atslābumu. Tomēr garš teksts, kas nav informatīvi blīvs, var būt vieglāks nekā īss un informatīvi piesātināts teksts.

Valodas apguvēja personiska ieinteresētība teksta saturā ir labs stimuls viņa centieniem saprast tekstu. Visbiežāk valodas apguvējam grūtības sagādā teksts, kurā ir specifiski vārdi par kādu jomu, savukārt speciālistam šajā nozarē tas var būt vieglāks nekā vispārīgas tematikas teksts ar plašu vārdu krājumu.

D. Laiveniece min galvenos iemeslus veiksmīgai teksta integrācijai latviešu valodas apguvē, norādot, ka teksts kalpo kā „rosinātājs uz kādu turpmāku runas darbību” vai rakstisku interpretāciju. Tāpat autore uzsver, ka teksts ir nebeidzamu diskusiju avots, ja tajā ir skarta kāda aktuāla, valodas apguvējam izprotama un saistoša tēma (Laiveniece 2010, 279).

Valodas apguves procesā būtiski ir izmantot dažāda veida tekstus, tostarp veiksmīgi

izdodas iekļaut īsus video, reklāmas tekstus, arī dziesmu teksti ir ļoti interesanti valodas apguvējam. Tie ir izklaidējoši, daudzveidīgi, bet tajā pašā laikā bieži sniedz kultūrspecifisku informāciju. Turklāt dziesmu tekstu izmantošana valodu apguvē vairs neaprobežojas ar vārdu ielikšanu tukšajās vietās, lai arī pat tam ir izveidota īpaša interneta vietne un lietotne *Lyricstraining*,²⁶ kur atkarībā no valodas apguves līmeņa iespējams izvēlēties apjomu procentos, cik vārdus valodas apguvējs vēlas aizpildīt. Attiecīgi iesācēja līmenī lietotne piedāvā aizpildīt 10 % no dziesmas vārdiem, bet eksperta līmenī klausoties dziesmu, jāuzraksta subtitros viss teksts. Tajā pašā laikā arī dziesmu tekstu izmantošanu didaktikā var strukturēt, piedāvājot idejas rosinošus vai konkrētu valodas vienību apguvi pirms dziesmas klausīšanās, pierakstīt uztvertos vārdus vai atbildēt uz jautājumiem par dziesmu klausīšanās laikā, kā arī veidot diskusiju, pārrakstīt tekstu saviem vārdiem u. c. uzdevumus. Līdzīgi tas ir ar daiļliteratūras u. c. rakstīto tekstu izmantošanas gadījumā. D. Kasanī uzskata, ka īpaša didaktiska vērtība ir dziesmu klausīšanās, mācīšanās un dziedāšanas darbībām klasē, tādējādi praktizējot valodas ritmu un izrunu (Cassany, Luna, Sanz 1994, 409).

Audiovizuālie teksti arvien biežāk papildina arī literārus tekstus, padarot tos par multimodāliem. Labs piemērs tam ir tādu izcilu rakstnieku kā H. L. Borhesa, Kamilo Hosē Selas (*Camilo José Cela*) u. c. autoru darbu ieraksti ar vizuālu interpretāciju, kas valodas apguvējam atvieglo teksta uztveri, sniedzot arī teksta vizualizāciju, piemēram, H. Kortasāra stāsta *Ačgārnā nakts*²⁷ (sp. *La noche boca arriba*) animāciju, kuras skatīšanās var papildināt teksta lasīšanu vai klausīties paša autora ierakstītus audio tekstus.

Arvien biežāk dzirdams uzskats, ka jebkura oriģināla teksta izmantošana valodu apguvē būs veiksmīgāka nekā adaptēts teksts (Laiveniece 2011; Berra 2020; Sans 2020; Aristu 2021) un ka tikai autentiski teksti spēj stimulēt valodas apguvēju dabīgas valodas lietošanai un domāšanai mērķvalodā.

Atšķirībā no mācībām adaptētiem (pielāgotiem) tekstiem, kas agrāk plaši lietoti lingvodidaktikas materiālos, autentiski teksti piedāvā daudz plašāku kontekstu un uzrunā plašāku publiku. Adaptēti teksti tiek pētīti teikuma līmenī, bet autentiski teksti nodrošina valodas izpēti diskursa līmenī, turklāt tie rada interesi, mudina uz pārdomām un pēcāku tekstu jaunradi gan mutvārdos, gan rakstos (Berra 2020, 38). Teksts nav tikai teikumu savirknējums, bet gan tajā pastāv saikne starp teikumiem un izteikumiem, kas to veido. Valodas apguvējam jāsaprot, ka tekstu nav iespējams uztvert, skatot katru teikumu atsevišķi,

²⁶ Pieejama <https://lyricstraining.com>

²⁷ Skatāms <https://www.youtube.com/watch?v=EgU-V1f1od0>

bet gan jācenšas uztvert teksta domu kopumā. Vārdnīcas lietošanai vajadzētu būt galējam resursam, vispirms cenšoties rast skaidrojumus ar citiem vārdiem mērķvalodā, atklājot nezināmo leksiku kontekstā (Mateos 2020, 79).

D. Laiveniece uzsver, ka valodu apgūvē izmantojami gan veseli teksti jeb makroteksti ar plašu informācijas apjomu, gan arī fragmenti, kuriem kā mazākām komunikatīvām vienībām, ir vienota tematika, gramatika un sintaktiskā sistēma, mikrotekstam ir pilnīgs saturs ar visām tekstuāļajām pazīmēm, kas ļauj to uztvert kā atsevišķu tekstu (Laiveniece 2011, 32). Līdz ar to gan mikrotekstam, gan makrotekstem ir šādas pazīmes: tematiskā un jēdzieniskā vienotība; konkrētās tēmas izvērsuma pabeigtība (mikrotemats); īpašā veidā organizēts fonētisko, gramatisko, strukturāli semantisko pazīmju komplekss (Ипполитова 1998, 122, citēts no Laiveniece 2011, 32). D. Laiveniece arī uzsver, ka tekstu adaptācija bieži tiek pamatota ar vēlmi tekstu vienkāršot, izlaist sarežģītākas sintaktiskās struktūras, aizvīdot nezināmus vārdus vai frāzes ar pazīstamiem to sinonīmiem vai vienkāršot gramatiku, kas, autoresprāt, ir nepieņemama rīcība attiecībā pret tekstu un necieņa pret autoru un viņa autentisko izteiksmes veidu. Docētājam darbs ar tekstu jāplāno tā, lai mācību darbības ļautu atklāt svarīgāko leksiku pirms iepazīšanās ar tekstu, iesaistīt valodas apgūvējus diskusijā par to, ko par tekstu atklāj tā virsraksts, izcelt atslēgvārdus, nodrošināt vārdu krājumu un nepieciešamās definīcijas (Laiveniece 2011, 40). Savukārt spāņu didaktiķe Anna Aristu (*Ana Aristu*) (2021) ideju par tekstu izmantošanu valodu apgūvē papildina ar domu, ka daudz pieņemamāka ir tekstu saīsināšana, fragmentu izvēle gadījumos, kad tas nepieciešams laika taupības dēļ, taču tiem noteikti jā saglabā oriģinālā leksika un gramatiskā struktūra.

Spāņu valodas didaktiķe, daudzu zināmu spāņu valodas mācību materiālu autore²⁸, Neusa Sansa (*Neus Sans*) uzskata, ka teksta izmantošanai valodas didaktikā jāpieiet diezgan kritiski. Jāizvēlas tādi teksti, kurus var maksimāli izmantot, t. i., kuri sniedz daudzveidīgas iespējas valodu apgūvē gan no gramatikas, gan stilistikas, gan leksikas, gan kultūras viedokļa. Valodas docētājs mūsdienu komunikatīvajā kontekstā nedrīkst aprobežoties tikai ar vārdu pasvīturošanu vai ievietošanu tekstā. Jāskatās, vai teksts piedāvā plašākas iespējas tematikas un morfosintakses atklāšanā pirms lasīšanas, tā lasīšanas laikā un pēc tam (Sans 2020). Attiecībā uz autentiskas literatūras lietojumu svešvalodu apgūvē Amerikas svešvalodu skolotāju padome uzskata, ka studentiem jāļauj eksperimentēt un interpretēt

²⁸ Neusa Sansa pārstāv izdevniecību *Difusión*.

dažādu kultūru autoru tekstu saturu un stilu, tādējādi gūstot spēju uztvert un interpretēt dažādu tipu tekstus, arī tos, kas iepriekš nav bijuši pazīstami. Autentiski teksti nodrošina dažādu žanru, valodas stilu, lingvistiskās un kultūras daudzveidības iepazīšanu, kas īpaši svarīga spāņu valodas gadījumā, kur tā pārstāvēta vairāk nekā 20 pasaules valstīs. Turklāt plašā daiļliteratūras stilistika piedāvā lasītājam apgūt dažādus idiolektus jeb valodu, kas raksturīga katram atsevišķam autoram, piemēram, G. Markesa raksturīgo valodas plūdumu vai H. Tomeo psihoanalītisko mikrostāstu tematiku ar daudzajiem anatomijas terminiem.

4. Daiļliteratūras tekstu izmantošana svešvalodu apgūvē

Saskaņā ar EKPVA daiļliteratūras tekstu iekļaušana svešvalodu apgūvē paredzēta, tikai sākot ar B1 līmeni, kad valodas apgūvējs spēj uztvert galveno domu dzejā vai prozā. Taču pastāv uzskats, ka tos iespējams izmantot jau iesācēja līmenī, īpaši augstskolas studentiem, kuru mērķis ir saistīt valodas apguvi ar profesionālu darbību (Albaladejo 2007; Mateos 2020).

Par daiļliteratūras jeb literāru tekstu²⁹ izmantošanu svešvalodas apgūvē un to daudzpusējo lietojumu lingvodidaktiskiem mērķiem jau 1989. gadā rakstījuši A. Mālejs un A. Dafs. Lai arī par pamatu lingvodidaktikā viņi izvēlējās dzeju, tas nemaina būtību, ka daiļliteratūras teksti sniedz plašas iespējas lingvodidaktisko metožu aprobēšanai, sākot ar tekstu ilustrējošo attēlu izmantošanu, lai mudinātu valodas apgūvējus uz diskusiju pirms iepazīšanās ar pašu tekstu, un beidzot ar apguves procesā izmantoto tekstu sasaistīšanu ar citiem daiļliteratūras žanriem vai tekstu tipiem (Maley, Duff 1989, 17–23).

Daudzas no šīm idejām ir pārņēmusi spāņu valodas kā svešvalodas docētāja, valodniece D. Albaladeho, kura uzskata, ka, atšķirībā no autentiskiem tekstiem, adaptēti teksti atgrūž un mazina studentu interesi par lasīšanu, jo tie ir mākslīgi konstruēti teksti un tiem nepiemīt literārais raksturs: valoda maz līdzinās tai, kas tiešām tiek lietota reālajā saziņā. Šie teksti nav empātiju veicinoši un lasītājs nespēj ar tiem identificēties, kā arī tiem trūkst kulturālās, sociālās un ideoloģiskās vērtības, kas piemīt autentiskiem tekstiem. Teksta sasaiste ar studenta personīgo, emocionālo pieredzi paaugstina viņa interesi un iesaistīšanos svešvalodas nodarbībā, kur viņš jūtas ieinteresēts papildināt tekstu, vai gluži otrādi, kur

²⁹ Saskaņā ar Latviešu literārās valodas vārdnīcu, literārs ir tāds, kas ir saistīts ar daiļliteratūru, tai raksturīgs (LLVV)

teksts piešķir nozīmi viņa iepriekšējai dzīves pieredzei, tādējādi veicinot studenta motivāciju aktīvi iesaistīties mācību procesā (Albaladejo 2007, 6; Maley, Duff 1989, 8).

D. Albaladeho min četrus būtiskus aspektus par labu daiļliteratūras tekstu iekļaušanai svešvalodas apgūvē (Albaladejo 2007, 6–9). Pirmkārt, daiļliteratūras teksts ir universāls tēmas ziņā. Tādas tēmas kā mīlestība, draudzība, nāve, vecumdienas u. c. ir kopīgas visām kultūrām un, lai arī darbs rakstīts svešvalodā, tas ir tematiski tuvs lasītājam. Šīs *lielās* tēmas var arī raisīt lasītājos pārdomas par savu attieksmi un vērtībām un veicināt diskusiju klasē.

Otrkārt, daiļliteratūras teksts ir autentisks mācību materiāls tādā nozīmē, ka neviens rakstnieks neraksta savu darbu, domājot par tā didaktisko lietojumu, bet gan vairāk par lasīšanas procesa baudu. Turklāt tas ir vienīgais teksta tips, kura mērķis ir valodas lietojuma baudījums. Līdz ar to arī valodas apgūvējs var tekstu lasīt un lietot brīvi, nepiespiesti, savu interešu vadīts. No otras puses, tas atspoguļo brīvu valodas lietojumu, zināmā pakāpē sarežģītāku, un valodas apgūvējs var ieņemt dzimtās valodas lietotāja lomu, cenšoties iespēju robežās uztvert dabisku valodas lietojumu, lietojuma un formas daudzveidību.

Treškārt, daiļliteratūras tekstam piemīt kultūras vērtība. Visbiežāk tas situē lasītāju konkrētā laikā un vietā, kas ļauj viņam iepazīt kādu konkrētu valsti, reģionu, tā tradīcijas, sabiedrību, kultūrreāliju apzīmējumus.

Ceturtkārt, valodas bagātība, kas sastopama daiļliteratūrā, paplašina valodas apgūvēja vārdu krājumu. Turklāt šādi teksti piedāvā sintaktisku un stilistisku daudzveidību, kuru grūti sastapt runātā tekstā. Turklāt literāru tekstu lietošana apguves procesā veicina sarunas un viedokļu apmaiņu studentu starpā.

Pēc B. Mateosas uzskatiem, daiļliteratūras tekstu iekļaušana svešvalodas apgūvē nozīmē ne tikai literatūras apguvi un literārās kompetences attīstīšanu valodu apguves kontekstā, bet tie arī kalpo kā līdzeklis, kurš veicina valodas apguvi starpkultūru kontekstā. Šī starpkultūru kompetences apguve iespējama tāpēc, ka, pirmkārt, šie literārie teksti ir autentiski un pilnīgi, kas atspoguļo autentisku valodas lietojumu. Otrkārt, tie piedāvā plaša spektra diskursus ar nebeidzamu tēmu klāstu. To lietojums svešvalodu apgūvē būtiski bagātina mācīšanās un mācīšanas mijiedarbības kvantitāti un kvalitāti. Daiļliteratūra valodas apgūvējam ļauj iepazīt dažādus valodas līmeņus un reģistrus, kas būtu neiespējami bez īpašas iedziļināšanās un valodas situācijas analīzes. Daiļliteratūras teksti veido valodu, piedāvā izteismīgus valodas piemērus, izklaidē un sniedz ar kultūru saistītu informāciju (Cervera 1983, citēts no Mateos 2020, 30- 31).

Tātad lielā mērā daiļliteratūras tekstu izmantošana mācību procesā nozīmē filozofēšanu, diskutēšanu, valodas analīzi, nevis tikai konkrētu teksta modeļu, dialogu paraugu kopēšanu. Turklāt filozofija nozīmē domāšanu un ideju izteikšanu, kas precīzi atspoguļo valodas būtību. Valodas apguve nozīmē mācīties izteikt savu domu un saprast, kā domā dzimtās valodas runātājs. Piemēram, spāņu valodā izšķir četrus dažādu pagātnes laikus, no kuriem trīs latviešu valodas apgūvējam šķiet ļoti grūti apgūstami, jo latviešu valodā tie visi tulkojami pagātnē, taču mērķvalodā atkarībā no lietojuma, sarunas biedrs tiek informēts par to, vai darbība ir bijusi vienreizēja vai atkārtota, vai tā ir beigusies pavisam, vai vēl var tikt atkārtota. Ļoti bieži tieši gramatisko laiku lietojumā nepieciešams parādīt plašāku kontekstu, lai valodas apgūvējs varētu saprast atšķirību. Daiļliteratūras teksti šo pagātnes laiku lietojumu lieliski parāda stāstījumā, kurš atklāj, vai tiek veidots apraksts vai notiek darbība.

Daiļliteratūras tekstu izmantošana valodas apguves procesā tuvina apgūvēju ne tikai precīzi izkoptam valodas lietojumam, bet arī ir instruments pārdomām par valodu, spēju izšķirt vārdu tiešās un pārnestās nozīmēs. To lietojums mācību procesā rada priekšnosacījumu diskusijām un domu apmaiņai.

5. Valodas kompetenču apguve ar daiļliteratūras starpniecību

EKPVA valodas apguves kontekstā šķir divu veidu kompetences: vispārējās kompetences un valodas komunikatīvās kompetences. Vispārējās kompetences nosaka valodas apgūvēja vispārējās zināšanas par pasauli, kas iegūtas līdz ar dzīves pieredzi un rada priekšstatu par lietu būtību un kārtību, dažādiem konceptiem, informācijas avotiem, kā arī par sabiedrību un kultūru, dažādām tradīcijām un uzvedības normām. Tāpat arī vispārējās kompetences nosaka valodas apgūvēja starpkultūru izpratni – līdzīgo un atšķirīgo starp dzimtās zemes un apgūstamās valodas zemi, kā arī nosaka valodas apgūvēja spēju mācīties valodu atkarībā no iepriekšējās valodas mācīšanās pieredzes (EKPVA 2006, 94–99). Varētu teikt, ka vispārējās kompetences attiecināmas uz vispārēju dzīves izzināšanu un jaunu lietu apgūšanu vispār.

Valodas komunikatīvās kompetences ietver lingvistisko, sociolingvistisko un pragmatisko kompetenci un rodas valodas apguves procesā, līdz ar to docētājam, plānojot

valodas apguves procesu, tās jāņem vērā un jāiekļauj, izvirzot mācīšanās mērķus. Lingvistiskā kompetence ietver leksisko, gramatisko, semantisko un fonoloģisko kompetenci. Tā nosaka spēju lietot valodas resursus, lai izveidotu un formulētu labi strukturētus, jēgpilnus izteikumus. Sociolingvistiskā kompetence nosaka valodas apguvēja zināšanas un prasmes lietot valodu sabiedrībā. Tā nozīmē zināšanas par attiecīgās valodas pieklājības normām, sakāmvārdiem, parunām, atšķirībām reģistros, dialektu un akcentu. Un visbeidzot pragmatiskā kompetence saistīta ar zināšanām par organizētu, strukturētu, funkcionālu diskursu, tātad arī runāto un rakstīto tekstu. Pragmatiskā kompetence ietver arī zināšanas par attiecīgajā sabiedrībā pieņemtajiem teksta uzbūves principiem, piemēram, kā informācija tiek tekstā izkārtota, lai īstenotu dažādas makrofunkcijas (raksturojumu, stāstījumu, interpretāciju utt.), kā pieņemts stāstīt atgadījumus, anekdotes, jokus utt., kā tiek argumentēts (tiesā, debatēs utt.), kā tiek veidots saistīts teksts (esejas, oficiālas vēstules utt.). (EKPVA 2006, 111–112)

Saskarsmē neatkarīgi no iepriekšējās pieredzes, kas noteikti nav maznozīmīga, docētājam jāpatur prātā, ka viņa sadarbība ar valodas apguvējiem un izvēlētās mācību metodes arī veidos viņu turpmākās vispārīgās un komunikatīvās kompetences. Svarīgi, lai mācīšanās pieredze būtu pozitīva un atbilstu valodas apguvēja mācīšanās spējām un vispārīgām interesēm, tāpēc būtiski ir mācību procesu diferencēt un veidot atbilstošu mērķauditorijas mācīšanās īpatnībām. E. Maslo akcentē, ka svešvalodu mācīšanas lingvistiskajā pieejā būtiska ir mijiedarbības veicināšana mācību procesā, izceļot uzdevumos balstītu (angl. *task based*) pedagoģiju. Tādējādi valodas apguvējiem tiek dota iespēja strādāt ar variētu un reālu valodu, gan klausoties, gan izsakoties, attīstīt savu valodu (Maslo 2003, 107). Uz uzdevumiem orientēta mācīšanās balstās uz komunikatīvām darbībām, kur uzdevumi ir atvērti dažādām problēmu risināšanas pieejām, balstīti uz saturu un ir orientēti uz procesu, tātad mācīšanās pieredzes bagātināšanu (Maslo 2003, 124).

Literāro tekstu izmantošanā valodu apguves procesā ir iespēja izmantot šīs dažādas valodas apguves pieejas, attīstīt visas lingvistiskās kompetences: leksiku, gramatiku, semantiku un fonētiku un prasmes: runāt, klausīties, lasīt un rakstīt. Pirmkārt, iepazīšanās ar tekstu liek trenēt studenta lasīšanas prasmes un teksta izpratni. Otrkārt, teksta saturs mudina studentus izteikt savu viedokli, tātad praktizēt runāšanu un klausīšanos savos biedros. Dažkārt iespējams izmantot arī mikrostašu audioierakstus un vizualizāciju, kas dod papildu materiālu klausīšanās prasmju attīstībai (sk. pielikuma 1. nodarbību). Un visbeidzot,

balstoties oriģināltekstā, studentu iespējams mudināt uz sava teksta producēšanu, oriģinālteksta pārrakstīšanu citā versijā, papildināšanu vai gluži otrādi, izmantojot tās pašas teksta pragmatiskās funkcijas, radīt pašam savu tekstu, izmantot tās pašas gramatiskās struktūras, to pašu leksikas krājumu citā kontekstā (sk. 1. pielikuma 1., 4. un 5. nodaļu un 2. pielikumu).

Kā jau iepriekš minēts attiecībā uz literārā teksta izmantošanu lingvodidaktikā, par neiztrūkstošu komponentu kļuvis radošās rakstīšanas aspekts, kas attīstās no teksta lasīšanas un analīzes, pārejot teksta atdarināšanā. Turklāt D. Laiveniece uzsver, ka daudziem atdarināšana ir nepieciešams posms, lai nonāktu pie savu, neatkarīgu tekstu radīšanas. Lasītais teksts kalpo kā jaunu ideju ierosinātājs (Laiveniece 2010, 286–287). Arī pamatizglītības standartā uzsvērts, ka teksta radīšana ir process, kurā mācīšanās notiek, pilnveidojot un uzlabojot savu tekstu, tā saturu un valodu. Lai gūtu panākumus tekstveidē, vispirms ir jāaktivizē sava pieredze citu tekstu lasīšanā un izpētē (Skola 2030).

No otras puses, rakstīšanas process noved pie daiļliterāru tekstu radīšanas, dažādiem žanriskiem pārveidojumiem, piemēram, dzejoli pārrakstot par pasaku vai stāstu par lugu (Laiveniece 2010, 285).

Marija Naranho (*María Naranjo*) uzsver, ka ne velti EKPVA papildinājumā (CEFR 2018) izceltas trīs jaunas dimensijas attiecībā uz literāro un radošo tekstu izmantošanu valodu apgūvē: lasīšana kā izklaide, personīga reakcija un pārdomas par lasīto tekstu, kā arī teksta analīze un kritika, kurā īpaša nozīme atvēlēta radošajai rakstīšanai un teksta baudīšanai (Acquaroni, Naranjo 2019, 248).

Daiļliteratūras teksti ir daļa no valodas kultūras materiāla, un bieži tie valodas apgūvējam sniedz informāciju par mērķvalodas pagātņi, tagadņi un nākotņi. Tāpat arī literatūra iespējo visu komunikatīvo prasmju apguvi, turklāt sekmējot tādu uzdevumu plānošanu un īstenošanu, kas veicina mutvārdu un rakstveida izteiksmi un izpratni. Respektīvi, ar attiecīgu didaktisko metožu palīdzību teksts var kalpot kā pamats daudzveidīgām valodas apguves darbībām, padarot valodas apgūvēju par aktīvu valodas lietotāju (Mateos 2020, 88).

Skaidrs, ka valodas apguve nenozīmē tikai filozofēšanu par dzīvi, kultūras un vēstures apgūšanu. Jāatceras arī par to, ka svarīgi ir mācīt valodas pamatkategorijas, īpaši iesācēja līmenī. Ortogrāfijas līmenī literārā tekstā var izmantot aliterācijas un asonanses, īpašu uzmanību pievēršot tām skaņām un to savienojumiem, kuru izruna būtiski atšķiras no

dzimtās valodas izrunas. Teksta ieraksts var kalpot kā diktāts, taču iespējams izmantot arī rakstītu tekstu, kurā ir izdzēsti burti, kuru izruna rada dilemmu, piemēram, spāņu valodas gadījumā tie ir burti *b* (*Barcelona*) un *v* (*Valencia*), kur abi skan kā latviešu [b], vai *g* (*Georgia*) un *j* (*Japón*) lietojums, kur atsevišķās pozīcijās abi atveido skaņu [h] u. c.

Gramatikas apgūvē sākotnēji teksts var kalpot par resursu dzimtes un skaitļa saskaņas vērošanai, analizējot teikumu un pēc galotnēm nosakot, kādā dzimtē tas ir rakstīts, kādas īpašības piemīt stāsta varonim vai varonei. Kā jau aprakstīts promocijas darba II. daļā, latviešu un spāņu valodā īpašības vārds saskaņojas ar lietvārdu, kā arī daudzas vietniekvārdu kategorijas tiek šķirtas dzimtē un skaitlī. Arī darbības vārda galotnes nosaka darbības darītāju, turklāt spāņu valodā lielākoties ir pieļaujama personas vietniekvārda izlaišana, jo darbības vārda galotnei ir jau iepriekš minētais deiktiskais raksturs, t. i., darbības vārda forma norāda uz personu, skaitu un laiku, kad kurš attiecīgo darbību veic. Piemēram, darbības vārda galotne *-amos* norāda uz īstenības izteiksmes tagadnes laika daudzskaitļa pirmo personu ('mēs'). Uz gramatikas kompetenču attīstīšanu virzīti uzdevumi var būt, piemēram, pārrakstīt tekstu no 1. personas otrajā vai citā personā, vai arī pārrakstīt tekstu tagadnē uz tekstu pagātnē (sk. pielikuma 14. nodaļu) u. tml. Literārais teksts arī labi skaidro daudzo un dažādo laika un izteiksmju lietojumu. Izrakstot atsevišķus teikumus no teksta, kuros lietoti darbības vārdi dažādos pagātnes laikos, var mudināt valodas apgūvēju atrast likumsakarības, kāpēc vienā situācijā lietots viens un otrā – cits darbības vārda laiks (sk. 1. pielikuma 1., 8. un 12. nodarbību). Turklāt lietvārdi un darbības vārdi ietver lielāku semantisko nozīmi nekā īpašības vārdu un apstākļa vārdi, līdz ar to aicinot valodas apgūvēju koncentrēties uz to īpatsvaru, teksts būs saprotamāks, nekā pievēršot uzmanību detaļām. Tāpat arī starp teksta vienībām jeb teikumiem pastāv zināma saikne, līdz ar to valodas apgūvējs jāstimulē koncentrēties uz kopējās jēgas izprašanu, nevis tulkot katru teikumu atsevišķi. Vārdnīcas izmantošana būtu pēdējais resurss, ko izmantot tekstpratības veicināšanā (Mateos 2020, 79).

Literārie teksti piedāvā plašu materiālu frazeoloģismu iepazīšanai, kas ir veiksmīgi izmantojams paņēmiens augstākajos valodas prasmes līmeņos, kad valodas apgūvējs spēj vairāk iedziļināties valodas būtībā, atklāt pārnestās nozīmes un simbolus. Ar teksta leksisku iespējams strādāt, izvēloties aizvietošanu ar sinonīmiem, antonīmiem. Īsus tekstus iespējams paplašināt, iespējams pārrakstīt, mainot to atrisinājumu, aizstājot tajos galvenos varoņus, un pat padarot tos intertekstuālus.

Visbeidzot tekstu lasīšana, rakstīšana, interpretācija ļauj runāt par teksta struktūru, koherenci. Iespējams izmantot tekstus, kas ir metateksti, kuros paši autori apcer teksta radīšanas procesu, teksta formu, stilistiskās iezīmes u. c. tekstam piemītošas pazīmes.

6. Lingvodidaktisko uzdevumu tipoloģija darbā ar daiļliteratūras tekstiem

Darbā ar literāriem tekstiem valodas apguves uzdevumi iedalāmi trīs pamatgrupās: uzdevumi pirms teksta lasīšanas, uzdevumi teksta lasīšanas laikā, kurus Marija Doloresa Albaladeho iedala uzdevumos uzmanības noturēšanai un uzdevumos, kas atklāj būtiskas teksta pazīmes, kā arī uzdevumos pēc teksta izlasīšanas (Albaladejo 2007, 14).

Saskaņā ar *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošo vārdnīcu* uzdevums ir mācību paņēmiens, ar kuru personai vai personu grupai uzdod veikt kādu darbu vai darbību, iepriekš norādot precīzus izpildes noteikumus; norādījumu, iedevuma un sagaidāmās atbildes nosacījumu kopums valodas apguves vai pārbaudes situācijā, piemēram, lasīšanas uzdevums ar vairākiem daudzizvēļu elementiem, kuri atbilstoši instrukcijai pareizi jānosaka (LTSV 2011, 91).

Uzdevumi pirms teksta lasīšanas bieži ir ļoti svarīgi, lai loģiski nonāktu pie teksta lasīšanas, un lai valodas apguvējs būtu ieinteresēts lasīt tekstu un iedziļināties tajā. Tie var būt ļoti dažādi. Pirmkārt, tā var būt iepazīšanās ar jaunu vārdu krājumu, jaunu tēmu leksikas apgūvē. Ja teksts neietver būtiskus jaunumus no leksikas viedokļa, tad iespējams sākt ar tēmas izklāstu, viedokļa apmaiņu. Otrkārt, tā var būt iepazīšanās tikai ar kādu teksta fragmentu vai pirmo rindkopu, kas rosina valodas apguvēju fantāziju. Turpmāk apskatīti daži no Albaladeho piedāvātajiem uzdevumiem katrā kategorijā:

1) teksta virsraksta noteikšana pēc grāmatas, attiecīgā teksta ilustrācijām un pēcāk paša teksta interpretācija, vadoties pēc teksta virsraksta. Šis sasaucas ar 1. apakšnodaļā minēto S. Martenas prognozēšanu. Valodas apguvēji tiek aicināti izteikt savu viedokli par teksta tematiku, tēliem, iespējamiem notikumiem (sk. 1. pielikuma 3. un 7. nodaļu);

2) līdzīgi kā S. Martenas minētie savienojumi un atslēgvārdi, Albaladejo runā par uzdevumiem ar atslēgvārdi un vārdsavienojumiem. Docētājs izvēlas no teksta atslēgvārdus un vārdu savienojumus, iepazīstina ar tiem un dod mērķauditorijai darbu grupās, izveidot teksta uzmetumu. Citā variantā iespējams lūgt nevis veidot stāsta saturu, bet gan tikai

galvenā varoņa prototipu, ja izvēlētie atslēgvārdi rada priekšstatu par notikumiem, kuros varonis darbojas;

3) biogrāfiskā montāža. Izmantojot docētāja dotās fotogrāfijas, priekšmetus, vietu nosaukumus, kas saistīti ar literārā teksta autoru, valodas apguvējiem grupās jāizveido autora iespējamā biogrāfija. Jāpiemin, ka pati autora biogrāfija var būt ievaduzdevums pirms darba ar tekstu. Tie var būt nepabeigti teikumi par autoru, kas studentiem pašiem jāpapildina, meklējot informāciju internetā. Tie var būt jautājumi intervijai ar autoru, un studentiem jāiejūtas autora lomā, lai uz tiem atbildētu, balstoties autora uzskatos un dzīvesgājumā.

Albaladeho piedāvā plašu klāstu interaktīvu uzdevumu, kas iesaista valodas apguvējus interaktīvā darbībā, dažkārt pat ar kustībām vai kolāžu veidošanu, lomu spēlēmu.c;

4) klusie telefoni. Studentu grupa (ja tā ir liela grupa) tiek sadalīta vairākās komandās, kas sēž rindā viena aiz citas. Katrā rindā priekšā sēdošais saņem vienu fragmentu no teksta, to izlasa un klusi iečukst ausī nākamajam, aizmugurē sēdošajam, līdz šis fragments nokļūst rindas galā un pēdējais students saka to, ko ir no fragmenta sapratis. Tā kā ir vairākas rindas, tad katra rinda attiecīgi izstāsta savu fragmentu, tādējādi veidojot visu stāstu.

Uzdevumi studenta uzmanības noturēšanai ir būtiski teksta lasīšanas laikā, lai valodas apguves procesā literāro tekstu izmantotu pilnībā, nezaudējot valodas apguvēja interesi. Turklāt garāka teksta gadījumā tas var būt vienojošais elements starp darbu klasē un mājas darbu:

1) jautājumi par tekstu, kuru mērķis ir veicināt teksta izpratni, liekot valodas apguvējam nesteidzīgi pārdomāt lasīto, lai rastu atbildi. Jautājumi var tikt veidoti ar dažādiem mērķiem: lai labāk izprastu teksta saturu; lai apsvērtu dažādus morāli ētiskus jautājumus, ko teksts skar netieši, vai lai pievērstu uzmanību kādam specifiskam valodas lietojumam, mēģinot atrast sinonīmus, antonīmus, izteikt domu citiem vārdiem (sk. 1. pielikuma 3., 6., 7., 8., 11., 13., 15., 18., 19. un 20. nodaļu);

2) darbā ar lielāka apjoma daiļliteratūras darbiem, kuros darbojas vairāki tēli, katram studentam var piešķirt kāda tēla lomu un lūgt veidot šā tēla dienasgrāmatu līdz ar sižeta attīstību. Šis uzdevums nebūtu attiecināms uz īsa apjoma darbiem, kuros darbojas tikai viens vai divi tēli.

Uzdevumi, kas palīdz atklāt tekstā būtiskākos notikumus. To mērķis ir iekļaut dažādu valodas prasmju apguvi, ietverot uzdevumus, kas veicina gan rakstveida, gan

mutvārdu izteiksmi un saziņu:

1) veidot kopsavilkumu. Valodas apgūvēji tiek sadalīti vairākās grupās, katrai iedots teksta fragments. Tiek noteikts vārda skaita limits, piemēram, 70 vārdi, līdz kuram jāizveido šī fragmenta kopsavilkums. Jaunizveidotie kopsavilkumi tiek samainīti starp auditorijā esošajām grupām, un atkal tiek noteikts limits, piemēram, 35 vārdi, lai izveidotu kopsavilkumu. Tā iespējams turpināt, līdz visa fragmenta būtība tiek izteikta vienā teikumā, un tad grupas savstarpēji dalās ar gala rezultātiem.

Līdzīgi radošās rakstīšanas uzdevumi iekļauj teksta pārrakstīšanu, paplašināšanu, sašaurināšanu, teksta daļu aizvietošanu u. c. Turklāt iespējams uzdevumu plānot tā, ka teksta lasīšana vai klausīšanās ir pats didaktiskā uzdevuma noslēguma posms, pirms tam veltot laiku dažāda veida uzdevumiem, kas iekļauj tekstā ietverto tematiku, leksiku, gramatiku. (Acquaroni, Naranjo 2019) (sk. 1. pielikuma 5., 9., 15., 17. nodaļu);

2) pierakstīšana un zīmēšana. Balstoties uz docētāja lasītu vai ierakstā atskaņotu literārā teksta fragmentu, valodas apgūvējs pieraksta un zīmē to, ko dzird. Šis uzdevums ir labs arī valodas apguves pirmajos līmeņos, kad vēl īsti nesaprot visu tekstu, taču atpazīst vārdus, intonāciju un var iztēloties, par ko ir teksts (sk. 1. pielikuma 12. nodaļu);

3) paralēlie lasījumi. Studentu grupās docētājs izdala dažādus tekstus par līdzīgu tēmu vai kuriem ir kopīgas intertekstuālas iezīmes. Pēcāk tiek veidotas jaunas grupas, kurās katrs students ir lasījis citu tekstu un viņi dalās ar iepriekš izlasīto, un kopīgi apspriež tekstus vienojošos elementus (sk. 1. pielikuma 18. nodarbību).

Uzdevumi pēc teksta izlasīšanas ir ļoti būtiska visa lielā uzdevuma noslēguma daļa, lai nostiprinātu tekstā lasīto un izdarītu nobeiguma secinājumus:

1) šajā fāzē arī iespējams izmantot žanriskus pārveidojumus, piemēram, iedomājoties par citu teksta mērķauditoriju. Ja tie ir bērni, tad pārrakstīt tekstu pasakas formā vai, piemēram, šausmu stāsta formā kādam šausmu filmu režisoram u. c;

2) lielākā grupā iespējams organizēt preses konferenci, kurā kāds no valodas apgūvēju grupas ir moderators, bet citi ieņem konkrētu teksta tēlu lomu, bet pārējie ir televīzijas reportieri, kas uzdod jautājumus saistībā ar teksta sižetu un tēlu darbību;

3) ļoti interesants uzdevums ir Albaladeho vārdiem nosauktā "dvīņu projekta metode". Ņemot vērā izlasītā teksta stilistiku, veidot līdzīgu tekstu. Piemēram, pēc Lauras Eskivelas (*Laura Esquivel*) romāna *Saldi rūgtā šokolāde* (sp. *Como agua para chocolate*) piemēra students uzraksta kādu ēdiena recepti un pēc tam rada stāstu saistībā ar šā ēdiena

sastāvdaļām, garšu, aromātu u. c. (Albaladejo 2007, 25) (sk. 1. pielikuma 2. nodaļu).

Šie ir tikai daži no iespējamiem uzdevumiem darbā ar daiļliteratūras tekstiem, taču, kā redzams, tas paver plašas iespējas radošai un interaktīvai darbībai svešvalodu apguvē, izmantojot ne tikai valodas izteiksmes līdzekļus, stilistiku un morfosintaktiskās pazīmes, bet arī veicinot radošumu, kritisko domāšanu, fantāziju, filozofiskas pārdomas un spēju izteikties gan mutvārdos, gan rakstveidā, kas ir katras intelektuālas personības attīstības pamats.

Veiksmīgai svešvalodas apguvei būtiski ir sniegt valodas apguvējam iespēju mācīties brīvā, nepiespiestā vidē, izmantojot autentiskus mācību materiālus, šajā gadījumā, literārus tekstus, kas ļauj veiksmīgi jau no apguves pirmsākumiem iepazīt mērķvalodas lietotāju kultūrtelpu un valodas filozofiju, respektīvi, uzreiz cenšoties domāt mērķvalodā.

Stāstu, tostarp mikrostāstu neraksturo tikai konkrētas tēmas un tēlu izvēle un struktūras viendabīgums, bet tam piemīt arī diskursa secība, konkrēti izvēlēti valodas izteiksmes līdzekļi un valodas ritms, kas to padara lasītājam pievilcīgu (Pujante 2013, 469).

Romāna vai dienasgrāmatas tipa tekstus, kas rakstīti speciāli spāņu valodas apguvējiem, lielākoties raksturo detektīvs vai spraigs sižets. Tos parasti pavada dažādi atbalsta teksti, piemēram, teksta izpratnei nepieciešamais vārdu krājums, dažkārt pat tulkots vairākās valodās. Zemākajiem apguves līmeņiem domātajos tekstos pārsvarā dominē dialogi, bet augstākajos līmeņos parādās arī apraksti un stāstījums. Šo vai adaptēto tekstu lietojums svešvalodu mācīšanā vienmēr ir bijis plaši izmantots, īpaši, lai veicinātu visu četru valodas prasmju apguvi. Tomēr šādu tekstu apguvē trūkst teksta kopējā jēga, mākslinieciskais nolūks un to tematiskā vienveidība var kļūt apnicīga valodu apguvējiem, kā arī tajos lietotā valoda ir mākslīgi konstruēta, domājot par valodas prasmes līmeni nevis par to, kā valodu lieto tās dzimtās valodas lietotājs (Pozo 2018, 49–50).

Svarīgi, lai valodas apguvējs tiktu iedrošināts lasīt svešvalodā, kura tiek apgūta. Nav nepieciešams pārzināt visu vārdu krājumu, nedz arī perfekti pārzināt gramatiku. Lasītājam vienmēr ir iespēja tekstu pārlasīt vai arī izlasīt kādu rindkopu, atzīmēt grūtāk uztvertās teksta daļas, lai vēlāk pie tām atgrieztos. Teksta uztverē būtiska ir labi attīstīta lasīšanas kompetence, kas sniedz iespēju lasītājam būt atvērtam pret valodu un teksta diskursu (Fernández 1991, 14–15). Teksta nozīmi veido lasītāja mijiedarbība ar to. Ne visa teksta nozīme ir tā vārdos, svarīga teksta daļa noris lasītāja uztverē un viņa spējā interpretēt to. Tās ir pasaulīgas zināšanas, kas mijiedarbojas ar teksta saturu un rada lasītāja priekšstatu par to (Martín Peris 2015, 21 citēts no Pozo 2018, 124).

7. Tekstu daudzveidība A1–B2 spāņu valodas apguves līmeņa mācību materiālos

Pietuvinot realitātei iepriekšējās apakšnodaļās aprakstīto teoriju par autentisku un daudzveidīgu tekstu izmantošanas nepieciešamību valodas apguvē, šajā apakšnodaļā analizēta tekstu daudzveidība spāņu valodas mācību līdzekļos. Atsevišķi izcelti daiļliteratūras tekstu veidi desmit izdevniecības SGEL izdotajās mācību grāmatās, kas paredzētas A1–B2 spāņu valodas apguves līmenim. Šie desmit mācību līdzekļi sadalīti četrās grupās, kas piedāvā mācību vielu A1–B2 valodas apguves līmeņos: *Español en Marcha*, *Impresiones*, *Diverso* un *Vitamina*. Tās ir četras mācību grāmatu sērijas. No tām skatītas tikai mācību grāmatas (sp. *libro de alumno*), bet nav skatītas darba burtnīcas (sp. *libro de ejercicios*). No šīm sērijām *Español en Marcha* ir vecākā, vairākkārt pārizdota, un ir tas mācību līdzeklis, kas LiepU EVKS tika izmantots 2016.–2018. akadēmiskajā gadā. Kā redzams tabulā (17. tabula) šajā sērijā A1–A2 līmenī daiļliteratūras teksti vispār nav izmantoti, bet visvairāk tie atrodami B2 līmenī. Taču arī šajā gadījumā grāmatas autori ir ļoti ierobežojuši tekstu izmantošanas iespējas, liekot uzsvaru tikai uz gramatikas aspektiem. Visbiežāk tie ir tekstu fragmenti, kuros ir jāsaliek pieturzīmes vai jāieliek darbības vārds pareizajā gramatiskajā formā, vai jāievieto artikuls, kur nepieciešams, taču tikpat kā nav pievērsta uzmanība nedz sociokultūras, nedz literārajiem aspektiem, nedz studenti tiek mudināti uz savu tekstu radīšanu. Izņēmums ir *Español en Marcha* B1 līmenī atrodamais vienīgais lugas teksts, kas izmantots didaktiskiem mērķiem. Tas jāpapildina ar izņemtajiem fragmentiem un pēc tam studentiem jāatbild uz jautājumiem par tā saturu. B2 līmenī atrodams Oktavio Pasa (*Octavio Paz*) dzejolis *La calle* ('Iela'), pēc kura izlasīšanas valodas apguvējiem jāatbild uz diviem jautājumiem par noskaņu, ko dzejolis raisa, un tā satura nozīmi. Kopumā mācību grāmatā uzsvars vairāk likts uz informatīviem tekstiem. Lielākoties izmantoti teksti no populārzinātniskā izdevuma *Muy interesante* un sieviešu žurnāla *Clara*. Šīs grāmatu sērijas saturā netiek atspoguļots tekstu izmantojums, tātad arī paši autori neuzskata par būtisku autentisku tekstu izmantošanu mācību procesā. Tālāk apskatītas sērijas *Impresiones* grāmatas A1 un A2 līmenim, kurās daiļliteratūras teksti neparādās vispār, lai arī tā ir salīdzinoši jauna mācību grāmatu sērija (2018). Šajās grāmatās lielākoties ir izmantoti dialogi, privāta rakstura teksti par personu

dzīves pieredzi, sludinājumu teksti un tūrisma emuāru ieraksti. Dažreiz teksts, dažreiz raksts nav skaidrs, jo ir tikai fragments un nav atsauces uz teksta avotu. Lielākoties uzsvars likts uz tūrisma tematiku.

17. tabula

Citu tekstu esamība A1-B2 spāņu valodas apguves līmeņa mācību grāmatās

N.p.k.	Mācību grāmata / Teksta veids	Info-grafika	Raksts žurnālā (Ž) vai ziņu portālā (P), avīze (A) vai emuārā (E)	Aptauja	Dziesma	Audio-ieraksts
1	Nuevo Español en Marcha Básico (A1–A2) (2014)	--	1 (Ž) 1 (P) 1 (A) 4 (E)	-	1	5 (160)
2	Español en Marcha 3 (B1) (2006)	-	5 (Ž) 3 (A)		2	3 (49)
3	Español en Marcha 4 (B2) (2007)	-	14 (Ž) 3 (A)	1	1	6 (31)
4	Impresiones A1 (2018)	-	2	-	7 ³⁰	6 (87)
5	Impresiones A2 (2018)	1	1 (Ž) 14 (E) 1 (A)	-	7	5 (57)
6	Diverso Básico (A1–A2) (2015)	3	10 (Ž) 3 (P) 8 (E)	2	3	3 (86) ³¹
7	Diverso 3 (B1) (2016)	2	4 (P) 4 (E)	2	2	3 (32)
8	Vitamina Básico (A1–A2) (2022)	4	8 (Ž) 4 (P) 6 (E)	3	1	9 (68)
9	Vitamina B1 (2020)	6	2 (Ž) 3 (P)	3	-	18 (37)

³⁰ Grāmatām *Impresiones A1* un *Impresiones A2* pieejams atsevišķs pielikums ar 6 dziesmām, kas pārstāv dažādus Latīņamerikas ritmus ar uzdevumiem.

³¹ Trīs audiorieraksti ir izdalīti grāmatas saturā, bet kopā ar visiem uzdevumiem, valodas apguvējam pieejami 86 dažādi ieraksti.

N.p.k.	Mācību grāmata / Teksta veids	Info-grafika	Raksts žurnālā (Ž) vai ziņu portālā (P), avīze (A) vai emuārā (E)	Aptauja	Dziesma	Audio-ieraksts
			3 (E)			
10	Vitamina B2 (2022. g.)	1	4 (Ž) 11 (P) 5 (E)	2	1	30 (60)
Kopā		17	125	13	25	88 (667)

Salīdzinoši visvairāk gan daiļliteratūras tekstus, gan autentiskus tekstus vispār izmanto mācību grāmatu *Diverso* autori, kuri turklāt uzsver, ka viņu veidotais materiāls ir vairāk domāts pusaudžiem, nevis pieaugušajiem. Tas arī nav visjaunākais mācību līdzeklis spāņu valodas apguvējiem (2015–2016). Paši grāmatas autori uzsver, ka mācību līdzeklis ir domāts pusaudžiem no 15 gadu vecuma, taču pieredze rāda, ka mācību līdzeklis ir piemērots arī universitātes pirmajos studiju gados. Jau grāmatas saturā katrā nodaļā ir skaidri izdalītas šādas mācību satura sadaļas: 1) kritiski refleksīvā apziņa (ievdjautājumi pirms katras tēmas); 2) starpkultūru kompetence; 3) lingvistiskās kompetence; 4) pragmatiskā un sociolingvistiskā kompetence; 5) metodes un stratēģijas; 6) attieksmes un vērtības; 7) tekstu tipoloģija; 8) refleksija, kas vērsta uz praktiskiem studentu darbiem un apgūtā izvērtēšanu un 9) valsts, kur katras nodaļas beigās valodas apguvējs tiek iepazīstināts ar kādu spāniski runājošo valsti. Šāds detalizēts satura sadalījums palīdz gan docentam izstrādāt kursa mērķus un tos sasniegt, gan arī sniedz informāciju valodas apguvējam par to, ko viņš mācību rezultātā apgūs un kādas darbības to veicinās. Taču promocijas darba sakarā uzmanība pievērsta tieši sadaļai *Tekstu tipoloģija*, kas jau pēc satura sniedz informāciju par tekstiem, kas grāmatā atrodami, un nav nepieciešams šķirt katru lapu un meklēt tajā tekstus un pašam mēģināt noteikt, kāds teksts tas ir. Saskaņā ar saturā norādīto mācību grāmatā *Diverso básico* A1–A2 līmenim 18 nodaļās atrodami šādi tekstu tipi: karte, dzimtas koks, personas dokuments, *Facebook* profils, paziņojums, interneta mājaslapa (visi šie teksti ir minēti pirmajā nodaļā), emuārs, sludinājums, buklets, plāns, žurnāla raksts, forums, e-pasta vēstule, darba laiks, aptaujas anketa, infografika, tests, radio programma, recepte, ēdienkarte, ziņas, meteoroloģiskā prognoze, komikss, *Facebook* ziņa, recenzija, dziesma, intervija, vizītkarte,

reportāža, dekalogs, informatīvs raksts, plānotāja ieraksti, katalogs, interneta portāls, biogrāfija, kopsavilkums, CV, raidieraksts, dzejolis, formāla vēstule, konference, sauklis, debates, krustvārdu mīkla, hronoloģija, vēstures grāmata fragments, eseja, prezentācija, citāti, telefongrāmata, informatīvas un brīdinājuma zīmes, romāna fragments, konspekts, mikrostāsts, konkurss, stāsts. 17. tabulā atspoguļoti, cik nodaļās iekļauti dažādi tekstu tipi, kas izvēlēti izlases veidā. Ir mēģināts grupēt tekstus, kas grāmatās raksturoti kā raksti, norādot, vai to avots ir žurnāls, avīze, ziņu portāls vai emuārs. Taču dažkārt ir grūti noteikt raksta avotu, jo tas grāmatā ne vienmēr ir norādīts. Tādēļ tabulas apakšējā rindā norādīts visu rakstu skaits kopā un redzams, ka tas ir dominējošais tekstu tips mācību grāmatās. Lai arī bieži izmantoti tikai rakstu fragmenti, tie visi ir autentiski teksti, nevis pašu autoru sacerēti vai pārveidoti. Tātad šeit ir ņemti vērā iepriekš minētie S. Berras un D. Laivenieces uzskati par tekstu autentiskuma saglabāšanu valodas apgūvē un studenta maksimālu pietuvināšanu reālajai videi, kurā tiek lietota mērķvaloda.

Savukārt tāds teksta tips kā infografika parādās tikai jaunākajās mācību grāmatās, sākot ar 2018. gadu. Kopumā maz parādās dziesmu teksti. Izņēmums ir *Impresiones* grāmata, kas piedāvā atsevišķu pielikumu (pdf formātā) darbam ar dziesmu tekstiem un vairākiem no tiem izrietošiem uzdevumiem.

Grūtības sagādā arī klasificēt audiotekstus, tāpēc 17. tabulā ir norādīti divi cipari: pirmais norāda autentiskus interviju un ziņu raidierakstu skaitu, bet cipars iekavās norāda grāmatā kopējo pieejamo audioierakstu skaitu. Pie pārējiem audioierakstiem pieder adaptēti dialogi, ierunāti teksti, pēc kuru noklausīšanās jāatbild uz jautājumiem, kā arī vienkārši grāmatā publicētie teksti, audio versijā, lai valodas apgūvējs varētu to vienlaicīgi gan klausīties, gan lasīt. Tāpat kā citi tekstu tipi, audioteksti parādās saturā atsevišķi tikai *Diverso* un *Vitamina* sērijas grāmatās, līdz ar to pie tām norādītais pirmais cipars ir pašu grāmatu autoru izceltie audioieraksti. Tikai 13 % no visiem audioierakstiem uzskatāmi par autentiskiem tekstiem. Vissabalansētākā audioierakstu proporcija vērojama *Vitamina B1* un *Vitamina B2* grāmatās, kur autentisko tekstu īpatsvars ir 48–50 % no visiem grāmatās iekļautajiem audioierakstiem.

Pievēršot uzmanību tieši ar daiļliteratūru saistītajiem tekstiem, mācību grāmatā *Diverso Básico*, redzams, ka, lai arī nedaudz, tomēr autori ir mācību grāmatā izmantojuši 7 dzejoļus, 3 stāstus, tostarp vienu mikrostāstu, eseju un 3 romānu fragmentus. Ja *Español en Marcha* gadījumā varētu teikt, ka autoriem trūcis radošuma darbam ar tekstu, tad *Diverso* ir

vērts apskatīt, kāda tipa uzdevumi tiek piedāvāti saistībā ar minētajiem tekstiem. Grāmatas 13. nodaļā apakšsadaļā (Nikaragva) 3. uzdevumā atrodami nikaragvieša Rubena Dārijo (*Rubén Darío*) trīs pavisam īsi dzejoļi. Uzdevumā prasīts grupās komentēt dzejoļu nozīmi, tiek piedāvāts dzejoļus ilustrēt un iemācīties tos skaitīt no galvas, īpašu uzmanību pievēršot izrunai un intonācijai. Tātad šajā uzdevumā, pirmkārt, valodas apguvēji mudināti darboties grupā, sazināties savā starpā, dalīties ar viedokļiem, sajūtām, ko raisa šie trīs teksti, darboties radoši, ilustrējot tos, un strādāt ar fonētiku. Tātad tiek veicināta saziņa, sadarbība, refleksija, radošums un mutvārdu izteiksme.

15. nodaļā par tēmu *Vide* arī piedāvāts darbs ar dzeju. Arī šeit dzejolis ir sadaļā valsts Venecuēla. Pirms venecuēliešu dzejnieka Andresa Eloja Blanco (*Andrés Eloy Blanco*) dzejolis *Casiquiare*³². Valodas apguvējiem tiek uzdoti jautājumi par dzejoli un līdzās redzamo Dienvidamerikas karti, jo dzejolī minēti ģeogrāfiski nosaukumi.

16. nodaļā *Migrācija* tiek piedāvāts iepazīties ar Huana Karlosa Doyenarta (*Juan Carlos Doyenart*) esejas fragmentu par Urugvaju. Šeit piedāvāti uzdevumi gan pirms, gan pēc teksta lasīšanas, kā arī teksta lasīšanas laikā. Sākumā, A daļā, tiek jautāts, ko students zina par Urugvaju, un dalīties ar informāciju grupās. B daļā teksta lasīšanas laikā studenti tiek mudināti uztvert autora domu par to, kā viņš apraksta šo valsti un vai tajā dzīve tagad ir labāka nekā agrāk. Pēc teksta izlasīšanas C daļā studentiem jāatrod dažādu tekstā atrodamo izteicienu skaidrojums, savelkot kopā divus stabiņus, savukārt D daļā ir jāatbild, vai dotie apgalvojumi saistībā ar teksta saturu ir patiesi vai aplami. E daļā, sadaloties pa pāriem, jāatrod tekstā visi darbības vārdi imperfektā un jāuzraksta to nenoteiksme. Pēc tam seko 2. uzdevums, kurā valodas A daļā apguvēji tiek mudināti izvēlēties vienu no dotajiem tematiem un uzrakstīt savu tekstu par to, kāda bijusi viņu valsts kādā konkrētā laika posmā pagātnē. B daļā uzrakstītais jānolasa grupas biedriem, kuriem jāuzmin, par kuru laika posmu pagātnē ir runa. Tātad šeit ir redzama sasaiste ar iepriekš lasīto tekstu un mudinājumu radīt līdzīgu tekstu, attiecīgi izmantojot darbības vārdu imperfekta lietojumu. 16. nodaļā darbā ar esejas tekstu studenti tiek mudināti uz vairākām darbībām: savu zināšanu paušana grupā, teksta un autora domas izpratne, darbs ar tekstā izmantoto leksiku (vārdu savienojumiem), darbs ar darbības vārdiem pagātnē un sava teksta radīšana un prezentēšana citiem. Tepat piedāvāts arī urugvajiešu rakstnieka Mario Benedeti (*Mario Benedetti*) dzejolis *Pasatiempo* ('Laika kavēklis'), pēc kura izlasīšanas valodas apguvējam jāatbild uz jautājumiem par dzejoļa teksta

³² Dzejolis nosaukts par godu kādai Venecuēlas upei.

saturu, tātad uzsvars likts uz teksta izpratni, kā arī personīgo interpretāciju par tēmu. Paskaidroti vārdi no dzejoļa, kas valodas apguvējam varētu būt neizprotami.

17. nodaļā *Māksla* ietverti gan romānu fragmenti, gan stāsta fragments, gan divi dzejoļi, gan mikrostāsts. Pirmkārt, nodaļā atsevišķa apakšnodaļa ir atvēlēta literatūrai un tajā tiek sniegts ieskats četrus izcilus spāniski rakstošu rakstnieku prozas darbos: Roberto Bolaño (*Roberto Bolaño*) romānā „Tāla zvaigzne”, Elenas Poņatovskas (*Elena Poniatowska*) romānā „Debess āda”³³, G. Garsijas Markesa (*Gabriel García Márquez*) „Simts vientulības gados” un H. Kortasāra (*Julio Cortázar*) stāstā „Ieņemtā māja”. Piedāvātie romānu un stāsta fragmenti uzdevumā ir jāsasaista ar tekstu kopsavilkumiem un pēcāk tiek prasīts uzrakstīt kādas grāmatas kopsavilkumu, neminot tās nosaukumu, lai citi to var atminēt. Nobeigumā valodas apguvēji tiek mudināti uzrakstīt sava stāsta sākumu. Nākamajā uzdevumā tajā pašā nodaļā dots Antonio Mačado (*Antonio Machado*) dzejolis „Aprīlis ziedēja”, kurā ir izņemtas rindiņas un tās ir jāievieto tādā secībā, ka tas šķiet pareizi un loģiski, lai dzejolis būtu pilnīgs. 17. nodaļas apakšsadaļā par Hondurasu un Salvadoru ir dots salvadoriešu dzejnieces Klaudijas Larsas (*Claudia Lars*) dzejolis, kurš kā viens no kultūras arhetipiem jāsavieno ar iepriekš dotajiem aprakstiem. Tam seko Augusto Monteroso (*Augusto Monterroso*) mikrostāsts „Spogulis, kas nevarēja gulēt” un jautājumi saistībā ar tā virsrakstu un teksta saturu.

Un visbeidzot *Diverso Básico* pēdējā nodaļā *Tehnoloģijas* ir piedāvāts Aizaka Azimova (*Isaac Asimov*) fragments no stāsta „Kā viņi izklaidējās”. Uzdevuma A daļā ir prasīts pabeigt iesāktos apgalvojumus par teksta saturu, izvēloties vienu no atbilstošajiem variantiem. B daļa piedāvā grupās diskutēt par nākotnes medicīnu, balstoties tekstā izlasītajā informācijā. C daļa pievērš uzmanību spāņu valodas ortogrāfijai un aicina ieskatīties tekstā, pievēršot uzmanību vārdiem, kas rakstīti ar uzsvara zīmi (sp. *tilde*) un tam, kā mainās vārdu nozīme atkarībā no uzsvara lietojuma. D daļā valodas apguvējs tiek aicināts sniegt divus piemērus, kuros lietoti vienādi homofoni ar un bez uzsvara.

Balstoties veiktajā analīzē, secināms, ka *Diverso* mācību grāmatu sērijas autori seko EKPVA un nenoliedzami pievērš uzmanību tekstu daudzveidībai kopumā, mēģinot mācību saturā iekļaut arī dažādu valstu un kultūru autoru literāros darbus par visdažādākajām tēmām. Turklāt arī uzdevumu klāsts ir daudzveidīgs un mudina studentus ne tikai pievērst uzmanību valodas normām, bet arī reflektēt, dalīties pieredzē un radīt savus tekstus. Taču

³³ Šeit un turpmāk daiļdarbu nosaukumus tulkojusi autore.

redzams arī, ka tieši daiļliteratūra saturā ievadīta līdz ar A2 līmeni, jo pirmajās 9 nodaļās, kas paredzētas A1 valodas līmeņa apguvei, daiļliteratūras teksti nav atrodam, taču netrūkst citu tekstu tipu un to daudzveidība. Kas attiecas uz B1 līmeni (B2 šajā sērijā nav izdots), tad grāmatā kopumā trīs reizes izmantota dzeja, bet trūkst citu daiļliteratūras tekstu. Šīs grāmatas 2. nodaļā *Tradīcijas* tiek piedāvāts noklausīties argentīniešu dzejnieka Hosē Ernandesa (*José Hernández*) dzejoli *Martín Fierro* un atbildēt uz jautājumiem par tā saturu saistībā ar gaučo dzīvesveidu Argentīnā. Dzejolis sasaistīts ar iepriekšējo nodaļas uzdevumu par 10. novembra svētkiem Argentīnā.

4. nodaļā *Diverso* B2 līmenī tiek piedāvāts Oktavio Pasa (*Octavio Paz*) dzejoļa fragments un prasīts to pārtulkot dzimtajā valodā. Pēc tam studenti tiek aicināti reflektēt par tulkošanas procesu un diskutēt par jautājumiem, kas saistīti ar tulkošanu. Tātad var teikt, ka valodas apguvējs ir aicināts darboties ar valodu, pārnest nozīmi no spāņu valodas dzimtajā valodā un domāt par tulkošanas procesu un dažādām pieejām tajā, īpaši uzsverot to, ka tiek tulkots dzejolis.

8. nodaļā piedāvāti sešu dažādu autoru dzeja par tēmu *Mīlestība*. Uzdevums paredz no valodas apguvējiem sasaistīt katru dzejoli ar zemāk izklāstītajiem lasītāju viedokļiem, kā arī komentēt savu viedokli par katru dzejoli. Uzsvars likts uz viedokļa izteikšanu: *man patīk, mani uztrauc, mani pārsteidz, ka...u. c.*

Turpinājumā apskatīta viena no visjaunākajām spāņu valodas mācību grāmatu sērijām *Vitamina*. Līdzīgi kā *Diverso* tās saturā atvēlēta atsevišķa sadaļa ar nosaukumu *Teksti* un tajā atrodami dažādi tekstu tipi: liecības (sp. *testimonios*), plakāts, tests, raksts, aptauja, forums, dziesma, mājaslapa, sludinājums, televīzijas konkursa apraksts, ceļojuma dienasgrāmata, emuāra ieraksts, audioieraksts, ziņas, infografika. B1 līmenī klāt nāk intervija, recenzija, epasta vēstule, formāla vēstule A1–A2 līmenī atrodams tikai viens dzejolis ar uzdevumu četrās daļās. A daļā valodas apguvējiem tiek piedāvāts dzejoli noklausīties un sasaistīt ar dotajiem attēliem, B daļā – ieklausīties dzejoļa ritmā un pauzēs, kas tiek ieturētas, pievēršot uzmanību pieturzīmēm, punktiem un komatiem. C daļā tiek piedāvāts satura ziņā līdzīgs teksts bez pieturzīmēm un valodas apguvējam pašam tās jāsaliek, un visbeidzot D daļā tiek piedāvāts izveidot dzejoli video formātā par tēmu *Man patīk* un tad kopā skatīties šo video un vērtēt to, aprakstot ar kādu īpašības vārdu. Tātad atkal veiksmīgi apvienots darbs ar valodu, interpunkciju, leksikas lietojumu un radošu sadarbību, izmantojot arī tehnoloģijas, šajā gadījumā valodas apguvēji tiek mudināti filmēt un domāt

par kadriem, kas ilustrētu viņu pašu radītos dzejoļus. Diemžēl šis ir vienīgais uzdevums saistībā ar daiļliteratūru A1–A2 līmenī.

Grāmatā *Vitamina B1* iekļauta viena pasaka un dzejolis. 9. nodaļā piedāvātā pasaka gan nav klasificējama kā daiļliteratūra, jo tā ir tautas pasaka. Uzdevumā pēc stāsta izlasīšanas ir jāpapildina četri apgalvojumi, izvēloties vienu no dotajiem variantiem. Uzsvars likts uz teksta izpratni. Tālāk tiek jautāts, kāda ir stāsta morāle un ar kuru no tā varoņiem students spēj identificēties, komentējot to citiem grupas biedriem. Nobeigumā ir jāatrod kāds savas kultūras stāsts vai pasaka un jādemonstrē pārējiem. Interessants ir grāmatas pēdējā nodaļā iekļautais Glorijas Fuentesas (*Gloria Fuentes*) dzejolis. Tā rindiņām ir izdzēsti beigu vārdi un studentiem prasīts ielikt savus vārdus pēc loģikas. Pēcāk dzejoļu versijas jāsalīdzina gan savā starpā, gan ar tā oriģinālu. Tad studentiem tiek jautāts par dzejoļa nozīmi, un nobeigumā mācību grāmatas autori aicina studentus, izmantojot to pašu gramatisko laiku – subjunktīvu noliegumā, uzrakstīt savu dzejoli.

Pēdējā apskatītā grāmata ir *Vitamina B2* līmenim un tajā atrodami divi stāsti grāmatas 2. un 12. nodaļā. Pirmajā gadījumā tiek piedāvāts mūsdienu spāņu rakstnieka Huana Hosē Miljasa (*Juan José Millás*) stāsts „Ziepu gabaliņš”. Uzdevumā pirms teksta lasīšanas prasīts reflektēt par tā nosaukumu un par ko tas varētu būt un pēc teksta lasīšanas atbildēt uz jautājumiem par tā saturu. Tālāk piedāvāts darbs ar vārdu krājumu, savienojot vārdu savienojumus no teksta ar to iespējamiem skaidrojumiem, un pēc tam uzrakstīt iespējamo stāsta nobeigumu, un salīdzināt savā starpā. C daļā studentiem jānoklausās teksta oriģināls ar nobeigumu un jāizvērtē, kura no grupā rakstītajām versijām visvairāk līdzinās oriģinālam. D daļā tiek runāts par stāstu struktūru un ir prasīts atzīmēt tekstā katru daļu: ievads – sarežģījums – darbība – atrisinājums – nobeigums. Un nobeigumā studentiem tiek piedāvāts noklausīties audioierakstu ar citu lasītāju pārdomām par stāstu un komentēt. Līdzīgi 12. nodaļā piedāvāts strādāt ar argentīniešu rakstnieka Marselo Luhana (Marcelo Luján) rakstu „82. gada vasara”. Sākumā valodas apguvējs tiek aicināts noteikt stāsta tematiku pēc dotā attēla un stāsta nosaukuma, pēc tam – atbildēt uz jautājumiem par teksta saturu. Tad lasītājs tiek aicināts atrast valodas līdzekļus, kas palīdz iztēloties tekstā aprakstīto vidi un varoņus. D daļā ir doti 10 vārdi un vārdu savienojumi, kuriem jāatrod ekvivalenti autora tekstā. Nākamajā uzdevumā ir doti teikumi no teksta, un studentiem jāskaidro, ko autors ar tiem ir domājis, un tas tiek sasaistīts ar gramatikas teoriju par darbības vārdu *ser* (‘būt’) un *estar* (‘būt’) lietojumu spāņu valodā. Turpinājumā ir dots uzdevums, kurā

teikumos jāizvēlas iepriekšminēto darbības vārdu lietojums un tas jāargumentē. Visbeidzot tāpat kā iepriekš ir jāuzraksta stāsta nobeigums. Šajā reizē tie grupā ir jāvērtē pēc šādiem kritērijiem: 1) cik detalizēts ir apraksts; 2) metaforu lietojums; 3) dialogu dabiskums u. c.

Secināms, ka tomēr visbiežāk didaktiķi izvēlas strādāt ar dzejas tekstiem, tiem seko stāsti un tad romānu fragmenti. Interesanti, ka lugu teksti gandrīz neparādās šo mācību grāmatu saturā, izņemot *Español en Marcha 3*, kurā atrodams viens lugas fragments.

Kopumā izvērtējot autentisku tekstu esamību minētajos spāņu valodas līdzekļos, jāsaka, ka visbiežāk izmantoti informatīvi un populārzinātniski raksti no avīzēm un žurnāliem. Visnopietnākā attieksme pret tekstu izmantošanu vērojama *Diverso* sērijas grāmatās, kam seko *Vitamina*, ko apliecinu abu grāmatu sēriju saturs un uzdevumu daudzveidība. Kā iepriekš minēts, *Español en Marcha* tekstu lingvodidaktiskās iespējas izmanto ļoti ierobežoti, vairāk liekot uzsvāru uz tukšo vietu aizpildīšanu tekstā nekā uz refleksiju, grupu darbu un radošumu. Savukārt *Impresiones* grāmatas fokusējas uz ceļojumu aprakstiem, tūrisma bukletiem un emuāriem, un tajā tekstu izvēle nav tik plaša, bet daiļliteratūras tekstu vispār nav. Tekstu skaits katrā no apskatītajām grāmatām apkopots 18. tabulā.

18. tabula

Daiļliteratūras tekstu esamība A1–B2 spāņu valodas apguves līmeņa mācību grāmatās

N.p.k.	Mācību grāmata / Teksta veids	Dzejolis	Stāsts	Eseja	Luga	Romāns (fragm.)
1	Nuevo Español en Marcha Básico (A1–A2) (2014)	-	-	-	-	-
2	Español en Marcha 3 (B1) (2006)	-	1	-	1	1
3	Español en Marcha 4 (B2) (2007)	1	3	-	-	3
4	Impresiones A1 (2018)	-	-	-	-	-
5	Impresiones A2 (2018)	-	-	-	-	-

N.p.k.	Mācību grāmata / Teksta veids	Dzejolis	Stāsts	Eseja	Luga	Romāns (fragm.)
6	Diverso Básico (A1–A2) (2015)	7	3	1	-	3
7	Diverso 3 (B1) (2016)	8	-	-	-	-
8	Vitamina Básico (A1–A2) (2022)	1	-	-	-	-
9	Vitamina B1 (2020)	1	1	-	-	-
10	Vitamina B2 (2022)	-	2	-	-	-
Kopā		18	10	1	1	7

8. Svešvalodu docētāju attieksme pret tekstu izmantošanu valodu mācīšanās

Kā liecina teorētiskais izklāsts, tekstam mūsdienās ir būtiska nozīme svešvalodu apgūvē, taču promocijas darba izstrādes laikā radās interese noskaidrot, kāda ir Latvijas un ārvalstu docētāju attieksme pret tekstu izmantošanu svešvalodu apgūvē. Tādēļ tika izveidota aptaujas anketa, kuras mērķis bija noskaidrot, cik lielā mērā un kāda veida tekstus svešvalodu docētāji izmanto savā praksē valodas apguves veicināšanai. Šajā gadījumā tika izvēlētas divas respondentu grupas: 60 svešvalodu docētāji Latvijā (turpmāk SVLV) un 60 spāņu valodas docētāji pasaulē (turpmāk SPP). Abām grupām, izmantojot e-pastu saraksti un sociālos tīklus, tostarp spāņu valodas docētāju *Facebook* grupas un IC elektroniskā pasta saraksti, tika izplatīta vienāda satura aptaujas anketa (sk. 3. pielikumu). Kas attiecas uz aptaujas mērķauditoriju, no Latvijā strādājošajiem svešvalodu 60 docētājiem 62 % docē angļu valodu, attiecīgi 22 % pasniedz vācu valodu, 12 % krievu, 10 % franču, 5 % pasniedz latviešu valodu kā svešvalodu un 2 % čehu valodu. Trijos gadījumos kopā ar citām svešvalodām tiek docēta arī spāņu valoda, kā arī vairākos gadījumos māca vairāk nekā vienu svešvalodu, piemēram, angļu un vācu valodu, angļu un franču valodu, krievu un čehu valodu. Turpretī starp spāņu valodas 60 respondentiem lielākā daļa – 10 jeb 17 % respondentu strādā par spāņu valodas docētājiem Latvijā. Pārējais respondentu skaits iedalās

šādi: Spānija (15 %), Itālija (13 %), Francija (8 %), pa diviem respondentiem jeb 3 % no Lietuvas, Beļģijas, Portugāles, Arābu Emirātiem un Ķīnas un pa vienam respondentam (2 %) no Polijas, Čehijas, Austrijas, Nīderlandes, Vācijas, Apvienotās Karalistes, Grieķijas, Rumānijas, Krievijas, Palestīnas, Austrālijas, ASV, Meksikas, Čīles, Kolumbijas un Ekvadoras. Tātad kopumā aptaujā piedalījušies spāņu valodas docētāji no 24 valstīm Eiropā, Āzijā, Austrālijā, Ziemeļamerikā un Dienvidamerikā.

Kas attiecas uz pārstāvētajām institūcijām, tad no SVLV vidus lielākā daļa strādā pamatskolā un vidusskolā, savukārt SPP lielākoties strādā svešvalodu mācību centros, 27 % strādā pamatskolā un 25 % strādā universitātēs, bet vidusskolā tikai 13 %. Viena piektdaļa respondentu ir arī norādījuši citu darba vietu, kas visdrīzāk nozīmē, ka pasniedz spāņu valodu privāti (skatīt 1. un 2. attēlu).

1. attēls

SVLV nodarbinātība iestādēs

Kāda līmeņa iestādē Jūs šobrīd pasniedzat svešvalodu?

[More Details](#)

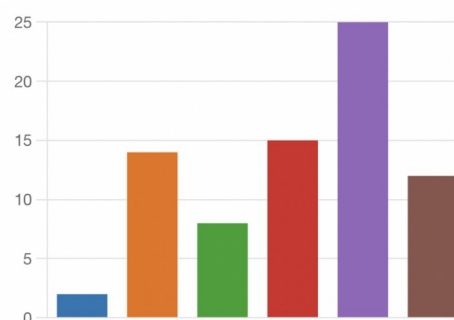
● Privātā valodu centrā	10
● Universitātē	16
● Vidusskolā	30
● Pamatskolā	30
● Other	7



2. attēls

SPP nodarbinātība iestādēs

● Primaria	2
● Secundaria	14
● Instituto	8
● Universidad (Facultad)	15
● Centro de Idiomas	25
● Other	12



Valodas apguvēju vecums bija 15–18 gadi (33 %), 19–25 gadi (48 %), 26–30 gadi (43 %), 31–40 (46 %), un virs 40 gadi bija 40 % valodas apguvēju, savukārt 38 % – jaunāki par 15 gadiem. Latvijas docētāju vidū lielākā daļa strādā ar valodas apguvējiem, kas ir jaunāki par 15 gadiem (58 %) un ar vidusskolas vecuma valodas apguvējiem (50 %). Citas vecuma grupas Latvijā iedalās šādi: 19–25 gadi (30 %), 25–30 gadi un 31–40 un vecāki pa 40 gadiem ar vienādu procentu skaitu (17 %). Jāsaprot, ka viens docētājs strādā vairākās mācību iestādēs un ar dažādām vecuma grupām. Aptaujas dati liecina, ka lielākoties (38 %) SPP strādā ar 11–20 valodas apguvējiem grupā. Samērā liels ir arī mazo grupu skaits, kurās ir 1–5 valodas apguvēji (27 %) un tikai 15 % gadījumos mēdz būt vairāk par 20 valodas apguvējiem grupā. Attiecīgi arī SVLV gadījumā lielākoties svešvalodu apguves grupās ir 11–20 cilvēki (65 %). Tikai 8 % gadījumu SVLV grupās ir līdz 5 apguvējiem un 3 % gadījumu vairāk par 20 svešvalodu apguvējiem.

Pievēršoties docētāju attieksmei pret tekstu izmantošanu valodas apguvē, vairāk nekā 70% docētāju atzīst, ka lielu nozīmi piešķir tekstu atlasei, SPP 13 % un SVLV 15 % izmanto tikai mācību grāmatu piedāvātos tekstus, bet SPP 3 % un SVLV 2 % tekstu izmantošanai valodas mācīšanā nepievērš lielu uzmanību. Toties diezgan atšķiras viedoklis par tekstu daudzveidību mācību grāmatās, kur SPP 60 % un SVLV 43 % atzīst, ka mācību grāmatas nepiedāvā pietiekamu tekstu daudzveidību, savukārt SPP 27 % un SVLV 45 % ir apmierināti ar grāmatu piedāvāto izvēli (sk. 3. un 4. attēlu).

3. attēls

SVLV uzskats par tekstu daudzveidības pieejamību mācību materiālos

Vai, Jūsaprāt, svešvalodas mācību materiālos pieejama pietiekama tekstu daudzveidība?

[More Details](#)

● Jā	27
● Nē	26
● Other	7

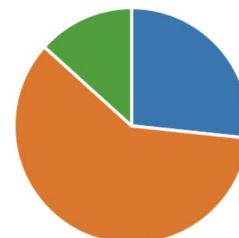


SPP uzskats par tekstu daudzveidības pieejamību mācību materiālos

¿Considera que los manuales de ELE proponen suficiente diversidad de textos?

[More Details](#)

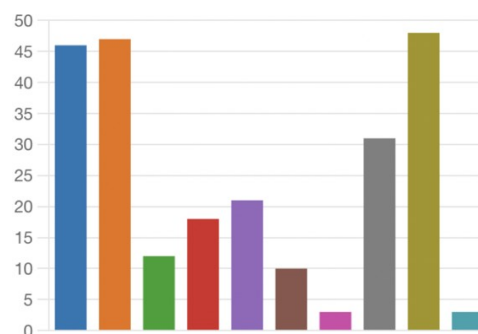
● Sí	16
● No	36
● Other	8



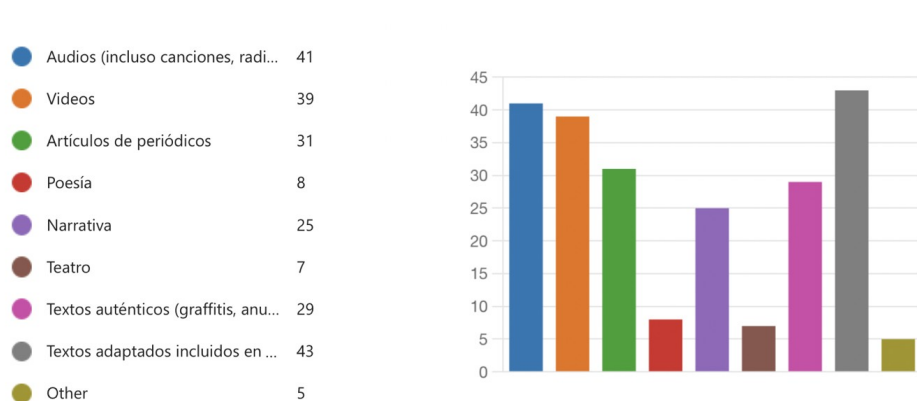
Jautāti par tekstu veidu izvēli valodas apguves nodarbībās SVLV 80 % un SPP 72 % dod priekšroku adaptētu tekstu izmantošanai, 77 % audioierakstiem un gandrīz tikpat lielā mērā 78 % docētāji izmanto videoierakstus, bet no daiļliteratūras tekstiem visvairāk svešvalodu apgūvē tiek izmantoti prozas teksti (35 % gadījumu), tad seko dzeja (17 %). SVLV pavisam maz izmantoti periodikas teksti (20 %). Interesanti, ka vairāk nekā puse (52 %) Latvijas docētāju izmanto tekstus, kas sastopami autentiskā vidē, turpretī SPP tos izmanto 48 % gadījumu, tātad atšķirība ir pavisam neliela. Līdzīgi arī SPP docētāju visiecienītākie teksti ir audio (68 %) un videoieraksti (65 %), taču daudz lielākā mērā tiek izmantota periodika (52 %), kas ir būtiski atšķirīgs rādītājs salīdzinājumā ar SVLV. 42 % izmanto prozu un 13 % dzeju (skatīt 5. un 6. attēlu). Abās docētāju grupās vismazāk tiek izmantoti lugu teksti, ko apliecina arī šo tekstu neesamība spāņu valodas mācību grāmatās (sk. iepriekš 18. tabulu).

Atsevišķu teksta veidu izmantošana SVLV praksē

● Audioieraksti (tajā skaitā dzies...	46
● Videomateriāli	47
● Periodika	12
● Lietišķie teksti	18
● Daiļliteratūra - proza	21
● Daiļliteratūra - dzeja	10
● Daiļliteratūra- lugas	3
● Teksti, kas sastopami autentiskā...	31
● Adaptēti mācību teksti no mācī...	48
● Other	3

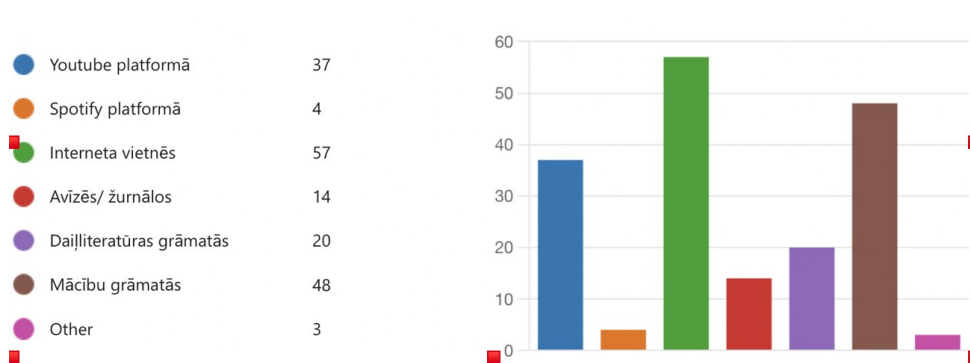


Atsevišķu teksta veidu izmantošana SPP praksē



Tekstu avots SVLV visbiežāk ir interneta vietnes un mācību grāmatas, bet 33 % izmanto daiļliteratūras grāmatas svešvalodā. SPP gadījumā izmantoto avotu bija līdzīgs: pirmkārt izmanto interneta vietnes un mācību grāmatas un tieši tāpat, 33 % izmanto daiļliteratūras grāmatas. Avīzes un periodiku izmanto 48 % SPP un 23 % SVLV. Protams, abos gadījumos vienlīdz tiek izmantota arī video platforma *Youtube* – 62 %. Bet mūzikas vietne *Spotify* nav guvusi popularitāti docētāju vidū. Kopumā izmantoto resursu apjoms abās respondentu grupas ir ļoti līdzīgs (skatīt 7. attēlu).

Tekstu avoti SVLV darbā



Apmēram vienādās proporcijās (50 % gadījumu) docētāju atzīst, ka ir grūti atrast autentiskus tekstus, kas būtu piemēroti valodu apguvei un apmēram tikpat daudziem to atrašana nesagādā problēmas. Puse no respondentiem abās grupās uzskata, ka valodas apguves iesācēju līmenī būtu jāizmanto gan adaptēti, gan autentiski teksti. Samērā neliela

daļa, 15 % (SPP) un 10 % (SVLV) dod priekšroku autentisku tekstu izmantošanai, bet 35 % (SPP) un 37 % (SVLV) strādā tikai ar adaptētiem tekstiem, ja runa ir par valodas apguves iesācējiem. Uz jautājumu par daiļliteratūras tekstu izmantošanu spēņu valodas mācīšanās 30 % SPP un 53 % SVLV respondentu atzina, ka tos izmanto reti, bet 28 % abās grupās respondentu tos izmanto bieži. Kas attiecas uz mikroastāstu atpazīstamību spēņu docētāju vidū, 43 % tos mēdz iekļaut mācību saturā, 39 % par tiem ir dzirdējuši, taču neizmanto darbā ar valodas apguvējiem un 18 % gadījumu tie nav pazīstami. Attiecīgi SVLV docētāju vidū 27 % tos ir izmantojuši, 25 % par tiem ir tikai dzirdējuši, bet gandrīz puse respondentu (48 %) par tiem nav dzirdējuši (skatīt 8. attēlu).

Jautāti par daiļliteratūras tekstu esamību mācību materiālos, 48 % SPP un 58 % SVLV uzskata, ka tie nav pietiekami pieejami, 33 % SPP un 18 % SVLV nav pārliecināti un atbildējuši, ka nezina, vai daiļliteratūras tekstu skaits svešvalodas mācību materiālos ir pietiekams, 15 % SPP un 22 % SVLV uzskata, ka to ir pietiekami daudz, bet 2–3 % uzskata, ka daiļliteratūras teksti vispār nav izmantojami valodas apguvē (skatīt 9. attēlu).

8. attēls

Mikroastāstu izmantošana SVLV

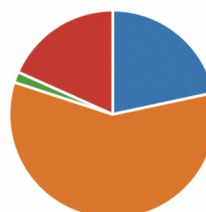
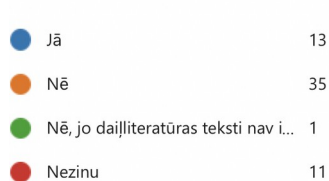


9. attēls

Daiļliteratūras tekstu esamība materiālos, ko izmanto SVLV

. Vai, Jūsaprāt, ir pieejami pietiekami daudz mācību materiālu, kuru pamatā izmantoti daiļliteratūras teksti?

[More Details](#)



Apmēram trešdaļa SPP respondenta uzskata, ka vispiemērotākais valodas apguves

līmenis, kad sākt izmantot daiļliteratūras tekstus, ir A2, bet līdzīga daļa SVLV uzskata, ka tomēr B1 līmenī. Apmēram ceturtdaļa docētāju pieļauj iespēju strādāt ar tiem jau A1 līmenī, un mazākā daļa respondentu tomēr uzskata, ka daiļliteratūras teksti izmantojami, tikai sākot ar B2 valodas apguves līmeni.

Apskatot iespējamo uzdevumu tipoloģiju, visbiežāk tiek izmantoti jautājumi par teksta saturu pēc teksta izlasīšanas, otrajā vietā ierindojas prognozējošie jautājumi pirms teksta lasīšana, 45 % SPP un 83 % SVLV izmanto uzdevumus, kur tekstā jāieliek trūkstošie vārdi, 28 % SPP un 40 % SVLV gadījumu oriģinālteksti tiek sašaurināti vai paplašināti un 25 % piedāvā oriģināltekstu pārrakstīt, mainot tajā kādu morfosintakses elementu. Kopumā lielākoties docētāji izmanto dažādus uzdevumus darbā ar daiļliteratūras tekstiem. 38 % SPP izvēlas pašu veidotu uzdevumu izmantošanu darbā ar daiļliteratūras tekstiem, bet starp SVLV tie ir tikai 27 %. 34 % SPP un 25 % SVLV respondentu uzskata, ka daiļliteratūras tekstu izmantošana svešvalodas apgūvē visvairāk sekmē lasītprasmi, bet 28 % SPP un 43 % SVLV uzskata, ka šo tekstu lietošana valodas mācīšanā attīsta gan lasītprasmi, gan rakstītprasmi, gan runātprasmi, gan klausīšanās prasmi svešvalodā. Līdzīgi kā iepriekš nodaļā aprakstīts, arī aptaujas respondenti uzskata, ka daiļliteratūras teksti veicina valodas apgūvēja apziņu par viņa spēju saprast autentiskus tekstus, sagādā pārsteiguma momentu un lasītāja baudu, kā arī mudina uz refleksiju un mijiedarbību, vārdu krājuma un teksta stilistikas apguvi, kā arī paplašina vārdu krājumu, veicina teikumu veidošanu, gramatisko konstrukciju, stilistikas elementus, starpkultūru artefaktu apguvi. Docētāji arī uzskata, ka daiļliteratūras teksts kalpo kā autentisks valodas lietojuma piemērs un atklāj valodas daudznozīmību. Tāpat arī daiļliteratūra attīsta iztēli, kā arī veicina gramatikas un pareizrakstības apguvi kontekstā, pietuvina valodas apgūvēju autentiskam valodas lietojumam un kultūrai, kurā valoda tiek lietota.

Visbeidzot 63 % SPP un 72 % SVLV respondentu atzīst, ka būtu nepieciešama svešvalodas mācību grāmata, kuras pamatā izmantoti daiļliteratūras teksti, bet 37 % SPP un 13 % SVLV to neuzskata par vajadzību. 15 % SVLV nav skaidra viedokļa par šāda mācību materiālu nepieciešamību.

Kopumā var secināt, ka svešvalodu docētāju prakse Latvijā un pasaulē attiecībā uz tekstu izmantošanu valodas apgūvē stipri neatšķiras un tā lielākoties ir pozitīva ar uzsvaru uz autentisku un daudzveidīgu tekstu lietojuma nepieciešamību. Tāpat var secināt, ka docētāji ir diezgan atvērti daiļliteratūras tekstu izmantošanai svešvalodu mācīšanā, taču trūkst atbilstošu

materiālu un lielākoties tie jāmeklē pašiem. Lielākā atšķirība vērojama attieksmē pret periodikas tekstiem, kas ir daudz atzītāki didaktikā ārpus Latvijas. Arī daiļliteratūras teksti biežāk tiek lietoti spāņu valodas docētāju praksē. SVLV komentāri aptaujas nobeigumā arī apliecina, ka docētāji ir informēti par jaunā izglītības standarta programmas saturu un atzīst tekstpratības attīstīšanas nozīmi valodu mācību saturā, uzsverot tā lomu radošuma un kritiskās domāšanās attīstībā.

III. daļas secinājumi

1. Teksts ir kļuvis par būtisku saziņas līdzekli svešvalodu apgūvē. Mācību procesā ieteicams izmantot dažāda tipa tekstus, sākot ar īsiem sadzīviskiem dialogiem, reklāmas tekstiem līdz pat literāriem tekstiem. Tomēr jebkura teksta izvēles gadījumā nevajadzētu aizmirst nedz par tā aktualitāti konkrētajā valodas apgūvēju mērķgrupā, nedz par tā izmantošanas didaktiskajiem mērķiem, kuriem vajadzētu būt vispusējiem, veicinot teksta izpratni visplašākajā tekstpratības kontekstā.

2. Docētājiem vajadzētu izvēlēties tekstus, kuru apjoms ir piemērots tā veiksmīgai iekļaušanai mācību stundā, tādējādi izmantojot pilnīgu teksta struktūru, nevis to dalot vai saīsinot. Tieši šā iemesla dēļ mikroastāsti un to daudzie veidi, gan tematikas gan formas ziņā, var būt pateicīgs materiāls didaktiskiem mērķiem. Bez šaubām, arī dzeja un esejas, tāpat kā dziesmu teksti un audiovizuālie teksti var būt labs līdzeklis valodas apguvei un dažādu apguves aspektu pilnveidošanai.

3. Autentisku tekstu izmantošana veido valodas apgūvēja izpratni par mērķvalodas kultūru, sabiedrību, filozofisko domu, veicina valodas apgūvēja vispusīgu mācīšanos, radošumu un kritisko domāšanu. Tas ir motivējošs materiāls ne tikai valodas apguvei, bet arī praktiskai lietošanai komunikācijā, jo mūsdienu eiropeiskā vidē, kurā dzīvo šodienas valodas apgūvējs un lietotājs, valodas galvenais mērķis ir saziņa gan darbam, gan izklaidei.

4. Tekstu izmantošanu lingvodidaktikā par būtisku uzskata arī valodu docētāji, kuri lielākoties atzīst, ka mācību grāmatu saturā piedāvāto tekstu daudzveidība nav pietiekama, īpaši attiecībā uz daiļliteratūras tekstiem.

IV. MIKROSTĀSTA PRIEKŠROCĪBAS SPĀŅU VALODAS APGUVĒ

Jaunais mācību standarts, kā tika noskaidrots promocijas darba . daļā, paredz, ka jau valodas apguves iesākumā (A1 līmenī) valodas apguvējs kopā ar pedagogu lasa vienkāršus tekstus un pēc to parauga veido un darina savus tekstus. Tātad teksts tiek uzvertts kā modelis, pēc kura parauga tiek veidoti citi teksti. Svešvalodu apguvē būtisks ir jautājums, cik daudz laika svešvalodas docētājs var veltīt kāda teksta lasīšanai un interpretācijai. Izcilu rakstnieku oriģināldarbi bieži vien pārsniedz pat 300 lapaspušu apjomu, bet, vai šos tekstus ir iespējams iepazīt un analizēt svešvalodas mācību stundā, kur programma paredz apgūt noteiktas gramatiskās, leksiskās un stilistiskās valodas vienības noteiktā laika posmā noteiktā valodas apguves līmenī? Piemēram, saskaņā ar EKPVA un jauno mācību saturu A2 līmenī tās ir 180–200 stundas, B1 līmeņa apguvei 350–400 stundas kopumā. Arī A1–A2 līmenī grūti sagaidīt, ka valodas apguvējs sniegsies pēc tādiem liela apjoma daiļliteratūras darbiem, kā, piemēram, *Dons Kihots* un nodosies ik vakara lasījumiem valodā, kas lielākoties ir sveša. Tāpēc būtiski ir izvēlēties īsus, ātri un viegli pārļasāmus darbus, tajā pašā laikā neko no tiem neņemot ārā, nesaīsinot. Par šāda veida tekstiem var uzskatīt spāņu un anglosakšu kultūrvidē pēdējā gadsimtu mijā īpašu atzinību guvušie mikrostāsti, zibstāsti jeb sīkstāsti (sp. *microrrelatos*, angl. *sudden fiction*, *flash fiction* vai *microstories*). Mikrostāsts atšķiras no tradicionālā stāsta, fabulas, dzejas, romāna, leģendas u. c. īstiem tekstiem, taču tas nekādā gadījumā nenoniecina iepriekš minēto tekstu didaktisko potenciālu. Mikrostāsta pētniecības iekļaušana šajā promocijas darbā ir cieši saistīta ar nepieciešamību didaktiski izmantot šāda veida tekstu spāņu valodas kā svešvalodas apguvē, lai zinātu, cik lielā mērā tiek veicināta studentu literārā kompetence un valodas apguve. Mikrostāsts kā prozas žanrs didaktikā tiek izmantots mazākā mērā nekā līdzīga rakstura teksti, tomēr, ņemot vērā tam raksturīgās īpašības – īss, strukturāli vienkāršs, intertekstuāls, tematiski daudzveidīgs teksts – pastāv uzskats, ka tas var tikt veiksmīgi izmantots dažādu attieksmju, prasmju un zināšanu attīstībā (Pérez 2011, Martínez 2013, Mateos 2019; 2020).

Šīs daļas 1. nodaļā nedaudz ieskicēti mikrostāsta rašanās pirmssākumi, atklāts tā jēdziens un definīcija Rietumu kultūras literatūras teorijā. 2. nodaļā ieskicēta mikrostāsta

žanra attīstība un nostabilizēšanās D. Lagmanoviča, I. Andreasas Suarezas, F. Valsa u. c. mūsdienu spāņu literatūras teorētiku skatījumā. Īpaši pievērsta uzmanība tā pazīmēm no narratoloģijas viedokļa, sniegti arī mikroastu tekstu piemēriem ar autores tulkojumiem. Mikroastu pazīmes skatītas arī no tekstveides viedokļa. 3. nodaļā pievērsta uzmanība mikroastu lingvodidaktiskajām iespējām un uzdevumu veidiem, kurus iespējams attīstīt uz mikroastu kā autentisku tekstu pamata. Uzdevumu izklāsts sasaistīts ar promocijas darba 1. pielikumā piedāvātajām autores izstrādātajām spāņu lingvodidaktikas nodaļām. Lingvodidaktiskie aspekti izklāstīti, balstoties B. Mateosas, D. Laivenieces, u. c. autoru pētījumos.

1. Mikroasta jēdziens un definīcija

Laika posmā no 19. gadsimta beigām līdz 21. gadsimta sākumam sabiedrība aizvien vairāk ir pievērsusies tam, ko varētu saukt par īso diskursu (sp. *discurso de la brevedad*), kurā mikroasts pilnībā saplūdis ar globalizācijas tendencēm, daudzviet ieguvis akadēmisku atzinību un kļuvis par sabiedriski literāru fenomenu ielaužoties ne tikai jaunāko prozas izdevumu krājumos, bet arī, virtuālajos emuāros un sociālajos tīklos. Liela daļa mūsdienu rakstnieku, reaģējot uz norisēm sabiedrībā, ir izvēlējušies arvien vairāk samazināt savu izteiksmes veidu, atmetot garus ainavu un telpu aprakstus un tēlu psiholoģisko raksturojumu, pievēršoties aktuālajai notikumu attīstībai (Lagmanovich 2009, 89) – līdzīgi, kā to darījuši minimālisma dizaineri u. c. mākslas jomu pārstāvji. Par mūsdienu rietumu sabiedrības moto ir kļuvis „mazāk ir vairāk”, kas precīzi atspoguļo mūsdienu spāņu literatūrā par mikroastiem nosauktos daiļliteratūras tekstus. Ja 20. gadsimta sākumā tas bija vēl gluži neapzināti, tad, sākot ar 20. gadsimta vidu jau iespējams runāt par autoru apzinātu pievēršanos koncentrētām, valodas izteiksmes līdzekļus taupošām, lasītāju iesaistošām prozas žanram.

Latvijā mikroasts līdz šim nav ticis atzīts par atsevišķu prozas žanru, tomēr pamazām tas parādās mūsdienu autoru darbos, piemēram, Aivara Eipura *minimās* (2008; 2013), kas visprecīzāk atbilst mikroasta pazīmēm), nedaudz žanra iezīmes var saskatīt arī Kārļa Vērđiņa dzejoļu krājumā „Gatavā dzeja” (2020) un Marijas Luīzes Meļķes dzejas un zibprozas krājumā “Nerealizēto potenciālu klubs” (2022). Lielākoties šie latviešu autori

intensīvi izmanto intertekstualitāti un žanru hibridizāciju, kas raksturīga mikro-stāstam. Iespējams, mikro-stāsta žanra pazīmju dziļāka analīze ir viens solis pretim nākamajām teksta izmantošanas tendencēm lingvodidaktikā Latvijā, ņemot vērā to, ka Spānijā un citās spāniski runājošajās valstīs mikro-stāsts ir kļuvis par aktuālu valodas un literatūras studiju un valodas apguves pētniecības objektu, ko apliecina arī promocijas darbā izmantotā zinātniskā literatūra.

Šajā promocijas darba daļā uzsvars likts uz Latvijā maz pazīstamiem mūsdienu spāņu literatūras kritikas autoru atziņām kā, piemēram, Neišatelas Universitātes (Šveice) profesores I. Andresas-Suaresas, argentīniešu rakstnieka un literatūrzinātnieka D. Lagmanoviča, meksikāņu literatūrzinātnieku Doloresas Mercedesas Kohas (*Dolores Mercedes Koch*) un Lauro Savalas (*Lauro Zavala*) u. c. autoru pētījumiem par šiem daiļliteratūras tekstiem. Pie žanra piemēriem pārsvarā minēti spāņu un latīņamerikāņu autoru mikro-stāsti, kas kalpo par pamatu darba empīriskā materiāla izstrādei, kas skatāms promocijas darba 1. pielikumā.

Pastāv vairākas mikro-stāsta definīcijas, kas raksturo un izceļ šā daiļliteratūras teksta veida pazīmes. Spāņu literatūras teorijā mikro-stāsts ir īss teksts prozā, kuram piemīt stāstījums un kas, lietojot precīzu un koncentrētu valodu, izmanto elipsi, lai izstāstītu kādu aktīvu, lasītāju pārsteidzošu stāstu (Cutillas 2016, 19).

D. Lagmanovičs saka, ka mikro-stāsti ir ļoti īsas naratīva konstrukcijas, bieži vien tikai viena rindkopa, maksimāli koncentrēti stāsti kā skaistas teorēmas, stāstījumu esences. Stāstījumi ir pēkšņi, momentāni. Stāstījumam, kas var aizņemt apjomu no vienas rindkopas līdz pusotrai lapai, ir sākums, iztirzājums un nobeigums. D. Lagmanovičs ir izveidojis atsevišķu antoloģiju *Ekstrēmais īsums: vienas vai divu rindiņu mikro-stāsti*³⁴ (Lagmanovich 2006).

I. Andresa-Suaresa uzskata, ka mikro-stāstam jābūt tik garam, lai lasītājs to varētu uztvert ar vienu acu skatienu. Argentīniešu mikro-stāstu rakstniece Ana Marija Šua precizē, ka tie būtu aptuveni 300 vārdi (Shua 2017, 18). Nereti mikro-stāsts sava ierobežotā apjoma dēļ ir saukts arī par *hiperīsu* (no grieķu val. *huper* 'pārāk', 'aiz'), jo ir stāsti, kas ir uzrakstīti vienā teikumā. Par spilgtāko piemēru mikro-stāstu vēsturē kalpo gvatemaliešu autora A. Monteroso stāsts septiņos vārdos: *Kad viņš pamodās, dinosaurs joprojām tur bija*³⁵ (Lagmanovich 2006), kā arī amerikāņu rakstnieka E. Hemingveja mikro-stāsts: *Pārdošanā*

³⁴ Oriģinālā – *La extrema brevedad: microrrelatos de una y dos líneas.*

³⁵ Oriģinālā – *Cuando despertó el dinosaurio todavía estaba ahí.* (Autores tulkojums).

*bērnu apavi. Nevalkāti*³⁶.

Par mikrostāsta jēdzienu Rietumu literatūras teorijā literatūras kritiķi sākuši rakstīt 20. gadsimta 80. gados, taču dažādu valstu literatūrā tas nostiprinās ar lielu laika atstarpi. Dažādās valstīs pastāv dažādi kritēriji mikrostāsta raksturošanai. Visprecīzāk mikrostāsts aprakstīts spāņu, franču un anglosakšu literatūras teorijā, līdz ar to šajās valodās arī atrodams vislielākais žanram velīto pētījumu, publikāciju un antoloģiju skaits.

Mūsdienu anglosakšu literatūras teorijā, īpaši īsas prozas darbiem, kurus nosaka teksta apjoms, vārdu vai pat rakstu zīmju skaits, ir sastopami vairāki nosaukumi. Angļu valodā *flash fiction* ir kļuvis par vienu no izplatītākajiem nosaukumiem īsās prozas literāro darbu apzīmēšanai. Tas ir prozas darbs daiļliteratūrā, kurā, neskatoties uz tā īsumu, notiek tēlu un satura attīstība. *Flash* latviešu valodā tulkojams kā ‘uzplaiksnījums, uzliesmojums, izpaudums, acumirkļis, zibsnis’. No šī jēdziena izriet vairāki citi lietoti apzīmējumi kā, piemēram, sešu vārdu stāsti (*six-word stories*), tviteratūra (280 rakstuzīmes), dribls (ang. *dribble*) ar 50 vārdiem un turpat līdzās drabls (ang. *drabble*) ar 100 vārdiem, *sudden fiction* (no ang. *sudden* ‘pēkšņs’) ar 750 vārdiem un *flash fiction* ar 1000 vārdiem (VVAAa 2019). Dažādos avotos atrodami atšķirīgi apzīmējumi, un tiem minēts atšķirīgs apjoms. Piemēram, var minēt Ziemeļamerikas literatūras uzskaitījumu: *short story* (‘īsstāsts’) – stāsts, kura apjoms ir 2000 līdz 20 000 vārdi; *sudden fiction* – 1000 līdz 2000 vārdi; *microfiction* – apmēram 300 vārdi; *drabble* – precīzi 100 vārdi; *nanofiction* – 55 vārdi (García 2017, 95 – 96).

Franču literatūras kritiķu rakstos lielākoties sastopama atsauce uz anglosakšu un spāņu literatūru kā šī žanra galvenajiem pārstāvjiem, kas arī atspoguļoti šajā promocijas darbā, tikai nedaudz ieskicējot citās valodās pieminēto terminu un tā paveidus.

Franču literatūrā sastopams apzīmējums *micronouvelle* (‘mikrostāsts’) vai *miniroman* (‘miniromāns’) – fantastisks, ierosinošs, dažkārt dzelīgs, vārdu skaitā ierobežots stāstījums, kas uzskatāms par koncentrētāko literārās prozas veidu, dažkārt ritmā līdzīgs dzejai. Tam raksturīga ironija un mijiedarbība ar lasītāju, to tuvinot postmodernisma literatūrai. Mikrostāsta jēdzienu franču literatūrā pavisam nesen, 2007. gadā, ieviesa rakstnieks Lorāns Bertjoms (*Laurent Berthiaume*) (VVAAb 2019).

Spāņu literatūras teorijā sastopami līdzīgi apzīmējumi: *minificción* (‘minifikcija’), *minicuento* (‘ministāsts’), *cuento hiperbreve* (‘hiperīss stāsts’), *relato mínimo* (‘minimāls

³⁶ Oriģinālā – *For sale: Baby Shoes, never worn.*

stāstījums'), *cuéntin* ('(pa)stāstiņš'), *nanocuento* ('nanostāsts'), *relatillo* ('(pa)stāstiņš'), *literatura cuántica* ('apjoma literatūra'), *textículo* ('tekstikuls'), kas attiecīgi norāda uz šiem prozas tekstiem raksturīgo vārdu spēli un duālo nozīmi, u.c. (Andrés-Suárez 2012, 28).

Daudzi literatūras kritiķi atsaucas uz to, ka īsas prozas formas pastāvējušas jau senajā šumēru kultūrā, Bībeles aprakstos, arābu un afrikāņu kultūrā, kad īsi prozas tipa teksti izplatījušies mutvārdos. D. Lagmanovičs uzskata, ka tiem ir maz kopīga ar mūsdienās izveidojušos mikro-stāstu, kura pazīmes ļauj to definēt kā atsevišķu literāru žanru, kas veidojies 20. gadsimta beigās un 21. gadsimta sākumā mūsdienu Rietumu rakstniecībā (Lagmanovich 2005, 10). Dažādi literatūras teorētiķi žanram piešķirušī dažādus poētiskus apzīmējumus: *zibens stāstījums* (Sequera 2004), *pigmejistāsti* (Lagmanovich 2006), *tiešie vārdi* vai *īsums, kas iesper Franciskas Nogerolas (Francisca Noguerol)* skatījumā (Noguerol 1996 citēts no Martínez 2013, 10).

D. M. Koha ir tā, kura 1981. gadā ievieš apzīmējumu *mikrostāsts* (sp. *microrrelato*), nošķirot to no *ministāsta* (sp. *minicuento*), lai gan Fernando Valls (*Fernando Valls*) atsaucas uz meksikāņu rakstnieku Hosē Emilijo Pačeko (*José Emilio Pacheco*) kā pirmo šā vārda lietotāju jau 1977. gadā (Valls 2008, 17). Latviešu valodā salikumā lietotos vārdus šķir to autoritātes raksturs. Respektīvi, *cuento* (sp. *minirocuento*), atbilstu latviešu izpratnei par tautas pasaku, savukārt *relato* (sp. *microrrelato*) attiecināms uz autora rakstītu stāstu. Grieķu valodā *mikrós* nozīmē mazs, savukārt *mini* ir saīsinājums no vārda *minuscule*, kas radies Lielbritānijā 20. gadsimta 60. gados, to pirmo reizi lietojot vārdu salikumā *mini-car* (OEDe).

Pēc D. M. Kohas ieskatiem, *minicuento* stāstītais ir vairāk vai mazāk reālistisks un atrisinās notikumu gaitā vai konkrētas darbības rezultātā, savukārt *microrrelato* atrisinājums nebalstās darbībā, bet gan idejā, domā. Pirmajā gadījumā atrisinājums atkarīgs no kaut kā, kas notiek, savukārt otrajā – no tā, kas ienāk prātā autoram (Koch 2000) un lasītājam.

No spāņu mikro-stāstu autoriem minami jau latviešu lasītājam labi pazīstamie: H. L. Borhess, H. Kortasārs, iespējams, Latvijā mazāk pazīstams A. Monteroso un no mūsdienu rakstniekiem tādi autori kā Andrés Neumans (*Andrés Neuman*), D. Roass (*David Roass*), H. Tomeo, Rubens Abelja (*Rubén Abella*), Luisa Valensuela (*Luisa Valenzuela*), Hiness Kutiljass (*Ginés Cutillas*), H. H. Miljass un daudzi citi.

Ķīniešu literatūrā lietoti tādi apzīmējumi kā *vienas minūtes stāsts* vai plaukstas lieluma stāsts (Koch 2004, 51).

Krievu valodā sastopami jēdzieni *мáлая про́за* ('mazā proza, īsstāsts'), *минимáльная*

proza ('minimālā proza'), *сверхмалая проза* ('pārmaza proza'), *сверхкраткий рассказ* ('pārīss stāsts'). Termins *mazā proza* (īsproza) skaidrots kā attiecīgajam laikmetam raksturīgs nosacīti mazākais prozas darbs (Абашкина 2013, 4).

Mazajām formām krievu prozā pieskaitāms arī Ivana Turgeņeva (*Иван Тургенев, 1818–1883*) cikls *Senilia* (19. gadsimta 70. gadu beigas), galvenokārt pazīstams kā dzeja prozā.

Attiecīgi latviešu valodā sastopams jēdziens *minima*, kuru līdz šim aptuveni definējis tikai un vienīgi tā autors A. Eipurs. Autors saka, ka, tāpat kā dzejoļi ar gariem virsrakstiem, arī minimas ir viņa jaunievedums latviešu literatūrā. Tā ir lakoniska forma, kuru autors var paturēt galvā iedvesmas brīdī. A. Eipurs saka: „Minimas ir pateicīgas savā īsumā, un man ir iespēja diezgan ātri lasītājam parādīt kādu šķietami ikdienišķu parādību, situāciju, notikumu, sapni vai fantāziju negaidītā veidā. Šodienas laika zibējumā minimas var izlasīt ātrāk nekā romānu, pie tam to var darīt gan lidmašīnā, gan tramvajā, gan upmalā.” (DG 2013).

Redzams, ka autors lieto apzīmējumu *zibējums* (ang. *flash*), tāpat arī vērojama tendence stāstījumā iesaistīt lasītāju un ikdienišķu parādību pārvērst fantāzijā, tātad literārā tekstā. Un patiesi, iedziļinoties gan divos agrākajos A. Eipura krājumos, kuru nosaukumā iekļauts vārds *minimas* (Eipurs 2008; 2013), gan arī dzejas krājumā ar nosaukumu „Dzejoļu remonts” (Eipurs 2020), autora daiļradē saskatāmas mūsdienu spāņu mikrostāstam raksturīgās pazīmes, kuras izklāstītas nākamajā apakšnodaļā. Pētniecības gaitā izkristalizējies, ka vislatviskāmais un piemērotākais nosaukums varētu būt *sīkstāsts* vai *zibproza* (Meļķe 2022).

Var secināt, ka nepastāv vienota mikrostāsta definīcija – dažādi autori to traktē atšķirīgi. Neskatoties uz to, mikrostāsta nozīme un ietekme uz lasītāja apziņu pieaugusi līdz ar jauno tehnoloģiju attīstību. Un visbeidzot arī latviešu literatūrā atrodami mikrostāsta ekvivalenti. Tam nepieciešami tālāki pētījumi, lai, iespējams, arī citus mūsdienu rakstniekus varētu identificēt kā mikrostāsta žanra pārstāvjus. Latviešu literatūras teorijā trūkst pētījumu, un nav nostabilizējies nedz vienots termins, nedz definīcija.

2. Mikrostāsta žanrs un pazīmes

Ilgus gadus starp literatūrzinātniekiem ir bijušas diskusijas par to, vai mikrostāsts

būtu piedēvējams lirikai vai prozai, vai tas būtu uzskatāms par žanra paveidu vai atsevišķu literāro žanru. Mikrostāstam raksturīga žanru saplūšana, un tas līdzinās gan īsajam stāstam, gan esejai, gan dzejaprozai. No vienas puses uzskatāms, ka īsi stāstījumi, gan rakstveidā (šumēru raksti, bībeles stāsti), gan mutvārdos (Āfrikas mutvārdu tradīcijas), pastāvējuši kopš cilvēces pirmssākumiem. Arī viduslaiku literatūrā sastopami īsa apjoma teksti, taču tie nav bijuši laikmetam raksturīgi, drīzāk izcēlušies uz plaši izvērsto vēstījumu fona. Apzināti īsi prozas teksti parādās līdz ar modernisma laikmetam raksturīgo dzeju prozā jeb dzejprozu. Spāņu literatūras gadījumā, sakarā ar kolonizācijas sabrukuma krīzi Spānijā, modernisms literatūrā uzplaukst tieši Latīņamerikas autoru darbos. Spāniski rakstošie modernisti vistiešākā mērā ietekmējušies no franču dzejnieku Šarla Bodlēra, Pola Verlēna, Artūra Rembo, Stefana Malarmē ietekmi, jo īpaši izceļot Šarla Bodlēra dzejas krājumus “Ļaunuma puķes” (1857) un “Parīzes splīns: mazi dzejoļi prozā” (1869) (Lagmanovich 2005, 10–12). Dzejpozai raksturīgi apraksti, kas to vairāk tuvina dzejai, savukārt teksts, kas rakstīts prozā, to tuvina stāstam. Bez šaubām, dzejproza saglabā dzejai raksturīgo poētismu un ritmu, kas it kā iezīmē robežšķirtni starp līriku un naratīvu. Taču atšķirībā no stāsta, mikrostāsts ir tik īss, ka tajā nav vietas tēlu, vietas un laika raksturojumam, nedz arī sižeta sarežģījumam (Rojo 2009, 43). Līdz ar to mikrostāstu raksturo modernismam un avangardam raksturīgā literatūras atjaunošana. Tradicionālo formu dekonstrukcija, pārrakstīšana, sapludināšana. 19. gs. nogalē Latīņamerikas modernistu Rubena Darījo (*Rubén Darío*), uzskatīts par spāņu modernisma aizsācēju, Leopolds Lugonēss (*Leopoldo Lugonés*), Hūlijo Torri (*Julio Torri*) u. c., kā arī Spānijas dzejnieka H. R. Himēnesa rakstītie teksti arvien vairāk līdzinās tam, kas gandrīz gadsimtu vēlāk tiek nosaukts par mikrostāstu (Lagmanovich 2005, 18). Kā atskaites punkts īpaši tiek izcelts R. Darījo dzejprozas krājums “*Azul*” (‘Zils’). I. Andresa-Suareša apgalvo, ka 20. gs. beigū un 21. gs. sākuma literatūras kontekstā noteikti var runāt jau par 4 neatkarīgām prozas formām: romānu, eseju, stāstu un mikrostāstu uzsverot, ka mūsdienu autori acīmredzami rada īpašus prozas tekstus, kas seko konkrētām pazīmēm (Andrés-Suárez 2010, 21). Pie autoriem, kas jau apzināti raksta ļoti īsus naratīva tekstus pieskaitāmi argentīniešu H. L. Borhesa un Ādolfa Bioja Kaseresa (*Adolfo Bioy Cáseres*) miniatūras, kas parādās atsevišķās antoloģijās, meksikāņu autora Huana Josē Areolas (*Juan José Arreola*) un gvatemalieša A. Monterroso izdotie īso prozas tekstu krājumi, kuri sniedz postmodernismam raksturīgu svaigu, parodisku, skatījumu uz tādiem tradicionālo tekstu veidiem kā bestiāriji un fabulas. H. H. Areolas gadījumā ar tiek parodēti publicistikas teksti. D. Lagmanovičs

šiem mikro-stāstu klasiķiem pieskaita arī argentīnieši Hūlio Kortasārs, kura prozai raksturīgas inovatīvas valodas un tekstveides formas un ironija par ikdienas dzīvi un Marko Denēvi (*Marco Denevi*) ļoti īsie teksti (Lagmanovich 2005, 19). I. Andresa Suaresa (2010) šiem klasiķiem pieskaita arī spāņu avangarda spilgtāko pārstāvi Ramonu Gomesu de la Sernu (*Ramón Gómez de la Serna*), kura daiļradei raksturīga literāru tekstu inovācija, savdabīgu viena teikuma tekstu, sauktu par *greguerías*, radīšanu. Bez tam viņš mantojumā atstāj ievērojamu skaitu vienas lappaspuses stāstu (Gómez de la Serna 2005).

D. M. Koha mikro-stāstu tekstus raksturo kā vienkāršus, labi izkoptus un precīzus, taču daudznozīmīgus. Tie ir humoristiski skeptiski, un kā stāstījuma paņēmieni lieto paradoksu, ironiju un satīru. Tā ir senu daiļliterāru tekstu renovācija, sava veida mūsdienu fabulas un bestiāriji (Koch 1981). Tā ir tradicionālo un postmoderno tekstu sintēze, kas padara mikro-stāstu par mūsdienīgu universāla rakstura daiļliteratūras tekstu (Pérez 2011, 1260).

V. Roho, citējot Umberto Eko (*Umberto Eco*) un Vandeika (*Van Dijk*) rāmja konceptu, mikro-stāstu raksturo kā gleznu, kurā redzama viena aina, taču tā stāsta par ko vairāk iesaistot skatītāja (šajā gadījumā, lasītāja) kognitīvās zināšanas (Rojo 2009, 70). Lasītāja iepriekšējā pieredze, spēja orientēties dažādos pasaules nozīmes tekstos, vēsturē, kā arī mūsdienu sabiedriskajās aktualitātēs, ir būtisks priekšnosacījums mikro-stāstu uztverei un interpretācijai.

Saskaņā ar I. Andresas-Suaresas teoriju mikro-stāsts ir attīstījies no divām dažādām literārajām formām. No vienas puses, tā ir dzeja prozā, kurā samazinājusies aprakstošā daļa un pieaudzis stāstījums, no otras puses, tas ir klasiskais stāsts – samazinājies un koncentrējies teksts, bet tomēr tiek stāstīts stāsts, kurā ir viss prozas žanram raksturīgais, – diskurss, tēli, darbība, sižets, fikcija, telpa, laiks, un tajā pašā laikā, tas viss ir samazināts līdz minimumam.

Fernando Valls (*Fernando Valls*) savā mikro-stāstiem veltītajā emuārā *La nave de los locos* ('Trako kuģis') skaidro, ka mikro-stāsts ir īss teksts prozā, kas kodolīgi izstāsta stāstu un kura īpašā pazīme ir stāstījuma intensitāte un sintēze loģiskā secībā (Valls 2012, 10).

Turpretī D. Roass ir viens no tiem rakstniekiem un literatūras kritiķiem, kurš mikro-stāstu neuzskata par atsevišķu žanru. 1990. gadā viņš, ik dienu gaidot vilcienu vai autobusu, sāka rakstīt īsus stāstus, un tie sanāca ļoti, ļoti īsi. Autoram neinteresēja attīstīt faktus, bet gan koncentrēties uz tā brīža valdošo atmosfēru kā triecienu lasītājam. Citiem

vārdiem sakot, viņš pierakstīja piecu līdz piecpadsmit rindiņu garus stāstiņus, nezinot, ka bija autori, kas to darīja ar nodomu. Ir stāsti, kuriem nepieciešams stāsta paplašinājums vai pat romāna apjoma lapaspuse skaits, un ir stāsti, kas var iedarboties un radīt vēlamo iespaidu vien pāris rindiņās, taču izvairoties no anekdotes tipa teksta. Lasītājs ar savu iztēli papildina trūkstošo (Hernández 2009).

Franču rakstnieks Režī Žofrē (*Régis Jauffret*) saka, ka „tas ir mēģinājums kāda vīrieša vai sievietes dzīvi iekļaut vienā ūdens pilē, un šī ūdens pile ir ļoti ierobežota savā apjomā – pusotra lapaspuse” (citēts no Gallimard 2007). Mikrostāsts tiek uzskatīts par atsevišķu žanru tieši tāpat kā stāsts tiek nošķirts no romāna un netiek saukts par „mazo romānu”. Atšķiras veids, kā tas tiek rakstīts, stila spriedze, teksta struktūra, ir ierobežota notikuma vieta, veids, kā tiek ievadīts galvenais tēls (parasti viens vai divi). Franču rakstnieks dažādu prozas žanru rakstīšanu salīdzina ar to, cik daudz un smalki tas atspoguļo notikumus un ainas, kas tekstā aprakstītas. Viņš uzskata, ka romāns parasti lasītājam ļauj ieskatīties mājā: katrā telpā, skapī, pagrabā, bēniņos, dārzā, garāžā, stāsts aicina novērot mājas interjeru pa atvērtu logu, savukārt mikrostāsts – ielūkoties pa atslēgas caurumu (Gallimard 2007).

Mikrostāsta galvenā pazīme ir ieskicēt vienkāršu stāstījuma un tēlu līniju, neaprakstot tos. Līdz ar to mikrostāsts būtiski iedarbojas uz paša lasītāja kultūru un interpretācijas spējām. Tā ir viena no prasīgākajām daiļliteratūras formām, jo tā nekad neatstāj lasītāju pasīvā lomā, bet gan uztur ciešu saikni starp autoru un lasītāju (Bastin 2012). Turpretī Santaelsjs (*Juan Carlos Santaella*) mikrostāstus vērtējis kā neveiksmīgus īsās prozas mēģinājumus, kas noveduši pie tās pagrimuma (Rojo 2009, 28).

Mikrostāstu kā prozas tekstu raksturo: ļoti īss teksta apjoms un stāstījums jeb naratīvs. Ar to saprotams, ka lai arī teksts var būt uzrakstīts vien dažās rindiņās, tas sevī ietvers stāstījumu, kurā būs skaidri uztverams tēls, kurš ir nonācis kādā konflikta situācijā un pēkšņa situācijas maiņa konkrētā laikā. Visi šie elementi būs minimāli. Tas nozīmē, ka mikrostāstā reti kad būs vairāk par diviem tēliem, darbības vieta būs iespējams tikai viena istaba un laiks, kurā darbība notiek atbildīs vien dažām stundām vai pat minūtēm. Taču visiem šiem elementiem mikrostāstā būtu jābūt uztveramiem un jāšķir to no, piemēram, dzejprozas. Huans Pedro Aparisijo (*Juan Pedro Aparicio*) šo autora iespēju atļauties izstāstīt ļoti īsu stāstu skaidro ar elipses lietojumu. Ar terminu *elipse* literatūrā saprotams naratīva paņēmiens, kurā ar precīzi izvēlētiem vārdiem ir iespējams uzburt lielāku ainu, un izvairīties

no aprakstiem. H. P. Aparisijo uzsvēra, ka viss nepateiktais stāstījumā spēlē lielāku lomu, jo tas rosina un dod norādes uz noklusēto (Andres-Suárez 2012, 22–23). Tātad tieši elipse kā metode palīdz saglabāt mikrosta minimālo apjomu. Franču literatūras teorētiķis, strukturālists un viens no naratoloģijas teorijas spilgtākajiem pārstāvjiem Žerārs Ženets (Gérard Genette) uzsvēris, ka naratīvam var būt četri ātrumi: 1) apraksts (angl. *description*), kas norāda uz to, ka stāstījumā nav nekādu notikumu, tas ir sastindzis; 2) darbības vietas apraksts (angl. *scene*), kas ir diezgan lēns stāstījums; 3) kopsavilkums (angl. *summary*), kurā stāstījums ir diezgan ātrs un 4) elipse (angl. *ellipsis*), kura stāstījumu padara bezgala ātru (Genette 1980, 95–112). I. Andresa-Suareza to sauc par „stāstījuma esences destilāciju” (Andres-Suárez 2010), kas veidojas teksta iekšējā spriedzē un maksimālā vārdu izlaidumā, nelietojot vārdus, bez kuriem teksts tāpat ir uztverams. Tādējādi teksta izpratnē aktīvi tiek iesaistīts pats lasītājs un visas viņa iepriekš iegūtās zināšanas, kas īpaši nepieciešamas intertekstualitātes uztveršanai. Nepārprotami teksta īsums nosaka mikrosta sižetu, tēlu aprakstu, tā diskursa un struktūras pazīmes. Savukārt otrs neiztrūkstošais elements – naratīvs, nosaka to, ka mikrostāstam piemīt 5 strukturālas pazīmes: 1) laiks, kas izpaužas notikumos, kas seko cits citam. Tas parasti ir izteikts ar darbības vārdu gramatisko laiku; 2) tematiska vienotība visa teksta garumā; 3) pāreja no darbības sākotnējā punkta uz citu darbību un nobeigumu; 4) darbību vienotība, kas ir koherenta visā tekstā; 5) cēloņsakarība, kas lasītājam palīdz sasaistīt visus notikumus (Genette 1980, 212–217; Rodenas de Moya 2008, 76). Šī struktūra arī šķir mikrosta no citu tekstu fragmentiem. Neapšaubāmi, arī garāku tekstu fragmenti var kļūt par mikrosta, ja tajos nosakāmi visi iepriekšminētie naratīva elementi. Atšķirībā no stāsta un romāna, mikrosta autoram neinteresē kāpināt konfliktu, bet gan vienā lēcienā situēt varoni sarežģītākajā stāstījuma punktā un tad vai nu novest līdz risinājumam vai arī to atstāt lasītāja ziņā. Tādējādi atstājot interpretācijai atvērtu situācijas risinājumu.

Otrkārt, fakts, ka mikrosta ir ļoti īss naratīvs teksts nosaka citas tajā atrodamas naratīva pazīmes: 1) struktūras vienkāršība; 2) minimāls tēlu raksturojums, kur bieži zināms vien tēla vārds vai dzimums un reti kad šī informācija tiek papildināta ar kādu citu fizisku un rakstura īpašību; 3) ļoti ierobežota darbības vieta; 4) laika ietvars ir ļoti nekonkrēts, vāji ieskicēts, tās var būt vien dažas minūtes, tie var būt arī gadsimti, kas izteikti pāris teikumos; 5) konotatīvas valodas lietojums, kur daži vārdi izsaka arī autora attieksmi, piešķir tekstam emocionāli ekspresīvu nokrāsu, simbolu lietojums, kā arī intertekstualitāte, ko var

izcelt arī kā vēl atsevišķu tematisku pazīmi; 6) mikro-stāsta nosaukums spēlē īpašu lomu un netiek atdalīts no pamatteksta, jo tas bieži izsaka būtiskāko, tas var norādīt uz stāstījuma sākumpunktu, konfliktu vai arī ir pamatā konflikta atrisinājumam (Ródenas de Moya 2008, 76).

Treškārt, tas, kas mikro-stāstu padara interesantu lasītājam, ir tā tematiskās pazīmes: 1) jau iepriekš minētā intertekstualitāte, kas veido saikni ar citiem lasītājam zināmiem tekstiem, to tēliem, notikumiem; 2) humors, kurš sastopams lielākajā daļā mikro-stāstu un ironija, kas bieži ļauj paskatīties uz ļoti zināmām un mūsdienīgām lietām no cita skatupunkta; 3) fantastika, kas ļauj lasītājam iepazīt dažādas pasaules, attālināties no realitātes.

Visas šīs mikro-stāsta kā neatkarīga teksta veida pazīmes apkopojis D. Roass (skatīt 19. tabulu) (Roas 2008).

19. tabula

Mikro-stāstu tekstualās pazīmes

Diskursa pazīmes	Stāstījums; īsums; izteiksmes intensitāte un koncentrētība; fragmentācija; žanru hibridizācija
Formālās pazīmes	Sīžets: nepastāv strukturāla sarežģītība Tēli: tēls kā tipāžs, bez padziļināta psiholoģiskā raksturojuma Vieta: ierobežota, bez apraksta Laiks: nenoteikts, īss brīdis Dialogi: tikpat kā neeksistē, izņemot gadījumus, kad viss teksts ir dialogs Pārsteidzošs un enigmātisks nobeigums Virsraksta nozīme Eksperimentāls valodas lietojums
Tematiskās pazīmes	Intertekstualitāte; metafikcija; ironija, parodija, humors; kritiskais nodoms
Pragmatiskās pazīmes	Ietekme uz lasītāju; prasība pēc lasītāja līdzdalības

Bez šaubām mikro-stāsts ir bijis tas prozas teksts, kurš joprojām attīstas un pamazām aizņem plašāku vietu mūsdienu literatūrizdevniecībā, par ko liecina arī iepriekšminētie Latvijā publicētie mūsdienu autoru krājumi un 2022. gada nogalē žurnāla “Strāva” zibprozas konkurss, kurā aicināts piedalīties ikviens, un kurši izraisījis arī latviešu rakstnieku diskusiju par zibprozu un tās pazīmēm, līdzīgi kā tas noticis spāņu un anglosakšu literatūrā jau kopš

20. gs. 80. gadiem.³⁷

Mikrostāstu tekstiem piedēvē dualitāti, kas izpaužas tajā, ka lasītājs atkarībā no viņam piemītošajām pasaulīgajām zināšanām tekstu var uztvert divējādi. Šo duālo aspektu pastiprina pretstatu lietojums stāstījumā. Mikrostāsti bieži piedāvā atvērtus, interpretēšanai brīvus tekstus, kuri pēc to izlasīšanas un pārlasīšanas, tālāk norisinās lasītāja galvā. No didaktiskā viedokļa šie teksti ir ļoti pateicīgi satura paplašināšanai, pārrakstīšanai, nobeiguma interpretācijai, kas kalpo kā laba metode arī radošajā rakstniecībā un svešvalodas apguvē.

Visbeidzot mikrostāstu iedvesmas avots mēdz būt ne tikai visdažādākās tēmas, bet arī formas. Līdz ar to tam piemītošā intertekstualitāte darbojas gan saturā, gan formā, ar to saprotot jau pasaules literatūrā pazīstamu tēmu un formu reinterpretāciju jaunā kontekstā. Ž. Ženets intertekstualitāti uzskatīja par minimālu parodiju, kurā tiek pārlikts zināms teksts, lai tam ar vārdu spēles palīdzību piešķirtu jaunu nozīmi (Genette 1982, citēts no Rojo 2009, 94).

Meksikāņu literatūrzinātnieks L. Savala rezumē, ka mikrostāstam piemīt intertekstualitātes stratēģiju daudzveidība: žanru hibridizācija, alūzija, parodija, citēšanu.c (Zavala 2002). Saskaņā ar I. Andresas-Suaresas teikto intertekstualitātei mikrostāstā ir trīs galvenās funkcijas: 1) pakļaut tradicionālo kanona literāro žanru un veidu jaunai interpretācijai; 2) veidot dialogu ar kanonisko mantojumu; 3) panākt galēju teksta un valodas precizitāti, kas visvairāk attiecas uz mikrostāstu (Andres-Suárez 2010, 81–82). Līdz ar to intertekstualitāte skatāma divās dimensijās. Pirmkārt, tematiskā intertekstualitāte – universālās literatūras tēlu un ainu atveidošana. Spāņu mikrostāstos atspoguļotās tēmas bieži interpretē tādus plaši pazīstamus literārus motīvus kā Bībeles fragmenti, Migela Servantesa (*Miguel de Cervantes*) “Dons Kihots”, Franča Kafkas (*Franz Kafka*) „Metamorfozes” un A. Monteroso „Dinozaurs”. Otrkārt, formālā intertekstualitāte – autoru mēģinājumi pārrakstīt mūsdienu kontekstā tādus literāro tekstu paveidus kā fabulas, parabolās, leģendas, dienasgrāmatas, detektīvus, kā arī informatīvus un aprakstošus tekstus, piemēram, sludinājumus, lietošanas instrukcijas, receptes u. c. (Andrés-Suárez 2010, 82–89). Vairāki autori, piemēram, H. H. Areola, H. Tomeo, H. Kortasārs, izdevuši krājumus ar nosaukumu „Bestiārijs”. Tāpat pastāv arī mēģinājumi rakstīt publicistikas vai drāmas tekstus, allaž

³⁷ 2022.gada 14. decembra žurnāla “Strāva” Facebook kontā publicēto konkursa uzsaukums un komentāri zem tā. [Sk. 21.12.2022.] (Pieejams: <https://www.facebook.com/zurnalsstrava/posts/pfbid0zpaspcHXTndCyMivrZvMnHKYVqXJzxEh96MtMU3gD7A8vYzdmjuGV1XZo8SqWC55>)

saglabājot stāstījumu. Piemēram, var minēt arī H. Tomeo lugu „VIII” no krājuma „Minimālie stāsti”³⁸ (Tomeo 2009, 26–27), kur teksts ne tikai atdarina drāmu, bet arī ir piesātināts ar ironiju:

Campo de batalla y cinco mil combatientes muertos. Los primeros buitres planean ya en las alturas, pero todavía no se atreven a descender. En primer plano, dos guerreros cubiertos de sangre.

GUERRERO A. Oye.

GUERRERO B. Qué.

GUERRERO A. ¿Estás muerto?

GUERRERO B. Sí.

GUERRERO A. Por un momento, al verte sonreír, pensé que estabas vivo.

GUERRERO B. Pues estoy muerto.

GUERRERO A. Yo también estoy muerto.

GUERRERO B. Entonces, ¿cómo pudiste verme sonreír, si estás muerto?

GUERRERO A. ¿Y tú? ¿Cómo pudiste sonreír, si no estabas vivo?

GUERRERO B. No sé. A lo mejor la muerte es sólo una media sonrisa.

GUERRERO A. (Dándose por satisfecho con esa respuesta.) Sí, a lo mejor.

Silencio. En lontananza un anciano busca a su hijo entre los muertos, y a los que están caídos de bruces les gira amorosamente la cabeza.

Tulkojums latviešu valodā:³⁹

Karalauks un pietūkstoš mirušu kareivju. Pirmie plēsoņas jau no augstuma kaļ plānus, bet vēl neuzdrošinās nolaisties. Tuvplānā divi asiņojoši kareivji.

KAREIVIS A. Klau!

KAREIVIS B. Kas ir?

KAREIVIS A. Tu beigts?

KAREIVIS B. Jā.

KAREIVIS A. Vienā brīdī redzēju tevi smaidām un padomāju, ka esi dzīvs.

KAREIVIS B. Esmu miris.

KAREIVIS A. Es arī esmu miris.

KAREIVIS B. Tad kā tu varēji redzēt mani smaidām, ja esi miris?

KAREIVIS A. Un tu? Kā tu varēji smaidīt, ja nebiji dzīvs?

KAREIVIS B. Nezinu. Varbūt nāve tāds pussmaids vien ir.

³⁸ Oriģinālā – *Historias mínimas*.

³⁹ Tulk. A. Babina.

KAREIVIS A. (Apmierināts ar šo atbildi) Jā, varbūt tiešām.

Klusums. Tālumā kāds vecītis meklē savu dēlu starp mirušajiem un tiem, kuri ir nokrituši ar seju uz leju, pagriež galvu ar mīlestību.

No lingvodidaktikas viedokļa plaši interpretējams ir Paolas Tenas (*Paola Tena*) receptes sastāvdaļu veidā uzrakstītais teksts (Tena 2017, 16) (sk. arī 1. pielikuma 2. nodaļu).

Infancia

*Contenido:*⁴⁰

1 monstruo violeta

5 cartas de amiga imaginaria

112 historias narradas en fascículos

Set de frasquitos con enfermedades infantiles varias (paperas, varicela, rubéola; el de sarampión se quebró en casa del vecino).

253 gr. de costras

1 saquito con dientes de leche

7 duros para comprar una dulcería entera

Favor de embalar en papel de burbujas y almacenar con cuidado en el desván. El contenido es muy frágil.

Tulkojums latviešu valodā⁴¹:

Bērnība

Saturs:

1 violets briesmonītis

5 vēstules no iedomu draudzenes

112 stāsti publicēti iknedēļas izdevumā

Burciņu komplekts ar dažādām bērnu slimībām (cūciņas, vējbakas, masaliņas; tā ar masalām saplīsa kaimiņu mājā).

253 g kreveļu

1 maisiņš ar piena zobiem

⁴⁰ Slīpraksts saglabāts saskaņā ar tekstu oriģinālizdevumā.

⁴¹ Tulk. A. Babina.

7 dukātu, lai nopirktu veselu saldumu veikalu

Lūgums iesaiņot burbuļplēvē un uzglabāt drošā vietā bēniņos. Saturs ļoti trausls.

Šis mikrostāsts ļauj ne tikai apspriest teksta veidu, bet arī valodas apgūvējiem pārdomāt, kāda ir viņu bērnības recepte, atcerēties būtiskāko, iespaidīgāko un receptes veidā izteikt savas atmiņas par bērnību, iesaistīties diskusijā, veidot dialogus, balstoties un pašu uzrakstītajiem tekstiem.

Vēl viens tekstveides elements ir dažādu veidu metafikcija: autora dialogs pašam ar sevi, dialogs ar lasītāju (stāstījumā), vārdu spēles (no lingvistikas viedokļa) u. c. H. L. Borhesa ietekmē mūsdienu mikrostāstā bieži saplūst realitāte ar fikciju, un tiek veidota metafikcija. Tiek apcerēta pati rakstnieka un rakstniecības būtība, krīze, parādās tēlu monologi, eksistenciālas pārdomas vai arī tiek parodēti, pārrakstīti jau esoši darbi. Metafikcija tuvina lasītāju apcerei par rakstīšanas procesu, valodas nozīmi, radošuma izpausmi vai, gluži pretēji, radošuma blokiem.

Vērojams semantiskais duālisms – pārsteidzošas vai enigmātiskas beigas, galvenā doma iekļauta virsrakstā. Luisas Valensuelas (*Luisa Valenzuela*) mikrostāstā virsraksts (treknrakstā) ir pat garāks nekā pats stāsts (divi vārdi) (sk. arī 1. pielikuma 5. nodaļu):

El sabor de una medialuna a las nueve de la mañana en un viejo café de barrio donde a los 97 años Rodolfo Mondolfo todavía se reúne con sus amigos los miércoles por la tarde.

– Que bueno.

Tulkojums latviešu valodā⁴²:

Pīrādziņa garša deviņos no rīta vecajā rajona kafējnīcā, kur 97 gadu vecumā Rodolfo Mondolfo joprojām tiekas ar saviem draugiem trešdienas pēcpusdienās.

– Cik laba.

Šis ir viens no iepriekšminētā latviešu dzejnieka A. Eipura iecienītajiem tekstveides principiem, kad virsraksta garums pārsniedz pamatteksta garumu, tādējādi laužot priekšstatu par virsraksta un pamatteksta lomu, iekļaujot virsrakstā patiesībā būtiskāko vēstījuma daļu.

Mikrostāstos ir dažādas humora un ironijas formas. Piemēram, H. Kortasāra

⁴² Tulk. A. Babina.

mikrostāsts (Brasca 2005, 72) (sk. 1. pielikuma 3. nodaļu):

Amor 77.

Y después de hacer todo lo que hacen, se levantan, se bañan, se entalcan, se perfuman, se visten y, así progresivamente, van volviendo a ser lo que no son.

Tulkojums latviešu valodā⁴³:

Mīlestība 77

Un pēc tam, kad viņi ir darījuši visu, ko viņi dara, viņi ceļas, mazgājas, iesmaržinās, saģērbjas un pamazām kļūst par tiem, kas viņi nav.

Mikrostāstā aprakstītais lasītājam bieži var šķist mulinošs, bieži noklusēts, zemapziņā paturēts. Šie mikrostāsti ļauj pārdomāt mūsu personīgās un sabiedrībā pieņemtās tabu tēmas un tajā pašā laikā ļauj kļūt atvērtiem, saprast, ka šīs tēmas ir universālas. Savā ziņā to var salīdzināt ar ledāju, kur valodiskā izteiksme ir tikai daļa no tā, ko tas sevī slēpj. Mikrostāsts kā atsevišķs žanrs dod iespēju satīties un saplūst dažādiem žanriem un to paveidiem vienā jaunā literārā formā, kuru veido iepriekšminētie lingvistiskie, sintaktiskie un pragmatiskie tekstveides paņēmieni. F. Valls uzsver, ka labākos mikrostāstus nav iespējams beigt lasīt, tos vienmēr gribas pārlasīt atkal un atkal (Valls 2008).

Kā redzams, mikrostāstam piemīt tam raksturīgās pazīmes, kas ir gan formālas (sižets, tēli, telpa, laiks, dialogi, pārsteidzošas, enigmātiskas beigas un nosaukuma nozīme), gan tematiskas (intertekstualitāte, metafikcija, ironija, parodija, humors, kritika). Žanra īpašā funkcija ir izvērtēt un analizēt iepriekš noteiktās normas, pieprasot no lasītāja aktīvu iesaistīšanos. Tie ir teksti, kas pašlaik ieņem virtuālo vidi, tiek nepārtraukti radīti no jauna, un ir viegli pieejami ikvienam, īpaši pēdējā laikā aktuālo attālināto studiju procesā. Tie ir īsi un tādējādi viegli pielāgojami konkrēti apspriežamajai tēmai visdažādākajos kontekstos. Pašu lasītāju atbildība ir izvērtēt tekstu kvalitāti, spēja atsaukties un jau zināmiem autoriem un caur šiem ļoti īsajiem tekstiem tuvoties arī plašākiem prozas un dzejas daiļdarbiem, tādējādi iegūstot vispārīgu priekšstatu gan par kultūrvēsturisko kontekstu, gan valodas attīstību. No otras puses, šis žanrs ļauj iepazīt arvien vairāk jaunus autorus, kuru vārdi vēl nav sabiedrībā zināmi, taču tas nenozīmē, ka viņu radītie teksti nav vērtīgi un izmantojami

⁴³ Tulk. A. Babina.

valodu apgūvē, jo tie ir un paliek oriģināli daiļliteratūras teksti, kas atspoguļo autora domu gaitu un valodisko izteiksmi.

3. Mikrostāsta lingvodidaktiskie aspekti spāņu valodas apgūvē

Kā jau minēts iepriekšējā nodaļā, mikrostāstu izmantošana mācību procesā ļauj iepazīt daudzu mūsdienu autoru literāro daiļradi un ieraudzīt to inovatīvā formā un jaunā interpretācijā. Turklāt bieži vien autoru teksti atrodami virtuālajā vidē. Tātad lasītājam ir iespēja ar šiem tekstiem sastapties ātrāk un arī interaktīvā veidā.

Mikrostāsta ietekmi lingvodidaktikā nosaka līdzšinējie akadēmiskie pētījumi. Lielākoties tie ir maģistra darbi: Bamidele (2009); Lahoz (2011); Cogollo (2012); Fernández-Cuesta (2012); Herrera (2013); Babina (2014); Fernández Cienfuegos (2014); Sánchez Guayazán (2016), kā arī daži doktordarbi: Liu (2017), Mateos (2019b) un monogrāfijas: Chamorro (2019); Mateos (2020).

Katrs mikrostāsts paver plašas iespējas dažādu uzdevumu veidošanai (Mateos 2020, 56). Strādājot ne tikai ar literāriem aspektiem, bet arī ar vārdu krājumu un teksta gramatisku, kā arī apgūstot dažādus kultūras aspektus, piemēram, atlasot mikrostāstus, kas skar svētku svinēšanas tēmas, docents var mudināt valodas apgūvējus izzināt svētku svinēšanas tradīcijas dažādās spāniski runājošās valstīs (sk. 1. pielikuma 6. nodaļu). Mikrostāsts nodrošina docētājam iespēju variēt valodas apgūvē piedāvātās darbības: tekstu pārrakstīšana, mainot to žanru, papildinot sižetu; ieviešot intertekstualitāti oriģinālā sižeta papildināšana, tādējādi veicinot valodas apgūvēju radošās rakstniecības prasmes.

Mikrostāsts ir visdidaktiskākais, rotaļīgākais, ironiskākais teksta veids, kas bieži robežojas ar citiem tekstu veidiem un valodas apgūvēju ievada starptekstuālā kontekstā. Liela daļa šo tekstu pieejami virtuālajā vidē un to pielāgošana konkrētam valodas apgūvē mērķim docētājam ir pieejamāka, ņemot vērā to, ka nav jāpērk grāmatas un jālasa gari teksti, lai izvēlētos konkrētu fragmentu. Tekstu plašā pieejamība ļauj valodas docētājam izvēlēties gramatiski, stilistiski un tematiski pateicīgus tekstus, kas ļauj plašai interpretācijai, kā jau tas ir aprakstīts promocijas darba . daļā. Šie teksti rosina ne tikai mijiedarboties analizējot tekstu mutvārdos, diskutējot, bet arī rakstveidā. Turklāt aprakstu, ievada un nobeiguma trūkums mikrostāstos mudina lasītāja interesi kļūt par tiešu piedzīvojuma dalībnieku, situējot

viņu uzreiz notikumu epicentrā un ļaujot pašam nonākt pie iespējamā sižeta atrisinājuma. Iepriekšējā nodaļā aprakstītās mikroastā naraīva pazīmes apskatāmas arī no lingvodidaktikas un tekstpratības viedokļa:

1) Tie ir autentiski teksti, kas atspoguļo dažādu autoru literāro radošumu un kuru mērķauditorija ir jebkurš lasītājs, nevis tikai valodas apguvējs. Līdz ar to teksti atspoguļo autentisku valodas lietotāja leksiku, gramatiku un stilistiku, kā arī autora domāšanas veidu. Tas ir tieši tāds teksts, kādu autors to ir iecerējis, bez modifikācijām, saīsinājumiem, valodas vienkāršojuma, kā tas ir, svešvalodu apguvē izmantojot adaptētus literārus tekstus, kas būtībā saglabā tikai sižetu, taču ne oriģinālo autora domu un konkrētajam autoram raksturīgo valodas izteiksmes veidu. Mikroastā atveidotais sižets, dialogs un fikcija ir oriģināli un līdz ar to lasītāju iesaistoši.

2) Tekstu garums prasa precīzu leksikas lietojumu, kuram ir ilustratīva nozīme. Bieži lietotais vārdu izlaidums, kā arī aprautās beigas dod plašas interpretācijas un diskusiju iespējas. Mikroastā raksturīgās aprautās, nekonkrētās, interpretācijai atvērtās beigas, kā arī citas mikroastā pazīmes paver docētājam plašas iespējas didaktikā izmantot arī dažādus radošās rakstniecības uzdevumus: beigu paplašināšanu, stāstu pārrakstīšanu, autora stila atdarināšanu, veidojot savus stāstus. Tāpat arī teksta īsais apjoms atļauj lekcijas vai mācību stundas laikā tekstu vairākkārt pārlasīt, neatstājot nevienu teksta daļu nepamanītu.

3) Mikroastā kā hibrīdteksti ļauj iepazīstināt un runāt par dažādiem tekstu veidiem, praktizēt to atpazīšanu un rakstīšanu.

4) Sižetam bieži ir universāls raksturs, tekstos piedāvātās tēmas ir pietiekami interesantas, kas atsver dažkārt tiem piemītošo leksisko vai gramatisko sarežģītību, īpaši valodas apguves iesācējiem. Ja tēma kopumā ir interesanta un aicina uz viedokļu apmaiņu, tad iepriekš sagatavoti uzdevumi, kas veicina galvenā vārdu krājuma apguvi, atvieglo kopējo teksta uztveri un ļauj nodoties dziļākām pārdomām pēc teksta izlasīšanas (Maley, Duff 1989, 8; Mateos 2020, 35).

5) Starpkultūru aspekts. Lai arī tie ir universāli daiļliteratūras teksti, tie atspoguļo kādas konkrētas sabiedrības realitāti, atklājot kultūras normas, idejas un vērtības. Mikroastā ir plaši pārstāvēti visos Spānijas reģionos, kā arī lielākajā daļā Latīņamerikas valstu, kur īpaši jāizceļ Argentīna, Meksika, Gvatemala, Čīle un šo valstu pārstāvētie autori. Līdz ar to mikroastā ļauj iepazīt spāņu valodas reģionālās īpatnības. Mācību saturā dodot vietu nelielai autora iepazīšanai, students apgūst informāciju par dažādām valstīm, to

sociokulturālo realitāti, kas atspoguļojas autora biogrāfijā. Savukārt pats teksts ievē studentu jaunas kultūras realitātē, veicinot viņa personības attīstību, pragmatisko kultūras elementu izpratni, līdz ar to rosina starpkultūru apzināšanos kā to paredz arī EKPVA.

6) Valodas daudzveidība šajos tekstos mudina uz iepriekš iepazītā leksikas krājuma padziļinātu apguvi. Līdzās konkrēta leksiskā lauka apguvei iespējams arī analizēt valodas reģistru, tekstā sastopamos valodas izteiksmes līdzekļus: metaforas, alegorijas.c

7) Tas ir motivējošs mācību materiāls, jo mikrostāstā nav garo tēlu un ainavu aprakstu. Tas ir aktīvs un dinamisks, kas tiek panākts ar īsām teikuma konstrukcijām, plašu darbības vārdu lietojumi. Līdz ar to arī lasītājs mikrostāstā tiek aktīvi iesaistīts un tas neļauj lasītājam garlaikoties. Turklāt teksts ir īss, un tā izlasīšana aizņem vien dažas minūtes. Līdz ar to vienai mācību stundai vai lekcijai atvēlētais laiks ir pietiekams, lai tekstu varētu atkārtoti pārlasīt, apspriest, un docētājam ļauj izplānot attiecīgu uzdevumu kopumu, iekļaujot uzdevumus pirms teksta lasīšanas, teksta lasīšanas laikā un pēc tā izlasīšanas. Uzdevumi var būt saistīti ar iepriekšējās informācijas atrašanu par teksta tēmu (dzīves jēgu, mīlestību, darbu, vizīti pie ārsta.c) vai saistībā ar tā autoru (izcelsmi, profesiju, citiem darbiem). Teksta lasīšanas laikā var lūgt pievērst uzmanību darbības vārda lietojumam (izteiksmei, laikam), īpašības vārdiem (ko tie izsaka, vai pieder vienam semantiskajam laukam, ko vēl ar šiem īpašības vārdiem varam apzīmēt).

8) Teksta sasaiste ar studenta personīgo, emocionālo pieredzi paaugstina viņa interesi un iesaistīšanos svešvalodas nodarbībā, kur viņš jūtas ieinteresēts papildināt tekstu vai – gluži otrādi, kur teksts piešķir nozīmi viņa iepriekšējai dzīves pieredzei, lai veicinātu studenta motivāciju aktīvi iesaistīties mācību procesā (Albaladejo 2007; Maley, Duff 1989).

9) Iespēja attīstīt visas valodas prasmes: runāt, klausīties, lasīt un rakstīt. Pirmkārt, iepazīšanās ar mikrostāstu liek trenēt studenta lasīšanas prasmes un teksta izpratni. Otrkārt, teksta saturs mudina studentus izteikt savu viedokli, tātad praktizēt runāšanu un klausīšanos savos biedros. Dažkārt iespējams izmantot arī mikrostāstu audioierakstus un vizualizāciju (piemēram, H. L. Borhesa mikrostāsts „Sapnis”), kas dod papildu materiālu klausīšanās prasmju attīstībai. Un visbeidzot, izmantojot oriģinālo tekstu, iespējams studentu mudināt uz sava teksta producēšanu, oriģinālteksta pārrakstīšanu citā versijā, papildināšanu, vai – gluži otrādi, izmantojot tās pašas teksta pragmatiskās funkcijas, radīt savu tekstu (izmantojot tās pašas gramatiskās struktūras, to pašu leksikas krājumu citā kontekstā).

B. Mateosa norāda, ka liela daļa lingvodidaktisko panākumu atkarīga gan no mācību

materiāla satura, gan no vispārējās mācību vides un, tā kā docētājs katru tēmu ievada studiju saturā, izvēlētajiem tekstiem jāatbilst konkrētiem didaktiskajiem mērķiem. Mikrostāsts var būt ļoti produktīvs mācību materiāls, jo tas ļauj attīstīt virkni dažādu uzdevumu dažādu valodas prasmju attīstībai, ņemot vērā jau iepriekš minētās diskursa, formālās, tematiskās un pragmatiskās pazīmes un to savienojumu ar radošās rakstniecības uzdevumiem, kas veido lielisku didaktisko tandēmu (Mateos 2020, 54), ko arvien biežāk praksē izmanto gan dzimtās, gan svešvalodas docētāji. Mūsdienās darbs ar tekstu svešvalodu apgūvē ir saistīts arī ar radošuma stimulēšanu, aicinot valodas apgūvējus uzrakstīt vēstuli teksta galvenajam varonim, sagatavot neparastus intervijas jautājumus teksta varonim vai autoram, uzrakstīt instrukcijas neeksistējošai elektroprecei, pārrakstīt viena žanra tekstu citā žanrā, paplašināt tekstu, veidojot trūkstošos vietu, lietu un personāža aprakstu, pievienot tekstam attēlus pēc savas interpretācijas vai arī – gluži otrādi, vadoties pēc dotā attēla, uzrakstīt mazu stāstiņu. Šāda veida uzdevumi veicina arī paša valodas apgūvēja rakstniecības stila attīstību. Par radošās rakstniecības uzdevumu pielietošanu domāšanas attīstīšanai rakstījuši tādi autori kā Stīvens Ērnšovs (*Steven Earnshaw*) (2007), Metjū Morisons (*Matthew Morisson*) (2010), Edvards de Bono (*Edward de Bono*) (2011), Kristīne Franka (*Cristine Frank*), Andrjū Benets (*Andrew Benett*) un Nikolass Rojls (*Nicholas Royle*) (2015), Graems Hārpers (*Graem Harper*) (2006; 2007; 2015) u. c. autori. Radošās rakstniecības nozīmi valodas pilnveidē apliecina projektā Skola 2030 izstrādātais specializētā kursa programmas paraugs vidusskolām (Gūtmane, Lāčauniece, Silova, Zulmane 2022), kurš nosaka, ka radošās rakstniecības uzdevums ir veicināt skolēna (valodas apgūvēja) radošās un kritiskās domāšanas attīstību, rosinot izmantot savu radošo potenciālu literāro un dokumentālo žanru un starpžanru darbu, to fragmentu veidošanā, kā arī ikvienā darbībā un pašizpaušmē; paplašināt un padziļināt skolēna (valodas apgūvēja) zināšanas un izpratni par kultūru un literatūru; apgūt specifiskas prasmes un zināšanas par tekstveides radošajām iespējām; radošā un eksperimentālā darbībā paplašināt tekstu radošas veidošanas pieredzi; Lai arī programma orientēta uz dzimtās valodas apgūvi, iepriekšminētie pētījumi norāda un autores docētājas prakse apliecina, ka radošā rakstniecība ir lielisks rīks arī svešvalodas rakstveida izteiksmes un radošas domāšanas mērķvalodā attīstībai. To apliecina arī promocijas darba 1. pielikuma aprobācija spāņu valodas nodarbībās LiepU. Galu galā svešvaloda tiek apgūta ar mērķi to lietot, saziņā, darbā, akadēmiskajā vidē. Iespējams kāds to apgūst, jo plāno mainīt dzīvesvietu vai studēt kādā no mērķavalodā runājošajām valstīm, kur ir jāveic visas ar

valodas lietojumu saistītās darbības tieši tāpat kā dzimtās valodas lietojumam.

Atbilstoša mikroastāta izvēle un ar to saistīto metožu izstrāde valodas apguves veicināšanai ir pasniedzēja atbildība. Veiksmīgas izvēles rezultātā svešvalodas apguvē mikroastātu iespējams iekļaut šādu lingvodidaktisko mērķu sasniegšanā:

- 1) teksta leksikas, gramatikas analīze;
- 2) studentu dialogu veidošana, balstoties uz mikroastātā skarto tematu un pašu valodas apguvēju pieredzi, līdz ar to personīgā viedokļa formulēšana, argumentācija;
- 3) paties valodas lietojums atbilstošā kontekstā, kur valodas apguvēji saskaras ar jaunu leksikas krājumu reālā kontekstā, nevis ārpus tā vai mākslīgi konstruētos dialogos;
- 4) darbs pa pāriem literārā teksta reproducēšanai, atstāstīšanai, mini lugu uzvešanai, diktāta rakstīšanai pāru darbā;
- 5) mikroastāts rada brīvu un radošu vidi valodas apguvei, un valodas apguvējs kļūst par aktīvu līdzdalībnieku nodarbībā;
- 6) pateicīgs materiāls dažādu tēmu izzināšanai, debašu rīkošanai svešvalodas apguves nodarbībās;
- 7) intensīva lasāmviela, kas veicina valodas apguvēja lasītprasmes attīstību mērķvalodā, vispārēju interesi par lasīšanu;
- 8) mikroastāta pazīmju iepazīšana un ieskats mūsdienu literatūrā, ļaujot iepazīt aktuālus autorus un viņu daiļradi;
- 9) mikroastāta intertekstuālais raksturs sniedz norādes uz klasisku autoru tekstiem un veicina valodas apguvēju interesi par pasaules literatūru kopumā.

Darbs ar tekstu ir primāri radošs un filozofisks process un ar minimālu gramatikas zināšanu palīdzību nepieciešams sasniegt maksimālu teksta nozīmes uztveri (Helmers 1997, 200–201, citēts no Martena, Laiveniece, Šalme 2020, 77). Tas tomēr nenozīmē, ka gramatikai ir mazāka nozīme svešvalodas apguves procesā. Valodas docētājs piedāvā noteiktas morfosintaktiskās vienības iepazīt to sastapšanas brīdī teksta dabiskajā vidē jeb kontekstā. Gramatika traktējama kā līdzeklis domu formulēšanā. Lai arī laba gramatika liecina par labu izteiksmi, svarīgākais tomēr ir apgūt un prast lietot valodu, izteikt savas domas un vajadzības.

Gan D. Albaladeho (2007), gan D. Laiveniece (2011) uzsver, ka tekstu lingvodidaktiskais lietojums ir neizsmeļams un atkarīgs no katra docētāja spējas improvizēt

un saskatīt tekstā tās pazīmes, kuras ir būtiski izcelt. Dažas no piedāvātajām idejām darbam ar tekstu ir:

- pēc teksta virsraksta uzminēt iespējamo teksta tematiku, veidot vārdu mākoņus, semantiskos laukus u.c.;
- rezumēt tekstu, izdzēšot no tā to, kas ir šķietami lieks, pārvērst stāstu mikrostāstā, mikrostāstu vienā teikumā, kas atklāj tā būtiskāko nozīmi;
- paplašināt tekstu, pievienojot tēlu, vietu, lietu aprakstu un pārveidojot atvērtās beigas konkrētos stāstu nobeigumos;
- pārrakstīt tekstus, aizvietojojot tekstā izceltos vārdus ar to sinonīmiem;
- pārrakstīt tekstu no viena žanra citā;
- atminēt iespējamo autora nodomu, rakstot konkrēto tekstu, ko autors ir vēlējis pateikt, uz kādām domām vedināt un kāpēc;
- salīdzināt dažādu tekstu tematiku, stilistisko un gramatisko struktūru.

Kā jau minēts . daļā didaktiskie uzdevumi, kuros izmantoti teksti, lielākoties iedalāmi trīs grupās: uzdevumos pirms teksta lasīšanas, uzdevumos teksta lasīšanas laikā un uzdevumos pēc teksta izlasīšanas. Neskatoties uz to, ka darbības pirms teksta lasīšanas modina aizmirstās zināšanas un stimulē domāt par vārdu krājumu vai tematiku, kas saistīta ar tekstu, svarīgi valodas apguvējam likt saprast, ka daiļliteratūras tekstā retu reizi visi vārdi būs saprotami un ka tam nevajadzētu būt šķērslim, lai no lasīšanas novērstos. Tieši šo iepriekš neiepazīto valodas vienību izprašanā būtiski ir izmantot jau esošās zināšanas, skatīt tekstu kā kopumu un vienu veselumu. Docētāja uzdevums, ir nodrošināt atbalsta materiālu pirms teksta iepazīšanas. Šo atbalstu iespējams sniegt gan ar pamudinošu jautājumu uzdošanu, gan ar vārdu krājuma, gan attēlu vai kāda audio palīdzību kā ievaduzdevumu pirms teksta lasīšanas. Tāpat arī būtiski ir ņemt vērā, ka lielāko daļu nozīmes ietver lietvārdi un darbības vārdi, savukārt īpašības vārdi un apstākļa vārdi ietver mazāk būtisku nozīmi. Svarīgi ir, lai tekstā dominētu lietvārdi un darbības vārdi, kas jau iepriekš apgūti. Savukārt apstākļa un īpašības vārdus iespējams apgūt, piedāvājot to sinonīmus. Daiļliteratūras tekstu sniegtā valodas bagātība palīdz valodas apguvējam paplašināt savu vārdu krājumu, kā arī apgūt frazeoloģiju (Albaladejo 2007, 8).

M. Martinesa Persiko uzskata, ka elipse jeb tekstā noklusētais arī paver plašas izmantojamības iespējas svešvalodu apguvē, piedāvājot valodas apguvējiem teksta paplašināšanu, aprakstot notikumu vietu, paplašinot dialogus, papildinot darbības, kas varētu

norisināties attiecīgajā kontekstā, tādējādi attīstot studenta fantāziju, kritisko domāšanu un rakstiskās izteiksmes spējas (Martínez 2013, 12–15) (sk. 1. pielikuma 5. nodaļu). Vai arī – gluži pretēji – ierosina teksta reducēšanu, piedāvājot darbam plašāku tekstu, likt to reducēt līdz minimumam, izsvītrojot ārā visus liekos aprakstus, tādējādi no stāsta radot mikrostāstu.

Katra mikrostāsta pazīme sniedz daudzveidīgas iespējas tekstu izmantošanai valodas un arī kultūras apguves procesā, kur svarīgi uzsvērt, ka tie nav nodalāmi aspekti. Svešvalodu apgūvē attiecīgās mērķvalodas kultūras reālijas ir vienlīdz svarīgas kā valodas gramatika un leksikostilistika, jo valoda atspoguļo attiecīgo realitāti un domāšanas veidu. Šie teksti atspoguļo dažādas vārdu nozīmes, valodas stilus, reģistrus un zemtekstus. Piemēram, čīliešu autores Pijas Barrosas (*Pía Barros*), stāstu „Golpe” (‘Sitiens’) (Martínez 2013, 17) ir grūti tulkot un intrpretēt latviski, jo tā otrā nozīme ir ‘apvērsums’, turklāt mikrosāsts dažās rindiņās atspoguļo 1973. gada Čīles diktatora Augusto Pinočeta militāro apvērsumu. Pirmās nozīmes vārds būtu atbilstošs A1–A2 apguves līmenim, savukārt tā otrā nozīme ar šā teksta palīdzību var tikt paplašināta B1–B2 valodas apguves līmenī, kā rezultātā attiecīgi iespējams runāt par dažādu valstu vēsturi, diktatūrām un to, kādēļ šī tematika ir īpaši nozīmīga Latīņamerikas kontekstā, kur diktatūras 20. gadsimta otrajā pusē uzplauka viena pēc otras domino efektā.

Golpe

– *Mamá, dijo el niño, ¿qué es un golpe? –Algo que duele muchísimo y deja amoratado el lugar donde te dio.*

El niño fue hasta la puerta de casa. Todo el país que le cupo en la mirada tenía un tinte violáceo.

Tulkojums latviešu valodā:

Sitiens

– *Māt, jautāja bērns, kas ir sitiens? – Kaut kas, kas ļoti sāp un atstāj zilumu vietā, kur esi to dabūjis.*

Bērns aizgāja līdz mājas durvīm. Visa valsts viņa acu priekšā krāsojās violetā tonī.

Izmantojot mikrostāstus svešvalodas apgūvē, iespējams pilnveidot dažādus valodas aspektus: ortogrāfiju, leksiku, morfoloģiju, sintaksi. Ortogrāfijas apguvei šos tekstus var izmantot diktātiem, tādējādi izmantojot pilnu tekstu, nevis tikai tā fragmentu. Savukārt

leksikas apguvei var lūgt valodas apguvēju tekstā izmantoto īpašības vārdu vai citas vārdšķiras vārdu aizvietošanu ar sinonīmiem, antonīmiem, paplašinātiem lietu aprakstiem, tādējādi paplašinot apgūstamo semantisko lauku. Augstākos valodas apguves līmeņos mikrostāsti ir pateicīgi frazeoloģismu apguvei un analīzei. Līdzīgi gramatikā var tikt dots uzdevums pārrakstīt tekstu no vienas dzimtes citā, no viena laika citā, no vienas personas citā, jo īpaši ņemot vērā darbības vārda plašo paradigmu un to deiktisko raksturu, kur pati darbības vārda forma iekļauj personu, laiku un izteiksmi, tādējādi valodas apguvējam ir jāprot tās atpazīt darbības vārdu formās. Tekstā mainot personu, paveras iespēja jaunai teksta interpretācijas perspektīvai. Tajā pašā laikā jāatceras saglabāt teksta sižetu un apjomu.

No teksta lingvistikas viedokļa, ievērojot teksta koherences un kohēzijas principus, arī mikrostāsts kā teksts izmantojams dažādiem mērķiem: pārrakstīt, papildināt, veidot (konsturēt). Pārrakstīšanas uzdevumos var piedāvāt, piemēram, papildināt stāstījumu dialogā vai otrādi – var papildināt tekstu, izvēršot plašākus, kā jau minēts, vietas, lietu, tēlu, laika aprakstu vai pagarinot tekstu, piešķirot tam jaunu nobeigumu. Izvēloties tikai nosaukumu vai kādu fragmentu no teksta, var uzrakstīt iespējami daudz dažādu tekstu vai, ņemot par pamatu kādu tematiku, ļaut studentiem to apspēlēt un piedāvāt savus variantus par to pašu tēmu. Par pamatu šādai darbībai varētu izmantot jau iepriekšminēto H. Kortasāra mikrostāstu „Mīlestība 77” un Rubena Abeljas (*Rubén Abella*) mikrostāstu „Karnevāls” (*Carnaval*) (Abella 2010, 15) (sk.1. pielikuma 3. nodaļu).

Carnaval

Solo era él mismo en Carnaval, cuando se vestía de mujer fácil y lanzaba piropos groseros a los hombres que le gustaban.

El resto del año era otro. Un mero disfraz.

Tulkojums latviešu valodā⁴⁴:

Karnevāls

Viņš bija viņš pats tikai Karnevālā, kad, pārģērbies par sievieti, izmeta koķetas piezīmes vīriešiem, kas viņam patika.

Pārējā gada laikā viņš bija cits. Vienkārši maskējies.

Abi teksti vienā divos teikumos rosina domāt par cilvēka identitāti, sociālajām

⁴⁴ Tulk. A. Babina.

normām, aizspriedumiem, kas, protams, laika gaitā mainās un kuru interpretācija atšķiras dažādās kultūrās. Tādējādi iespējams rosināt valodas apguvējus padomāt par citām identitāti nospiedošām tēmām, cenšoties izteikties pēc iespējas kodolīgi un kopīgi daloties lasījumos grupā. Pēc tam apspriest, vai izdodas uztvert tekstu, vai tas saglabājis ironiju, vai būtu iespējams tajā mainīt kādu vārdu uz precīzāku, semantiski ietekmīgāku.

Tekstu atlasē procesā jāsaprot, ka no teksta nevar prasīt to, kas tajā nav. Teksts pats rosina idejas, parāda paralēles starp reālo un fikciju, starp to, kas tiek mācīts mācību programmā un to, kā konkrētais teksts var atbalstīt šo mācīšanās mērķu sasniegšanu. Ir teksti, kas labāk padodas interpretācijai mutvārdos un diskusijai, un ir tādi, kuri labi kalpo rakstveida izteiksmes trenēšanai, un citi, kuri rosina uz abu prasmju attīstību. Tāpat arī multimodāli teksti audioierakstos palīdz attīstīt klausīšanos, nerunājot jau par lasītprasmes attīstību teksta lasīšanas gaitā, kas visdrīzāk tiks izmantota visos gadījumos. Īpaši apguves zemākajos līmeņos teksta klausīšanās uzdevumus būtu ieteicams papildināt ar tālāku teksta oriģināla pārlasīšanu, lai kļiedētu klausīšanās laikā pārprasto vai neuztverto.

Zināmu dilemmu rada plašā mikrostāstu rezonanse tiešsaistē un to izplatība dažādās vairāk vai mazāk uzticamās mājaslapās un emuāros, kas varētu likt apšaubīt teksta autentiskumu, pareizumu un literāro vērtību vispār. Laba mikrostāsta statusu nosaka tā autora atpazīstamība pasaules literatūrā, kas pierāda, ka bez vienas rindiņas aforistiskam izteicienam līdzīga mikrostāsta autors ir spējīgs sacerēt arī garākus daiļliteratūras darbus, vai arī mūsdienu rakstnieki, kas, lai arī specializējušies visīsākajā prozas žanrā, ikdienā nodarbojas ar literatūras kritiku, tematisku rakstu publicēšanu, literatūras kursu docēšanu pasaules augstskolās (Dāvids Roass, Andress Neumans u. c.).

Gan pēc D. Albaladeho, gan saskaņā ar Valjadolidas Universitātes profesores Evas Alvaresas Ramosas (*Eva Álvarez Ramos*) uzskatiem viens no galvenajiem priekšnosacījumiem teksta izmantošanai valodas mācību stundā ir tas, vai teksts raisa tematisku interesi studentā un docētājā. Viņuprāt, teksta sarežģītība nevar būt galvenais kritērijs tā atlasē. Ja teksts pats par sevi ir interesants, tas vienmēr būs atbilstošs tā izmantošanai mācību procesā (Albadalejo 2007, 6; Álvarez Ramos 2014, 51).

Promocijas darba izstrādes laiks sakrita arī ar 2020.–2021. gada *Covid-19* pandēmijas laiku, kad liela daļa mācību procesa norisinājās attālināti un docētāji bija spiesti pielāgot mācību materiālu darbam virtuālajā vidē. Šajā laikā tika apgūtas tādas virtuālā platformas kā *Padlet* un *Jamboard*, līdz ar to arī radies darba 2. pielikums, kurā skatāmi valodas apguvēju

rezultāti, ievietojot pašu rakstītos tekstus šajās platformās un paralēli saņemot atgriezenisko saiti no docētāja puses. Attālināto mācību laiks atkārtoti apliecināja mikroastu pielāgojamību un iespējamo daudzpusējo izmantojamību mācību procesā.

Nobeigumā secināms, ka mikroast ir pievilcīgs mūdienu lasītājam tā žanrisko pazīmju dēļ, kuras nosaka tā veiksmīgu īstenošanos relatīvi īsā, lielākoties prozas tekstā, kas tiek panākts ar tādiem tekstveides elementiem kā elipse, intertekstualitāte, metafikcija un humors. Tajā pašā laikā mikroastī nekad nav vienveidīgi. Tie sapludina dažādus žanus un to paveidus jaunā literārā formā, kuru veido noteikti lingvistiskie, sintaktiskie un pragmatiskie tekstveides paņēmieni.

IV. daļas secinājumi:

1. Promocijas darba IV. daļā mikroast skatīts gan kā S. Berras definētais autentiskais teksts, kurš lingvodidaktikā izmantots bez jebkādam modifikācijām, gan kā daiļliterāras teksts, kāds tas bez šaubām ir. Tas radīts, pirmkārt, kā mākslinieciski baudāms teksts, autora iedvesmots un nodots lasītājam brīvai interpretācijai, neko tajā nepielāgojot un nedomājot par lasītāja mācīšanās aspektiem, bet gan par literāro baudījumu lasīšanas procesā.

2. Izklāstītā teorētiskā literatūra par mikroastu atspoguļo promocijas darba trešo pētniecisko ievirzi literatūrzinātnes jomā, ko īpaši atspoguļo šīs daļas 1. un 2. nodaļa, bez kurām nebūtu iespējams nonākt pie mikroastu lingvodidaktiskajiem aspektiem.

3. Tādu autoru kā D. Albadaleho, B. Mateosas, D. Laivenieces u. c. autoru teorētiskās atziņas apstiprina mikroastu daudzpusējo izmantojamību svešvalodas mācību procesā, vienlaikus uzsverot gan docētāja, gan valodas apgūvēja radošuma lomu. Tādējādi mikroastī, to plašā tematika, starpžanru raksturs paver neierobežotas lingvodidaktiskās izmantojamības iespējas, kuras atspoguļotas promocijas darba 1. pielikumā.

Nobeigums un tēzes aizstāvēšanai

Promocijas pētījuma gaitā apzināta vēsturiskā pieredze spāņu valodas kā svešvalodas apgūvē Latvijas augstskolās, sākot no 1919. gada līdz 2021. gadam, secinot, ka šajā procesā bijis vairāk nekā 50 gadu pārtraukums (aptuveni no 1940. gada līdz 1995. gadam). Tādējādi spāņu valodas apguves tradīcijas Latvijā uzskatāmas par vājām un nestabilām. Savukārt no dažādiem pētījumiem apkopotie statistiskie dati liecina par to, ka spāņu valodas pieprasījums Latvijā laika gaitā varētu tikai pieaugt, kas rosina strādāt šīs valodas lingvodidaktikas attīstīšanas virzienā.

Latvijas izglītības standarts (MK 747 2018; MK 416 2019) paredz tādu svešvalodu kā angļu, franču, krievu un vācu valodas mācību programmu saturu, taču spāņu valoda Latvijas izglītības saturu noteicošajos dokumentos pašlaik vēl nav iekļauta. Tāpat Latvijā ir ierobežota piekļuve spāņu valodas mācību materiāliem un trūkst virzītājspēka, kas veicinātu latviešu un spāņu valodas sastatāmo pētniecību, spāņu valodas un kultūras popularizāciju sabiedrībā, kas tālāk vestu pie spāņu valodas kā pieprasītas svešvalodas Latvijas skolās, augstskolās un neformālajā izglītībā.

Minētais izglītības standarts svešvalodu apgūvē lielu vietu mācību saturā un procesā paredz tekstpratībai un tekstveidei, kas attaisno pētījuma priekšmeta izvēli: mikroastāta iekļaušana spāņu valodas apgūvē Latvijā.

Mērķa sasniegšanai ir veikts apjomīgs spāņu un latviešu valodas sastatījuma pētījums gramatikā, īpaši uzsverot vārdšķiru kategorijas, to sasaisti teikumā un tālāk tekstā. Lielāka uzmanība pievērsta tieši darbības vārdam, kura paradigmai piederošais laiks un izteiksme aizņem lielu daļu no spāņu lingvodidaktikas gramatiskā satura. Sastatījums ļauj novērot lielākās atšķirības un valodas apguves varbūtējās problēmas, ko nepieciešams akcentēt spāņu valodā latviski runājošajiem valodas apgūvējiem.

Tekstpratības jēdziena izpratnei un iestrādei svešvalodu apguves saturā nozīmīga kategorija ir teksts, tāpēc promocijas darbā apskatīta teksta nozīme svešvalodu apgūvē, iekļaujot arī tekstu tipoloģiju un lingvodidaktiskos ieteikumus tekstu izmantošanai valodu mācību procesā. Balstoties uz EKPVA, izcelta tekstpratības un tekstveides nozīme. Secināts, ka autentisku, nevis adaptētu tekstu izmantošana veido valodas apgūvēja izpratni par

mērķvalodas kultūru, sabiedrību, filozofisko domu, veicina apguvēja vispusīgu mācīšanos, ieinteresētību mācību procesā, radošumu un kritisko domāšanu. Tādējādi autentisks, valodas apguvēja zināšanu, uztveres un izpratnes līmenim piemērots teksts ir motivējošs materiāls ne tikai valodas morfosintaktisko īpatnību apguvei un tekstpratības attīstībai, bet arī valodas praktiskajam lietojumam saziņā.

Pētījumā noskaidrots, ka svešvalodu docētāji gan Latvijā, gan ārvalstīs lielākoties atzīst teksta lielo potenciālu valodas apguves veicināšanā un uzskata, ka ir būtiski valodas apguvējus iepazīstināt ar daudzveidīgiem tekstiem, tostarp daiļliteratūras tekstiem, kuriem pieskaitāmi arī mikrostāsti. Lielākā daļa docētāju atzīst, ka līdz šim izmantotajos materiālos manāms daiļliteratūras tekstu trūkums, kas bieži liek tērēt papildu laiku tekstu meklēšanai, atlasei un uzdevumu izstrādei, vai arī tam vienkārši netiek pievērsta uzmanība, un docētāji paļaujas tikai uz mācību grāmatās iekļauto saturu. Taču mācību grāmatu satura analīze liecina, ka tajās iekļauto daiļliteratūras tekstu skaits ir neliels.

Lai izprastu mikrostāstu tekstu lingvodidaktisko potenciālu, pētījuma gaitā veikta mikrostāsta definīciju analīze un žanra pazīmju izpēte, izceļot būtiskākās tekstuālās pazīmes, kas viegli integrējamas svešvalodas apguvē un ir īpaši pateicīgas, liekot uzsvāru uz komunikatīvo pieeju. Šie īsie, ātri izlasāmie un aptveramie literārie teksti ir ļoti rosinoši, apjomā īsi, bet tematiski bagātīgi un daudznozīmīgi, turklāt šis žanrs pārstāvēts visās spāniski runājošajās valstīs, tāpēc ļoti parocīgi izmantojams kā sociokultūras referents.

Atbildot uz pētījuma jautājumu, kādā veidā mikrostāsts kā autentisks teksta veids ir izmantojams spāņu valodas kā svešvalodas apguvē un tās sekmēšanā, secināms, ka šo daiļliteratūras tekstu izmantojums ir plašs. Būtiskākā izmantojamības pazīme ir tā, ka mikrostāsts nav jāīstina, jādala, jāvienkāršo. Tas ir pietiekami īss, lai to iekļautu vienā didaktikas materiāla nodaļā. Turklāt vienā nodaļā var izmantot gan vienu, gan vairākus mikrostāstus, grupējot tos tematiski vai piedāvājot viena autora vairākus tekstus, tādējādi strādājot ar autoram raksturīgajām tekstveides pazīmēm. Mikrostāsti mēdz būt arī multimodāli un publicēti kopā ar ilustrācijām, kas tāpat iekļaujamas lingvodidaktisko uzdevumu veidošanā. Liela nozīme ir katram teksta teikumam. Limitētais laiks, telpas un varoņu apraksts ļauj uzmanību koncentrēt tieši uz valodas izteiksmes līdzekļiem, gramatisko laiku un izteikto darbību. Nav jāiedziļinās literāro tēlu analīzē. Tie nav arī pārsātināti ar poētiku, epitetiem un metaforām, kas atvieglo to lasīšanu arī iesācēja līmenī. No tekstpratības un tekstveides apguves viedokļa mikrostāsts ir pateicīgs, lai valodas apguvējam

liktu to izvērst plašāku, pārrakstīt citā laika formā vai papildināt ar notikumiem un jebkādā citā veidā atkārtoti izmantot tekstu, tādējādi veicinot arī valodas apguvēja radošo domāšanu un rakstīšanu. Mikrotekstu intertekstualitāte ļauj iepazīt citus tekstus, bet hibriditāte mikrostāstos atspoguļo tekstu tipu daudzveidību, kurus iespējams izmantot didaktikā, lai valodas apguvēji mācītos atpazīt un atdarināt dažādu tipu tekstus. Mikrostāstu izmantošana didaktikā ļauj veidot un attīstīt arī mutvārdu izteiksmes prasmes, tekstus skaļi lasot, diskutējot par tiem, interpretējot tos īsos dialogos, lomu spēlēs u. c. mutvārdu uzdevumos.

Promocijas pētījuma rezultātā atbilstoši tā iecerētajam mērķim, izveidots mācību lingvodidaktiskā materiāla piedāvājums spāņu valodas kā svešvalodas apguvei Latvijā, orientējoties uz latviski runājošu valodas apguvēju. Pētījuma un lingvodidaktiskā materiāla izstrādes gaitā dažu promocijas darba daļu saturs ir aprobēts un papildināts, pateicoties LiepU bakalaura studiju programmas *Eiropas valodu un kultūras studijas* studentu sniegunam. Dažu nodaļu aprobācijas rezultāti pievienoti 2. pielikumā.

Pētījuma aprobācijas rezultātā promocijas darba 3. pielikumā izstrādātais 20 nodaļu materiāls perspektīvā varētu tikt izdots kā praktisks spāņu valodas apguves līdzeklis. Tas papildinātu spāņu valodas apguves materiālu klāstu un veicinātu valodas apguvi ar autentisku tekstu starpniecību. Izstrādātajā mācību materiālā iekļauti 27 mikrostāsti.

Turpmākajā pētniecības procesā nepieciešams veikt spāņu un latviešu valodas leksiski semantisko sastatījumu, kas ļautu veidot jaunus mācību līdzekļus, kuri pielāgoti latviešu valodas runātāju vajadzībām. Liels potenciāls ir mūsdienu spāņu literatūras tulkojumiem latviešu valodā, ņemot vērā to, ka spāņu literatūra ir ļoti daudzveidīga un aptver plašu pasaules ģeogrāfisko areālu, kas veicinātu tā iepazīšanu un kultūru daudzveidības apzināšanos latviešu lasītāju vidū.

Promocijas pētījuma aizstāvēšanai formulētas šādas tēzes:

1. Spāņu valodai, salīdzinot ar franču valodu, Latvijas izglītībā un zinātnē bijusi daudz mazāka rezonanse. Latvijas izglītības sistēmā nav izveidotas savstarpēji korelējošas studiju programmas, kas piedāvātu spāņu valodas apguvi visos studiju līmeņos. Trūkst latviešu un spāņu valodas sastatāmo pētījumu, kas veicinātu šīs valodas pieprasījumu Latvijā. Spāņu valodas statusa un atpazīstamības stiprināšanai Latvijā, būtu nepieciešams veidot kādu nevalstisku organizāciju, kas apvieno spāņu valodas docētājus un/vai tulkus un pārstāv šo valodnieku intereses sabiedrībā. Nākotnē vēl ir

daudz darāmā gan literatūras tulkojumu jomā, gan arī spāņu valodas izglītības standartu un attiecīgu mācību materiālu izstrādei, jo spāņu valodas nozīme pasaulē aizvien pieaug.

2. Promocijas darbā veiktais spāņu-latviešu gramatikas sastatījums kalpo kā atbalsta materiāls spāņu valodas docētājiem un valodas apguvējiem. Teksts ir avots dažādu valodas, tostarp gramatikas, aspektu izzināšanai. Gramatika netiek nodalīta kā atsevišķa valodas daļa, bet gan integrēta atbilstoši tematikai un valodas apguves līmeņiem. Tā tiek ievadīta, sasaistot to ar dažādiem dzīves aspektiem, tādējādi iesaistot valodas apguvēju saziņā ar citiem un mijiedarbībā ar tekstu.
3. Tekstpratības izvirzīšana svešvalodas apguves priekšplānā veicina valodas apguvēja spēju izteikties mutvārdos un rakstveidā. Tekstpratības apguve palīdz labāk uztvert mērķvalodas runātāju valodas nianšes un atklāj kultūras dziļāko būtību.
4. Valodas apguves mērķis ir lietot valodu kā domu, ideju un jūtu izteikšanas instrumentu, kas vienlaikus atspoguļo dzimtās valodas lietotāja dzīves uztveri un kultūru. Svešvalodu apguvē dzimtās valodas vai starpniekvalodas izmantošana ir pieļaujama, taču tā nekādā gadījumā mācību procesā nedrīkst dominēt. Tā drīzāk sniedz kopsavilkumu par svešvalodā apgūstamo. Neizbēgama ir arī valodas apguvēja kļūdīšanās, kas liecina par dabisku valodas apguves procesu, kas izriet no personīgās mācīšanās pieredzes, nevis iegaumēšanu no galvas. Arī radošums ir ļoti būtisks aspekts valodas apguvē tāpēc mācību procesā valodu apguvējam jāļauj spēlēties un eksperimentēt ar valodu un tās materiālu, kas veicina visu valodas prasmju apguvi.
5. Mikrostāsts ir reference pasaules literatūras izzināšanai. Arī ieskatoties atsevišķu mūsdienu latviešu autoru daiļradē, atklājas mikrostāsta pazīmes, ko latviešu valodā būtu piemēroti dēvēt par sīkstāstu. Mikrostāstu plašā tematika un starpžanru raksturs paver neierobežotas lingvodidaktiskās izmantojamības iespējas, kas atspoguļotas promocijas darba praktiskajā materiālā. Tas balstās tajos gramatiskajos (morfosintakses) aspektos, ko piedāvā konkrētie teksti, nevis teksti meklēti, lai tiktu pakļauti konkrētas tēmas vai gramatikas apguvei.
6. Lingvodidaktiskā skatījumā autentisku literāru tekstu iekļaušana mācību materiālos var būt rosinošs arī citu valodu, īpaši latviešu valodas kā svešvalodas mācību materiālu izveidē, jo literāri teksti neapšaubāmi ietver arī sociokultūras aspektus un

pietuvina valodas apgūvēju mērķvalodas lietotāju domāšanas veidam un kulturreālijām.

Bibliografija

I. Avoti

Mācību grāmatas

- Alonso, Corpas, Gamblich 2016** – Alonso, Encina; Corpas, Jaime; Gamblich, Carina. *Diverso 3. Libro de alumno, A1–A2*. Tercera edición. Madrid: Sociedad General Español de Librerías, 2016.
- Alonso, Corpas, Gamblich 2018** – Alonso, Encina; Corpas, Jaime; Gamblich, Carina. *Diverso básico. Libro de alumno, B1*. Tercera edición. Madrid: Sociedad General Español de Librerías, 2018.
- Balboa, Varela, Teisser 2018** – Balboa Sánchez, Olga; Varela Navarro, Monserrat; Teissier de Wanner, Claudia. *Impresiones, A I*. Madrid: SGEL, 2018.
- Castro 2014** – Castro Viudez, Francisca. *Nuevo español en marcha. Nivel básico (A1–A2)*. Madrid: SGEL, 2014.
- Castro, Ballesteros 2018** – Castro Viudez, Francisca; Ballesteros, Lopez Pilar. *Aprende gramática y vocabulario. Nivel básico (A1–A2)*. Madrid: SGEL, 2018.
- Corpas, García, Garmendia 2020** – Corpas, Jaime; García, Eva; Garmendia, Agustín. *Aula 1 Internacional plus. Libro de alumno, A1*. Coord. Neus Sans. Barcelona: Difusión, 2020.
- González, Romero, Cervera 2018** – González Hermoso, Alfredo; Romero Dueñas, Carlos; Cervera Velez Aurora. *Competencia gramatical en uso: Ejercicios de gramática: forma y uso A2*. 11ª impresión. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 2018.
- González, Romero, Cervera 2019** – González Hermoso, Alfredo; Romero Dueñas, Carlos; Cervera Velez, Aurora. *Competencia gramática en uso. Ejercicios de gramática: forma y uso A1*. 5ª impresión. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 2019.
- González, Romero 2019** – González Hermoso, Alfredo; Romero Dueñas, Carlos. *Competencia gramática en uso: Ejercicios de gramática: forma y uso B1*. 5ª impresión. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 2019.
- Moreno, Hernández, Kondo 2007a** – Moreno, Concha; Hernández, Carmen; Kondo, Miki Clara. *Gramática. Nivel elemental A1–A2*. Madrid: Grupo Anaya, 2007.
- Moreno, Hernández, Kondo 2007b** – Moreno, Concha; Hernández, Carmen; Kondo, Miki Clara. *Gramática. Nivel medio B1*. Madrid: Grupo Anaya, 2007.
- Moreno, Hernández, Kondo 2007c** – Moreno, Concha; Hernández, Carmen; Kondo, Miki Clara. *Gramática. Nivel medio B2*. Madrid: Grupo Anaya, 2007.
- Sarralde u. c. 2016** – Sarralde, Berta; Casajeros, Eva; López, Mónica; Martínez, Daniel. *Vitamina C1: Curso de español de nivel superior. Libro de alumno*. Madrid: SGEL, 2016.
- Sarralde u. c 2020** – Sarralde, Berta; Casajeros, Eva; López, Mónica; Martínez, Daniel. *Vitamina básico: Curso de español. B1. Libro de alumno*. Madrid: SGEL, 2020.
- Sarralde u. c 2022a** – Sarralde, Berta; Casajeros, Eva; López, Mónica; Martínez, Daniel. *Vitamina básico: Curso de español. A1–A2. Libro de alumno*. Madrid: SGEL, 2022.
- Sarralde u. c 2022b** – Sarralde, Berta; Casajeros, Eva; López, Mónica; Martínez, Daniel. *Vitamina básico: Curso de español. B2. Libro de alumno*. Madrid: SGEL, 2022.

Seijas, Troitiño 2018 – Seijas, Pilar; Troitiño, Sergio. *Cuadernos de gramática española A2* Barcelona: Difusión, 2012.

Dailiteratūra

Abella 2010 – Abella, Rubén. *Los ojos de los peces*. Palencia: Menoscuarto ediciones, 2010.

Brasca 2005 – Brasca, Raúl. *De mil amores Antología de microrrelatos amorosos*. Barcelona: Thule Ediciones, 2005.

Gómez de la Serna 2005 – Gómez de la Serna, Ramón. *Disparates y otros caprichos*. Ed. Luís López Molina. Palencia: Menoscuarto, 2005.

Tena 2017 – Tena, Paola. *Las pequeñas cosas*. Madrid: Ediciones La Palma, 2017.

Tomeo 2009 – Tomeo, Javier. *Historias mínimas*. Segunda edición. Barcelona: Editorial Anagrama, 2009.

Personiskā sarakste

León 2020 – León Manzanero, Ana. Latvijas Kultūras Akadēmijas docente. Datos actuales sobre el número de estudiantes de español en Academia de Cultura. Ziņojuma saņēmēja: Agata Babina. [Sk. 26.06.2020.]. [Nepubliskota sarakste.]

León 2021 – León Manzanero, Ana. Latvijas Kultūras Akadēmijas docente. Par promocijas darbu. Ziņojuma saņēmēja: Agata Babina. [Sk. 08.03.2021.]. [Nepubliskota sarakste.]

Martín 2020 – Martín Calvo, Rafael. Ventpils Augstskolas spāņu valodas lektors. Daži jautājumi par spāņu valodas studijām Ventpils Augstskolā. Ziņojuma saņēmēja: Agata Babina. [Sk.13.06.2020.]. [Nepubliskota sarakste.]

Martín 2021 – Martín Calvo, Rafael. Ventpils Augstskolas spāņu valodas lektors. Daži jautājumi par spāņu valodas studijām Ventpils Augstskolā. Ziņojuma saņēmēja: Agata Babina. [Sk. 08.03.2021.]. [Nepubliskota sarakste.]

Pérez 2021 – Pérez Sánchez, Miguel Angel. LU Romānistikas nodaļas Ibēristikas un Latīņamerikas studiju centra lektors. Par docētāja pieredzi universitātē. Ziņojuma saņēmēja: Agata Babina. [Sk. 07.03.2021.]. [Nepubliskota sarakste.]

Placinska 2020 – Alla Placinska. LU Romānistikas nodaļas Ibēristikas un Latīņamerikas studiju centra vadītāja, asoc. prof. Vēl viens jautājums. Ziņojuma saņēmēja: Agata Babina. [Sk. 11.06.2020.]. [Nepubliskota sarakste.]

Placinska 2021 – Alla Placinska. LU Romānistikas nodaļas Ibēristikas un Latīņamerikas studiju centra vadītāja, asoc. Prof. Lūgums pēc nelielas palīdzības saistībā ar disertāciju. Ziņojuma saņēmēja: Agata Babina. [Sk. 06.03.2021.]. [Nepubliskota sarakste.]

Torres 2021 – Torres Fernandez, Alberto. LU Romānistikas nodaļas Ibēristikas un Latīņamerikas studiju centra lektors. Par promocijas pētījumu. Ziņojuma saņēmēja: Agata Babina. [Sk. 10.03. 2021.]. [Nepubliskota sarakste.]

Tiešsaistes uzziņu resursi

EKA 2021 – Ekonomikas un Kultūras augstskola. *Profesionālā bakalaura studiju programma Tulkošana*, 2021. [Sk. 07.03.2021.]. Pieejams: <https://www.augstskola.lv/?parent=77>

- LKAa** – Latvijas Kultūras Akadēmija. *Ana Manzanero León. Docente*. [Sk. 07.03.2021.].
Pieejams: <https://lka.edu.lv/lv/par-akademiju/docetaji/ana-leon-manzanero/>
- LKAb** – Latvijas Kultūras akadēmija. *Starpkultūru sakari*. [Sk. 07.03.2021.].
Pieejams: <https://lka.edu.lv/lv/gribu-studet-akademija/studijas/bak1/starpkulturu-sakari/>
- LKAc** – Latvijas Kultūras akadēmija. *Starpkultūru sakari Latvija-Spānija*. [Sk. 07.03.2021.]. Pieejams: <https://www.prakse.lv/study/17445/latvijas-kulturas-akademija/starpkulturu-sakari-latvija-spanija>
- LNDB** – Latvijas nacionālā digitālā bibliotēka. Pieejams: <https://lndb.lv>
- LUBSP** – Latvijas Universitāte. *Bakalaura studiju programma*. [Sk. 20.06.2021.].
Pieejams: <https://www.lu.lv/studijas/fakultates/humanitaro-zinatnu-fakultate/bakalaura-limena-studijas/>
- LUEVB** – Latvijas Universitāte. *Eiropas valodas un bizness*. [Sk. 07.03.2021.].
Pieejams: <https://www.lu.lv/studijas/fakultates/humanitaro-zinatnu-fakultate/bakalaura-limena-studijas/anglistika-eiropas-valodu-un-biznesa-studijas/>
- LUF** – Latvijas Universitāte. *Filoloģija*. [Sk. 07.03.2021.]. Pieejams: <https://www.lu.lv/studijas/fakultates/humanitaro-zinatnu-fakultate/bakalaura-limena-studijas/filologija/>
- LU MBS** – Latvijas Universitāte. *Moderno valodu un biznesa studijas*. [Sk. 07.03.2021.].
Pieejams: <https://www.lu.lv/studijas/fakultates/humanitaro-zinatnu-fakultate/bakalaura-limena-studijas/moderno-valodu-un-biznesa-studijas/>
- OSP** – Oficiālais statistikas portāls. *Svešvalodu apguve vispārīzglītojošajās skolās (mācību gada sākumā)*. [Sk. 20.09.2022.]. Pieejams: https://data.stat.gov.lv/pxweb/lv/OSP_OD/OSP_OD_sociala_izgl_vispskolas/IZG110.px/

II. Izmantotā literatūra

- Acquaroni, Naranjo 2019** – Acquaroni, Rosana; Naranjo, María. La literatura en la enseñanza de ELE: Ese horizonte abierto. Una conversación. *La didáctica de lenguas de par en par. Diálogo entre teoría y práctica. Homenaje a Ernesto Martín Peris*. Barcelona: Difusión, 2019.
- Alarcos 2000** – Alarcos Llorach, Emilio. Gramática de la lengua española. Real Academia Española Colección Nebrija y Bello. Madrid: Espasa, 2000.
- Albaladejo 2007** – Albaladejo, Dolores María. *Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica*. Revista de Didáctica ELE. [Sk. 22.03.2019.]. Pieejams: <http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>
- Almendros de la Rosa 2011** – Almendros de la Rosa, María Carmen. *1000 svarīgākie vārdi. Spāņu valoda. Ceļojumi & atpūta*. Tulk. Edgars Briška. Rīga: Zvaigzne ABC, 2011.
- Alonso u. c. 2007** – Alonso Raya, Rosario; Castañeda Castro, Alejandro; Martínez Gila, Pablo, Miquel López, Lourdes, Ortega Olivares, Jenaro, Ruiz Campillo, José Plácido. *Gramática Básica del estudiante de español*. Barcelona : Difusión, 2007.
- Álvarez Martínez 2020** – Álvarez Martínez, María Ángeles. *Literatureando II: ¿qué y por qué leer?* Vebinārs tiešsaistē [sk. 22.09.2020.].
- Álvarez Ramos 2014** – Álvarez Ramos, Eva. *Internet, biblioteca sonora: análisis, tratamiento e integración de recursos auditivos para el aula de ELE*. Didáctica. Lengua y Literatura (26), 39–55. [Sk. 20.11.2020.]. Pieejams: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/46831/43943>

- Andersons 1973** – Andersons, Edgars. Arnolds Spekke. *Jaunā Gaita*, 92, 1973. [Sk. 20.02.2021.]. Pieejams: https://jaunagaita.net/jg92/JG92_Andersons-Spekke.htm
- Andres-Suárez 2010** – Andrés-Suárez, Irene. *El microrrelato español. Una estética de elipsis*. Palencia: Mensocuarto Ediciones, 2010.
- Andres-Suárez 2012** – Andrés-Suárez, Irene. *Antología del microrrelato español (1906-2011). El cuarto género narrativo*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2012.
- Aristu 2021** – Aristu, Ana. *Del mundo al aula. Textos reales en el aula de idioma*. Tiešsaistes seminārs. Editorial Difusión, 03.06.2021. Pieejams: <https://youtu.be/CrjixwmOD8E>
- Babina 2014** – Babina, Agata. *Microrrelato en la didáctica de ELE*. TFM. Latvijas Universitāte, 2014
- Balodis 1922** – Balodis, Kārlis. *Acta Universitatis Latviensis*, : Latvijas Augstskolas raksti. Rīga, 1922. Pieejams: <https://dspace.lu.lv/dspace/handle/7/14>
- Bamidele 2009** – Bamidele Oyewo, Danuta. *Competencia Literaria, Literatura Hipertextual y Microrrelatos en el Aula de E/LE*. Universidad de Nebrija, 2009.
- Bankavs 1999a** – Bankavs, Andrejs. Latvijas Universitātes devums romānistikas leksikogrāfijā. *Latvijas Universitātes raksti. Zinātņu vēsture un muzejniecība*, 684. sēj. Latvijas Universitāte: 1999, 89–94.
- Bankavs 1999b** – Bankavs, Andrejs. Romānistiskas attīstība Latvijā. *Latvijas Universitātes 80 gadu jubilejai veltītās 57. konferences materiāli*. 622. sēj. Latvijas Universitāte: 1999, 58–66.
- Bankavs, Jansone 2010** – Bankavs, Andrejs; Jansone, Ilga. *Valodniecība Latvijā: fakti un biogrāfijas: enciklopēdija*. Rīga: LU apgāds, 2010.
- Bastin 2012** – Bastin, Vincent. *Pour une définition et une première défense de la micronouvelle française*, 2012. [Sk. 09.02.2019.]. Pieejams: <http://www.vincent-b.sitew.com/#MICRONOUELLE>
- Beitiņa 2009** – Beitiņa, Maigone. Mūsdienu latviešu literārās valodas sintakse. Liepāja: LIEPA, 2009
- Bennett, Royle 2015** – Bennett, Andrew; Royle, Nicholas. *This thing called literature: reading, thinking, writing*. London; New York: Routledge, 2015
- Berra 2020** – Berra, Solvita. *Autentiski teksti valodas apguvē: teorijas, pieejas un pieredzes stāsti*. LU Latviešu valodas institūts, 2020
- Bliska 2015** – Bliska, Inga. *Franču valoda kā trešā valoda Latvijā: leksiski semantiskais mācību līmenis*. [Promocijas darbs.] Liepājas Universitāte, 2015.
- Bono 2011** – Bono, Edvards de. *Kā gūt radošas idejas: 62 vingrinājumi domāšanas attīstīšanai*. Tulk. S. Skujeniece. Rīga: Zvaigzne ABC, 2011.
- Carballera, Sastre 1991** – Carballera Cotillas, Yolanda; Sastre Ruano, María Angeles. *Usos de ser y estar. Revisión de la gramática y constatación de la realidad lingüística*. Instituto Cervantes, 1991, 299–314.
- Cassany, Ayala 2008** – Cassany, Daniel; Ayala, Gilbert. Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *Participación Educativa*, 9, noviembre, 53–71, CEE, 2008.
- Cassany, Luna, Sanz 1994** – Cassany, Daniel; Luna, Marta; Sanz, Gloria. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 1994.
- CEFR 2018** – Council of Europe. Language Policy Programme Education Policy Division Education Department. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg, 2018. [Sk. 29.03.2020.]. Pieejams: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

- Chacón 2016** – Chacón, García Carmen. El Plan Curricular Del Instituto Cervantes: concepto, aplicaciones y reflexiones gramaticales para la formación de hispanistas no nativos. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 2016, 1(22), 17–31. [Sk. 21.07. 2022.]. Pieejams: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92153510004>
- Chamorro 2019** – Chamorro Mejía, Mónica. *El microrrelato en el aula de intercomprensión en cuatro lenguas romances: portugués, italiano, francés y español. Perspectiva teórica y propuesta didáctica*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2019.
- Cifuentes 1989** – Cifuentes Honrubia, José Luis. *Lengua y espacio. Introducción al problema de la deixis en español*. Alicante: Universidad de Alicante, 1989.
- Cifuentes 2007** – Cifuentes Honrubia, José Luis. *Verbos deícticos en español*. Universidad de Alicante, 2007.
- Cogollo 2012** – Cogollo, Luis. *El microrrelato como recurso didáctico en el desarrollo de la competencia literaria*. TFM. Stockholms Universitet, 2012
- Coseriu 1978** – Coseriu, Eugene. *Gramática, semántica, universales*. Estudios de lingüística funcional. Madrid, 1978.
- CSP** – Centrālā Statistikas pārvalde. *Svešvalodu apguve vispārīzglītojošajās skolās (mācību gada sākumā)*. [Sk.15.07.2022.]. Pieejams: https://data.stat.gov.lv/pxweb/lv/OSP_OD/OSP_OD_sociala_izgl_vispskolas/IZG110.px/table/tableViewLayout1/
- Cutillas 2016** – Cutillas, Ginés. *El microrrelato: Una introducción al género*. Quimera Revista de literatura, N° 386, 2016, 12–16. [Sk. 04. 01. 2019.]. Pieejams: <https://www.revistaquimera.com/2018/01/16/microrrelato-una-introduccion-al-genero-gines-s-cutillas/>
- De Beaugrande, Dressler 1981** – De Beaugrande, Robert; Dressler, Wolfgang. *Introduction to Text Linguistics*. London, New York: Longman, 1981.
- DG 2013** – Dienas Grāmata. *Minimas jeb zemestrīce zābakā*: anotācija, 2013. [Sk. 09.01.2019.]. Pieejams: <http://www.dgramata.lv/dg-izdotas-gramatas/dailiteratura/originalliteratura-latviesu/miniaturas/minimas-jeb-zemestrice-zabaka>
- DLE** – *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española. Pieejams: <https://dle.rae.es>
- Doughty, Williams 1998** — Doughty, Catherine; Williams, Jennifer. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- Earnshaw 2007** – Earnshaw, Steven. *The Handbook of Creative Writing*. Edinburgh University Press, 2007.
- Eberhard, Simons, Fennig 2022** – Eberhard, David M., Simons, Gary F., Fennig, Charles D. (eds.). *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-fifth edition. Dallas, Texas: SIL International, 2022. [Sk. 10.01.2023.].Pieejams:<http://www.ethnologue.com>
- Eipurs 2008** – Eipurs, Aivars. *Minimas jeb Vienā istabā ar Antonu Vēbernu*. Rīga: Dienas grāmata, 2008.
- Eipurs 2013** – Eipurs, Aivars. *Minimas jeb Zemestrīce zābakā*. Rīga: Dienas grāmata, 2013
- Eipurs 2020** – Eipurs, Aivars. *Dzejoļu remonts*. Rīga: Neputns, 2020.
- EK 2017** – Eiropas Komisija. *Eurydice īsais apskats. Pamattati par svešvalodu mācīšanu Eiropas skolās*, 2017. [Sk.13.01.2021]. Pieejams: http://viaa.gov.lv/library/files/original/eurydice_svesvalodas_mac_petijums_2018.pdf

- EKPVA 2006** – Eiropas Padome. Valodas politikas nodaļa. *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana*. Rīga: Madonas poligrāfists, 2006.
- Fāters 2010** – Fāters, Heincs. *Ievads valodniecībā*. Tulk. Ineta Balode. Rīga: Zinātne, 2010.
- Fernández 1991** – Fernández, Sonsoles. Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto. *Cable*, № 7, 1991, 14–21.
- Fernández-Cuesta 2012** – Fernández-Cuesta Valcarce, Miguel Ángel. *El microrrelato: origen, características y evolución. Propuesta didáctica en el aula de L2. aplicaciones prácticas en L1*. TFM. Universidad de Málaga, 2012
- Fernández Cienfuegos 2014** – Fernández Cienfuegos, Jorge. *El empleo del microrrelato en la enseñanza de ELE*. TFM, Universidad de Oviedo, 2014.
- Fernández Vítores 2019** – Fernández Vítores, David. *El español: una lengua viva informe*. Instituto Cervantes, 2019. [Sk. 20.01.2020.]. Pieejams: https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf
- Fillmore 1966** – Fillmore, Charles, J. Deictic categories in the semantic of come. *Foundations of Language*, 2(3). New York: Springer, 1966, 219–227.
- Frank, Rinvolucrí, Martínez 2012** – Frank, Christine, Mario, Rinvolucrí, Martínez, Pablo Gil. *Escritura creativa. Actividades para producir textos significativos en ELE*. Madrid: SGEL, 2012.
- Gallimard 2007** – *Microfictions de Régis Jauffret. Entretien*. Editions Gallimard, 2007. [Sk.14.01.2019.] Pieejams: [http://www.gallimard.fr/Media/Gallimard/Entretien-ecrit/Entretien-Regis-Jauffret-Microfictions/\(source\)/165627](http://www.gallimard.fr/Media/Gallimard/Entretien-ecrit/Entretien-Regis-Jauffret-Microfictions/(source)/165627)
- García 2017** – García Medina, Yobany de José. Microrrelato o Minificción: de la nomenclatura a la estructura de un género literario. *Microtextualidades Revista Internacional de microrrelato y minificción*, 2. Madrid: Universidad CEU de San Pablo, 2017, 89–102.
- Genette 1980** – Genette, Gerard. *Narrative Discourse: An Essay in Method*, Ithaca, New York: Cornell Univeristy Press, 1980.
- Gridina 2015** – Gridina Jeļena. *Līdzības princips kā franču un itāļu valodas leksikasparalēlas apguves paņēmieni*. [Promocijas darbs.] Latvijas Universitāte, 2015.
- Goddard 1997** – Goddard, Cliff. The semantics of coming and going. *Pragmatics*, 7(2). Antwerp: International Pragmatics Association, 1997, 147–162.
- Gutierrez 2019** – Gutierrez Armas, Luz Maria. *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L. 7ª edición*. Madrid: Arco Libros, 2019.
- Gūtmane, Lāčauniece, Silova, Zulmane 2022** – Gūtmane, Zanda; Lāčauniece, Inese; Silova, Lita; Zulmane, Linda. *Radošā rakstīšana Specializētā kursa programmas paraugs vispārējai vidējai izglītībai*. Rīga: VISC, Skola 2030, 2022.
- Harper 2006** – Harper, Graeme. *Teaching Creative Writing*. London: Bloomsbury Publishing, 2006.
- Harper, Kroll 2007** – Harper, Graeme; Krolle, Jeri. *Creative Writing Studies: Practice, Research and Pedagogy*. Bristol: Multilingual Matters, 2007.
- Harper 2015** – Harper, Graeme. *Creative Writing and Education*. Bristol: Multilingual Matters, 2015.
- Hernández 2009** – Hernández, Darío; David Roas, investigación y creación de lo mínimo. *NEXO Revista intercultural de arte y humanidades de la sección de estudiantes y jóvenes investigadores y creadores del IEHC*, 6, 2019. [Sk. 14.01.2019.]. Pieejams: <https://www.iehcan.com/wp-content/uploads/2013/05/nexo-6-2009.pdf>

- Herrera 2012** – Herrera López, Borja. *El Microrrelato En La Enseñanza De ELE: Presencia Actual y Propuesta Didáctica Para Niveles Iniciales (A2–B1)*. TFM Universidad de Cantabria, 2012.
- Hualde, Olarrea u. c. 2013** – Hualde, José Ignacio; Olarrea, Antxon u. c. *Introducción a la lingüística hispánica*. 2ª edición. Cambridge: Cambridge University press, 2013.
- IrLiepāja 2017** – Pirms 130 gadiem dzimis diplomāts Arnolds Spekke. *IrLiepāja*, 14.06.2017. [Sk. 20.02.2021.] Pieejams: <https://irliepaja.lv/liepajnieki/pirms-130-gadiem-dzimis-diplomats-arnolds-spekke/>.
- Jacobi, Melone, Menón 2016** – Jacobi, Claudiall Melone, Enrique; Menón, Lorena. *Gramática en contexto: Curso de gramática para comunicar*. Quinta reimpresión. Madrid: Edelsa Grupo Didascalia, 2016.
- Jēkabsons, Kiršentāle, Plaude u. c. 1978** – Jēkabsons, Velta; Kiršentāle, Ingrida; Plaude, Ņina u. c. *Spāņu-latviešu vārdnīca*. Rīga: Liesma, 1978.
- Kačanova 2017** - Kačanova, Baiba. *Leksikas lingvodidaktiskais saturs angļu valodas kā svešvalodas mācībā Latvijā*. [Promocijas darbs.] Liepājas Universitāte, 2019.
- Kalme, Smiltņiece 2001** – Kalme, Vilma; Smiltņiece, Gunta *Latviešu literārās valodas vārddarināšana un morfoloģija*. Liepāja: LiePA, 2001.
- Kalniete 2016** – Kalniete, Madara. Norādāmie vietniekvārdi kā vietas deiksi latviešu valodā. *Valoda: nozīme un forma, 7: Gramatika un saziņa*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2016, 59–69.
- Kalnača 2013** – Kalnača, Andra. Morfoloģija. Andrejs Veisbergs (red.). *Latviešu valoda*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2013, 45–103.
- Kērs 2016**– Kērs, Kristofs. *Spāņu valoda pēdējā brīdī*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2016.
- Koch 2000** – Koch, Dolores. *Diez recursos para lograr la brevedad en el micro-relato*, 2000. [Sk. 17.02.2019.]. Pieejams: <https://ciudadseva.com/texto/diez-recursos-para-lograr-la-brevedad-en-el-micro-relato/>.
- Koch 2004** – Koch, Dolores. ¿Microrrelato o minicuento? ¿Minificción o hiperbreve? Noguerol, Francisca (ed.). *Escritos disconformes: nuevos modelos de lectura*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2004, 45–54.
- Krbcova 2011** – Krbcova, Milada. *Spāņu valodas pašmācība*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2011
- Ķirķis 2020** – Ķirķis, Raimonds. Cilvēces elpa. Epus un tā tulkojums. *Satori*, 07.07.2020. [Sk. 14.08.2022.]. Pieejams: <https://satori.lv/article/cilveces-elpa-epus-un-ta-tulkojums>
- Lagmanovich 2005** – Lagmanovich, David. *La otra mirada. Antología de microrrelato hispánico*. Palencia: Menoscuarto, 2005.
- Lagmanovich 2006** – Lagmanovich, David. La extrema brevedad: microrrelatos de una y dos líneas. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2006. [Sk. 04.01.2020.]. Pieejams: <https://biblioteca.org.ar/libros/151584.pdf>
- Lagmanovich 2009** – Lagmanovich, David. El microrrelato hispánico: algunas reiteraciones. *Iberoamericana. América Latina, España, Portugal: Ensayos sobre letras, historia y sociedad*. Notas. Reseñas iberoamericanas, 36(9), 2009, 85–95. [Sk.10.05. 2020.]. Pieejams: http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Iberoamericana/36-2009/36_Lagmanovich.pdf
- Lahoz 2011** – Lahoz Funes, Ana. *El Microrrelato En Aula ELE. Aplicación Didáctica*. TFM. Universidad Pablo de Olavide, 2011.
- Laiveniece 2010** – Laiveniece, Diāna. Teksta lingvodidaktiskie aspekti valodas mācību procesā. *Valodas apguve: problēmas un perspektīva*. Liepāja: LiePA, 2010, 277–291.

- Laiveniece 2011** – Laiveniece, Diāna. Darbs ar tekstu un tekstveide latviešu valodas mācībās. Grāmatā: *Ar mūsdienu acīm uz klasiskām lietām: saturs un metodika*. Rīga : Latviešu valodas aģentūra, 2011, 30.–55.
- Laizāne 2019** – Laizāne, Inga. *Latviešu valoda kā svešvaloda: lingvodidaktikas virziena attīstība Latvijā un ārpus tās*. [Promocijas darbs.] Liepājas Universitāte, 2019.
- Leodanska 2004** – Leodanska, Lilīta. *Spāņu-latviešu vārdnīca*. Rīga; Avots, 2004.
- León 2017** – León Manzanero, Ana. Enseñar español en Letonia. . *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental*. Méndez Santos, María del Carmen; Galindo Merino, Mar (eds.) Madrid: EnClaveELE, 2017, 1–16. [Sk. 14.06.2020.]. Pieejams: <http://www.todoele.es/atlas-ele>
- Liepa 2022** – Liepa, Zenta. Spāņu valodas apguve Latvijā: pašreizējās situācijas raksturojums. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva : zinātnisko rakstu krājums, XVII/XVIII*. Liepāja: LiePA, 2022, 226–246.
- Liu 2017** – Liu, Dong. *Microrrelatos para la enseñanza de ELE a estudiantes chinos*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, 2017.
- Llopis-García, Real, Ruiz 2012** – Llopis-García, Reyes; Real Espinosa, Juan Manuel; Ruiz Campillo, José Plácido. *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen, 2012.
- LLVV** – *Latviešu literārās valodas vārdnīca*, 1.–8. sēj. Rīga: Zinātne, 1972–1996. [Sk. 17.02.2019.]. Pieejams: <http://tezaurs.lv>
- Loja 1968** – Loja, Jānis. *Valodniecības pamatjautājumi*. Rīga: Zvaigzne, 1968.
- Lokmane 2013** – Lokmane, Ilze. Sintakse. *Latviešu valoda*. Andrejs Veisbergs (red.). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2013, 109–131.
- Long 1991** — Long, Michael. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. *Foreign language research in cross-cultural perspective*. De Bot, Kees; Ginsberg, Ralph; Kramsch, Claire (eds.). Amsterdam: John Benjamins, 1991, 39–52.
- Loureda 2018** – Loureda Lamas, Óscar. Introducción a la tipología textual. *Cuadernos de lengua española 78*. 3ª edición. Madrid: Arco / Libros, 2018.
- LTSV 2011** — *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Skujiņa, Valentīna; Anspoka, Zenta; Kalnbērziņa, Vita; Šalme, Arvils (red.). Rīgā: Latviešu valodas aģentūra, 2011.
- LU LFM1a** – Latvijas Universitātes Literatūras, folkloras un mākslas institūts. *Konstantīns Raudīve*. [Sk.02.02.2021.]. Pieejams: <https://www.literatura.lv/lv/person/Konstantins-Raudive/87259>
- LU LFM1b** – Latvijas Universitātes Literatūras, folkloras un mākslas institūts. *Voldemārs Melnis*. [Sk. 02.02.2021.]. Pieejams: <https://www.literatura.lv/lv/person/Voldemars-Melnis/871911>
- LU LFM1c** – Latvijas Universitātes Literatūras, folkloras un mākslas institūts. *Leons Briedis*. [Sk. 02.02.2021.]. Pieejams: <http://literatura.lv/en/person/Leons-Briedis/871666>
- LU LFM1d** – Latvijas Universitātes Literatūras, folkloras un mākslas institūts. *Dace Meiere*. [Sk. 02.02.2021.]. Pieejams: <https://www.literatura.lv/en/person/Dace-Meiere/875601>
- LU LFM1e** – Latvijas Universitātes Literatūras, folkloras un mākslas institūts. *Edvīns Raups*. [Sk. 02.02.2021.]. Pieejams: <http://literatura.lv/en/person/Edvins-Raups/873140>
- LVA 2016** – Latviešu valodas aģentūra. *Valodas situācija Latvijā 2010-2015*. Linda Lauze (red.). Rīga: Latviešu valodas aģentūra, 2016.

- LVG 2013** – *Latviešu valodas gramatika*. Rīga: LU Latviešu valodas institūts, 2013.
- LVĢ 2017** – Izglītota cilvēka ceļš uz Latvijas valsti. *Liepājas Valsts 1. ģimnāzijas konference Spekkes lasījumi*. [Sk. 20.02.2021.]. Pieejams: <https://www.lvg.lv/section/top/vija-spekke/318/>
- Maley, Duff 1989** – Maley, Alan; Duff, Alan. *The Inward ear. Poetry in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. [Sk.10.01.2021.]. Pieejams: <https://archive.org/details/inwardearpoetryi0000male/page/n5/mode/2up>
- Martena, Laiveniece, Šalme 2020** – Martena, Sanita; Laiveniece, Diāna; Šalme, Arvils. *Lingvodidaktika: latviešu valodas mācības pusaudžiem un jauniešiem: rokasgrāmata pamatskolas un vidusskolas pedagogiem*. Rīga: Latviešu valodas aģentūra, 2020.
- Martínez 2013** – Martínez Pérsico, Marisa. Palabras con descuento. Minificción y twitteratura en el aula de ele. *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, II, 5. Nápoles: EPELE, 2013, 6–22.
- Máster ELE** – Listado de máster ELE. [Sk.16.06. 2020.]. Pieejams: <https://educaspain.com/formacion/master-ele/>
- Mateos 2019** – Mateos Blanco, Belén. *Intertextualidad y autorreferencialidad en los microrrelatos del grupo leonés: aplicaciones didácticas para la enseñanza de español como lengua extranjera*. [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid, 2019.
- Mateos 2020** – Mateos Blanco, Belén. *El microrrelato como herramienta didáctica en la enseñanza de ELE*. Valladolid: Agilice Digital S. L, 2020.
- Maslo 2003** – Maslo, Elīna. *Mācīšanās spēju pilnveide: monogrāfija*. Rīga: Raka, 2003.
- Meļķe 2022** – Meļķe, Marija Luīze. *Nerealizēto potenciālu klubs*. Rīga: Orbīta, 2022.
- Miñano 2007** – Miñano López, Julia. *Ser y estar: Practica tu español*. Madrid: SGEL, 2007.
- MK 747 2018** – Ministru Kabineta noteikumi Nr. 747. Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem. *Latvijas Vēstnesis*, 249, 19.12.2018. [Sk. 29.04.2020.]. Pieejams: <http://likumi.lv/ta/id/303768-noteikumi-par-valsts-pamatizglitibas-standartu-un-pamatizglitibas-programmu-paraugiem>
- MK 416 2019** – Ministru Kabineta noteikumi Nr. 416. Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības programmu paraugiem. *Latvijas Vēstnesis*, 197, 27.09.2019. [Sk. 29.04.2020.]. Pieejams: <http://likumi.lv/ta/id/309597-noteikumi-par-valsts-visparejas-videjas-izglitibas-standartu-un-visparejas-videjas-izglitibas-programmu-paraugiem>
- Morisson 2010** – Morisson, Mathew. *Key Concepts in Creative Writing*. London: Palgrave UK Print, 2010.
- Nassaji, Fotos 2011** — Nassaji, Hossein; Fotos, Sandra. *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. New York: Routeledge, 2011.
- Neiburgs 2005** – Neiburgs, Uldis. Trimdas „mazajā Latvijā” – Eslingenē. *Latvijas Avīze*, 2005. gada 8. aug. [Sk.16.06.2020.]. Pieejams: <https://www.tvnet.lv/6160954/trimdas-mazaja-latvija-eslingene>
- Nītiņa 2007** – Nītiņa, Daina. Galvenie valodas līmeņi un lingvistikas nozares. *Valodniecības jautājumi: mācību grāmata*. Rīga: RTU Valodas institūts, 2007, 64–92.
- Nītiņa 2014** – Nītiņa, Daina. Vārdšķiras un to konversija latviešu valodā. Daina Nītiņa. *Ne tikai gramatika*. Rīga: LU Latviešu valodas institūts, 2014, 134–146.
- OED** – *Oxford English Dictionary*. Pieejams: <https://www.oed.com>
- Pérez 2011** – Pérez, María Teresa. El microrrelato: explotación didáctica en la clase de e/le. *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del*

- español L2-LE*. Coord. Javier de Santiago Guervós, Hanne Bongaerts, Jorge Juan Sánchez Iglesias, Marta Seseña Gómez, 2, 2011, 255–1270.
- PCIC 2006** – *Plan Curricular Del Instituto Cervantes: Niveles De Referencia Para El Español*. Madrid: Instituto Cervantes; Biblioteca Nueva, 2006.
- Plaude 1998** – Plaude, Ņina. *Latviešu-spāņu sarunvārdnīca*. Rīga: Avots, 1998.
- Plaude 2005** – Plaude, Ņina. *Latviešu-spāņu sarunvārdnīca*. Rīga: Avots, 2005.
- Porroche 1988** – Porroche Ballesteros, Margarita. *Ser, estar y verbos de cambio*. Madrid: Arco Libros – La Muralla, S. L., 1988.
- Pozo 2018** – Pozo, María Mercedes. *Funciones De La Literatura En La Enseñanza De ELE /L2* [Tesis doctoral.] Universidad de Valladolid, 2018.
- Pujante 2013** – Pujante Cascales, Basilio. *El microrrelato hispánico (1988–2008): teoría y análisis*. [Tesis doctoral.] Universidad de Murcia, 2013.
- RAE 2010** – Real Academia Española. *Nueva gramática española*. Madrid: Espasa Libros, 2010.
- RAE 2017** – Real Academia Española. *Nueva gramática básica española*. Madrid: Espasa Libros, 2017.
- Restberga-Zlata 2006** – Restberga-Zlata, Mirdza. *Latviešu-spāņu vārdnīca*. Rīga: Autora izdevums, 2006.
- Roas 2008** – Roas, David. El microrrelato y la teoría de los géneros. Red. Andrés-Suárez y Rivas. *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico*. Palencia: Menoscuarto Ediciones, 2008, 47–76.
- Ródenas de Moya 2008** – Ródenas de Moya, Domingo. EL microrrelato en la estética de la brevedad del Arte Nuevo. *La era de la brevedad: El microrrelato hispánico*. Ed. I. Andres-Suárez, A. Rivas. Palencia: 2008
- Rodríguez, García-Perera 2016** – Rodríguez, Rodríguez, María Nayra; García-Perera, Dara. El microrrelato como material didáctico en la adquisición de la gramática en ELE. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 11, 61–70. [Sk. 23.03.2019.]. Pieejams: https://www.researchgate.net/publication/305368857_El_microrrelato_como_material_didactico_en_la_adquisicion_de_la_gramatica_en_ELE
- Rojo 2009** – Rojo, Violeta. *Breve manual (ampliado) para reconocer minicuentos*. Caracas: Editorial Equinoccio, 2009.
- Romero, González 2019** – Romero Dueñas, Carlos; González Hermoso, Alfredo. *Gramática del español lengua extranjera*. 6ª impresión. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 2019.
- Rozenberga 1995** – Rozenberga, Māra. *Spāņu valoda. Nāc mācies!* Leptons Media, 1995.
- Rozenberga 1996a** – Rozenberga, Māra. *Spāņu valoda. 1. grāmata*. Rīga: Jumava, 1996.
- Rozenberga 1996b** – Rozenberga, Māra. *Spāņu valoda. 2. grāmata*. Rīga: Jumava, 1996.
- Rozenberga 1999a** – Rozenberga, Māra. Spāņu valoda Latvijā. *Latvijas Universitātes 80. konferences referātu tēzes*. Rīga: LU, 1999.
- Rozenberga 1999b** – Rozenberga, Māra. *Lazos histórico-culturales de Letonia y España* en Jane Nystedt coord. *Acta Universitatis Stockholmiensis. Romanica Stockholmiensia 19. XIV Skandinaviska Romanistkongressen*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell International, 1999, 355–357.
- Rozenberga 2002** – Rozenberga, Māra. *Spāņu valoda. El español*. Rīga: Jumava, 2002
- Rozenberga 2008** – Rozenberga, Māra. *Spāņu valoda. El español*. Rīga: Jumava, 2008.
- Rozenberga 2014** – Rozenberga, Māra. Spāņu valoda: problēmas, kas saistītas ar tās apguvi pirmajā mācību posmā. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*, X: zinātnisko rakstu krājums. Liepāja: LiePA, 2014, 255–265.

- Rozenberga 2015** – Rozenberga, Māra. Darbības vārda būt ekvivalenti spāņu un citās romāņu valodās. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*, XI: zinātnisko rakstu krājums. Liepāja: LiePA, 2015, 15–25.
- Sánchez 2016** – Sánchez Guayazán, Vanessa. Creación de microrrelatos digitales en el aula de ELE: Propuesta didáctica para el nivel A2. TFM. Universidad Internacional de La Rioja, 2016
- Sans 2020** – Sans, Neus. *Master class Neus Sans. Textos, textos, textos...: cuáles, para qué y cómo*. Vebinārs tiešsaistē [sk. 02.07.2020.]. Pieejams: <https://youtu.be/FswEmKeIFEY>
- Sārts 2002** – Sārts, Ēriks. Arnolds Spekke – zinātnieks un diplomāts. *Universitātes Avīze*, 16, 2002. gada 14. maijs.
- Shua 2017** – Shua, Ana María. *Cómo escribir un microrrelato*. Barcelona: Alba editorial, 2017
- Silvagni 2013** – Silvagni, Federico. *¿Ser o estar?: Un modelo didáctico (Cuadernos de didáctica del español/LE)*. Madrid: Arco Libros – La Muralla, S. L, 2013.
- Sisnerosa 2002** – Sisnerosa, Isabela. Spāņu valoda trīs mēnešos. Tulk. Māra Rozenberga. Rīga: Zvaigzne ABC, 2002
- Skola2030** – Valsts izglītības satura centrs. *Kompetenču pieeja mācību saturā*. [Sk. 2020. gada 21. jūn.]. Pieejams: <https://www.skola2030.lv/lv/skolotajiem/macibu-jomas/valodas>
- Stapleton 2017** – Stapleton, Andreea. Deixis in Modern Linguistics. *Essex Student Research Online*, 9, 2017, 1–9. [Sk. 20.06.2019.]. Pieejams: <https://www.semanticscholar.org/paper/Deixis-in-Modern-Linguistics-Stapleton9301c910fb6e3237de9366015cd805568691629a>
- Statistic and data** – Statistics and data. [Sk. 03.08.2022.]. Pieejams: <https://statisticsanddata.org/data/the-most-spoken-languages-2022/>
- Stradiņš 2007** – Stardiņš, Jānis. *Zinātnes Vēstnesis*, 16, 2007. g. 8. okt. [Sk. 20.02.2021.]. Pieejams: <http://ww3.lza.lv/ZV/zv071600.htm>
- SVIK 2015** – *Spāņu valoda intensīvais kurss*. Ita Ankoriņa (tulk.). Rīga: Zvaigzne ABC, 2015
- Timšāns 1995** – Timšāns, Sigizmunds. Zemgālietis Latvijā un visā pasaulē. *Latvijas Vēstnesis*, 127, 1995. g. 24. aug. [Sk. 20.02.2021.]. Pieejams: <https://www.vestnesis.lv/ta/id/27495>
- Torres 2019** – Torres Fernández, Alberto. *Manual de Literatura Hispanoamericana*. University of Latvia, 2019. [Sk. 20.01.2021.]. Pieejams: https://www.apgads.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/apgads/PDF/Monografijas/Literatura_hispanoamericana.pdf
- Trenchs 2002** – Trenchs, Mireira. *Lengua y literatura en una facultad de humanidades: una propuesta disciplinar y metodológica desde la filología inglesa*. [Tesis doctoral.] Universitat Pompeu Fabra, 2002.
- UNESCO** – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. *Literacy*. [Sk. 13.06.2020.]. Pieejams: <https://en.unesco.org/themes/literacy>
- Valls 2008** – Valls, Fernando. *Soplando vidrio y otros estudios sobre el microrrelato español*. Madrid: Páginas de espuma, 2008.
- Valls 2012** – Valls, Fernando. *Mar de Pirañas. Nuevas voces del microrrelato español*. Palencia: Menoscuarto Ediciones, 2012.
- Vērdiņš 2020** – Vērdiņš, Kārlis. *Gatavā dzeja*. Rīga: Neputns, 2020.

- VVAAa 2019** – VVAA. *Flash Fiction*. [Sk.11.01. 2019.]. Pieejams: https://en.wikipedia.org/wiki/Flash_fiction
- VVAAb 2019** – VVAA. *Micronouvelle*. [Sk. 11.01.2019.]. Pieejams: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Micronouvelle>
- VPSV 2007** – *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca*. Sast. autoru kolektīvs Valentīnas Skujiņas vadībā. Rīga: LU Latviešu valodas institūts, 2007.
- Zalsters 2005** – Zalsters, Arturs Eižens. Profesors Arnolds Spekke Latvijas Universitātē: 1919–1933. *Latvijas Universitātes raksti. Zinātņu vēsture un muzejniecība*, 684. sēj., 2005, 27-32.
- Zavala 2002** – Zavala, Lauro. El cuento ultracorto bajo el microscopio. *Revista de Literatura*. Vol.64 Nr.128. 2002, 539-553.
- Абашкина 2013** – Абашкина, Екатерина. Проблема „сверхмалой” прозы. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*, 15, 2(2), 2013, 41.

1. PIELIKUMS

Mācību materiāls – mikrostāsts spāņu valodas kā svešvalodas apguvē

Promocijas darba pielikumā piedāvātas 20 didaktiskās nodaļas, kuras tapušas darba rakstīšanas laikā un laika posmā no 2020. līdz 2023. gadam tikušas aprobētas darbā ar Liepājas universitātes Eiropas valodu un kultūras studiju spāņu moduļa studentiem. Nodaļas tapušas balstoties interesantu, motivējošu dažādu spāniski rakstošu autoru mikrostāstu izmantošanā un no to atvasinātu valodas apguves uzdevumu sintēzē. Nodaļas ir savstarpēji nesaistītas un docētājs tās var brīvi izmantot izlases veidā balstoties studiju satura plānā un tajā, kādas lingvistiskās, tekstveides, saziņas vai sociokultūras kompetences nepieciešams attīstīt valodas apguves procesā. Materiāls veidots kā rokasgrāmata docētājam un katras nodaļas iesākumā docētājs atradīs tabulu ar kopsavilkumu par tajā apgūstamajām valodas, saziņas un tekstveides kompetencēm. Katrai nodaļai ir norādīts laiks, kas paredzēts tās apguvei. Dažas no tām aizņem vienu akadēmisko stundu, dažas divas vai pat vairākas stundas. Līdz ar to docētājs atkarībā no nodaļas, to var iekļaut kā daļu no nodarbības vai arī plānot darbu vairāku nodarbību garumā. Katra nodaļa paredz valodas apguvēja teksta izpratnes uzdevumus un tekstveides uzdevumus, kur kā rezultāts top studenta rakstīts teksts. Proti, pēdējais uzdevums gandrīz vienmēr mudina valodas apguvēju uz sava teksta rakstīšanu, vai nu ievērojot konkrētu piedāvāto teksta veidu, vai lietojot apgūto gramatisko kategoriju vai konkrētu vārdu krājumu. 20. nodaļa paredz valodas apguvēju grupas iesaisti *Dzīvās bibliotēkas* organizēšanā un savu personīgi veidoto tekstu stāstīšanā mutvārdos. Arī mutvārdu saziņa ir būtiska katras nodaļas sastāvdaļa, kas paredz valodas apguvēja refleksiju par teksta saturu, formu un to, kā konkrētais teksts sasaucas ar citām dzīves aktualitātēm, citiem tekstiem. Lai atvieglotu orientēšanos materiālā, tiek tā sākumā ir skatāms saturs, kas atspoguļo būtiskāko informāciju par katrā mācību vienībā iekļauto: tēmu, valodas apguves līmeni, valodas kompetenci, saziņas kompetenci un tekstveides uzdevumus. Taču saturs neatklāj izmantoto mikrostāstu nosaukumus un autorus ar nolūku, lai tie atklājas teksta lasīšanas brīdī. Materiāls netieši ievieš gan docētāju, gan valodas apguvēju spāņu literatūras pasaulē, kas neaprobežojas tikai ar Spānijas autoriem, bet arī pārstāv plašo Latīņamerikas literatūras daudzveidību. Materiālā kopumā izmantoti 27 spāņu, meksikāņu, argentīniešu, gvatemaliešu un čīliešu autoru mikrostāsti. Vairākās nodaļās izmantoti vairāku autoru

mikrostāsti vai viena autora vairāki teksti par līdzīgu tematiku. Dažkārt mikrostāstu teksti tiek sasaistīti ar citu žanru tekstiem, piemēram, publicistikas vai dzejas tekstiem. Garākajām nodaļām ir divas daļas, ko docētājs var izmantot divās nodarbībās. To skaitā izvēlēti arī teksti, ko iesūtījuši Verakrusas universitātes studenti no Meksikas laikā, kad pētījuma autore atradās pasniedzēja mobilitātē Verakrusas Universitātē un šo materiālu prezentēja turienes studentiem un docētājiem.

Šis didaktiskais materiāls piedāvā spāņu valodas apguvi balstoties dažādu spāniski rakstošo autoru mikrostāstu tekstos, kas izmantoti daudzveidīgu valodas apguves uzdevumu veidošanā. Dažās nodarbībās izmantoti divi vai trīs mikrostāsti. Katra nodaļa paredz trīs uzdevumu tipoloģiju: 1) uzdevumi pirms teksta lasīšanas, 2) uzdevumi teksta lasīšanas laikā un 3) uzdevumi pēc teksta izlasīšanas. Šie uzdevumi piedāvā gan spāņu valodas leksikas un gramatikas apguvi, gan atklāt pašu tekstu jēgu, filosofiju, diskusiju par iespējamo autora nodomu un mudina valodas apguvēju uz daudzveidīgu šo tekstu interpretāciju. Tāpat materiālā ir norādīts, kuru uzdevumu ir ieteicams veikt individuāli, pāros vai grupās. Materiāls mudina uz mijiedarbību grupā, savstarpēju citu radošo darbu komentēšanu un papildināšanu.

Cits būtisks aspekts šī didaktiskā materiāla veidošanā ir tas, ka laikā, kad tas tapa, pasaule pārgāja uz āttālināto mācību režīmu. Lielākā daļa šā materiāla tikusi aprobēta strādājot ar Liepājas Universitātes studentiem *MS Teams* platformā un cenšoties veicināt viņu interaktīvu iesaisti. Līdz ar to tiek piedāvātas dažādas virtuālās platformas, kuras docētājs var izmantot darbā ar šo mācību materiālu: *Padlet, Jamboard, Mentimeter*.

Kā jau minēts, materiāls piedāvā 20 nodaļu materiālu A1–B2 valodas apguves līmenim saskaņā ar Liepājas Universitātes programmas Eiropas valodu un kultūru studiju sasniedzamajiem mērķiem, iegūstot bakalaura grādu, zināt spāņu valodu kā svešvalodu B2 līmenī. Lielākā daļa materiāla ir izmantojama tieši B1 apguves līmenī, kas izriet no pašu tekstu sarežģītības, attiecīgi vismazāk materiāla izmantojams A1 līmenī, taču A2 jau dod daudz plašākas iespējas tekstpratības veicināšanā.

Valodas apguvējs šajā materiālā uzrunāts vienskaitļa 2. personā, balstoties uz to, kā tas ir darba autores analizētajās spāņu valodas mācību grāmatās (skatīt 2. daļu). Pielikuma beigās norādīts arī tā tapšanā izmantoto avotu saraksts.

SATURS

N.p.k.	Temats	Līmenis	Valodas kompetence	Saziņas kompetence	Tekstsveide	Lpp.
1.	Dzīvesvieta	A1	Telpas aprīkojums, krāsas, debespuses Darbības vārdi <i>estar, ser, tener, hay</i> .	Jautājumu formulēšana: Vai ir? Kāds ir? Kur ir? Aprakstīt telpu, kur students atrodas un pastāstīt par savu istabu mājās. Runāt par video redzamo vietu, kāda tā ir, kur tā ir. Kas ir stāsta varoņi? Ko viņi dara un kāpēc?	Audiovizuāli teksti. Aprakstoši teksti.	7
2.	Mana bērnība	A1	Rotaļlietas, bērnu slimības.. Īpašības vārda saskaņošana ar lietvārdu.	Piekrišanas vai nolieguma izteikšana ar frāzēm <i>a mí también, a mí tampoco</i> Dalīties ar bērnības atmiņām, lietām, ar ko asociējas bērnība.	Recepšu teksti un daļlīteratūras teksti. Bērnības receptes rakstīšana	9
3.	Identitāte	A1/A2	Atgriezeniskie darbības vārdi. Nepabeigtā pagātne. Jautājamie vārdi.	Runāt par identitāti, kas to nosaka?	Mutvārdu izteiksme. Aprakstoši teksti. Jautājumu formulēšana	11
4.	Kad es pamodos	A2	Jautājamie vārdi Pabeigtā un nepabeigtā pagātnes laiku kontrastīvais lietojums. Darbības vārda deiktiskās īpašības.	Jautājumu formulēšana izmantojot dažādus jautājamus vārdus.	Teksta paplašināšana. Multimodalitāte	13
5.	Kafejnīcā	A2	Īpašības vārdi. Pagātnes laiku kontrastīvais lietojums.	Rakstveidā aprakstīt vietas, personas un lietas lietojot plašu klāstu īpašības vārdu. Veidot stāstījumu izmantojot dažādus pagātnes laikus: vienkāršo, nepabeigto, salikto.	Stāsta paplašināšana. Aprakstošs teksts	15
6	Svētki	A2/ B1	Ēdienu un svinamo dienu nosaukumi. Ar nāvi saistītie frazeoloģism. Tagadnes īstenības izteiksme. Nepabeigtā	Runāt par dažādām svētku tradīcijām un kulināriju.	Audio teksti. Atstāstījums. Dzejolis.	16

N.p.k.	Temats	Līmenis	Valodas kompetence	Saziņas kompetence	Tekstsveide	Lpp.
7.	Attiecības	B1	pagātne. Darbības vārdi, kas saistīti ar ikdienas darbībām un mājas rutīnu. Lietvārdi, kas apzīmē sajūtas un abstraktus jēdzienus. Pagātnes laiku kontrastīvais lietojums: vienkāršā pagātne un saliktā pagātne. Atgriezeniskie darbības vārdi .	Runāt par savu rutīnu un kā tā mainās. Runāt par attiecībām ar mīļotajiem cilvēkiem un par vientulību.	Rutīnas apraksts.	20
8.	Slavenības	B1	Īpašības vārdi : <i>humilde, marginal, humillante, superior</i> . Izteicieni: <i>pienso que, en mi opinión Estoy /No estoy de acuerdo</i> .	Personīgā viedokļa izteikšana. Veidot biogrāfiskus cilvēku aprakstus.	Dzīvesstāsti.	23
9.	Ārējais izskats	B1	Ārējais izskats, krāsas, žesti un mīmika, pieklājības frāzes. Sarunvalodas izteicieni: <i>no me veo, estoy flipando, tengo ganas de comerme el mundo, decir piropos</i> Izsaukšanas vārdi: <i>¡Oye! ¡Qué pena! ¡Qué amable!</i> Nosacījuma izteiksme.	Izteikt viedokli par cilvēka izskata svarīgumu, izteikt komplimentus un izteikties pieklājīgi. Uztvert humoru un mācēt izteikties ar humoru. Sniegt atgriezenisko saiti par citu uzvedumu.	Minilugas.	26
10.	Perfekcija	B1	Ķermeņa daļas, medicīnas personāls un medicīnas preces Pavēles izteiksme.	Runāt par savu veselības stāvokli un pieredzi apmeklējot dažādus ārstus, atpazīt ar medicīnu saistīto leksiku. Runāt par savām bailēm.	Reklāmas teksti	28
11.	Rakstnieces	B1	Valstu un tautību nosaukumi Vienkāršā pagātne Saliktā pagātne.	Runāt par literārās izteiksmes līdzekļiem . Iepazīt un iepazīstināt citus ar interesantām rakstniecēm un viņu sniegumu spēju literatūrā.	Metafiktīvais lietojums daiļliteratūrā Plakātu teksti	31

N.p.k.	Temats	Līmenis	Valodas kompetence	Saziņas kompetence	Tekstsveide	Lpp.
12.	Raksturs	B1	Maņas, dzīvnieki Frazeoloģismi, kas saistīti ar dzīvniekiem Artikulu lietojums.	Iepazīt un runāt par Spānijas reģionālo kulināriju Atklāt Havjēra Tomeo mikrostāstu tematiku, autora daiļrades pazīmes. Papildināt vārdu krājumu par tēmu. "Dzīvnieki". Apgūt ar dzīvnieku leksiku saistītu frazeoloģiju spēņu valodā.	Daiļliteratūras teksti Populārzinātniski teksti Mikrostāsts	35
13.	Mīlestība	B1	Vajadzības izteiksme.	Dalīšanās ar saviem priekšstatiem par lasīto. Dažādu attiecību veidu apspriešana.	Multimodālie teksti, teksti sociālajos tīklos, teksta nobeiguma rakstīšana.	38
14.	Kino	B1/B2	Ar kultūru un ekonomiku saistītie jēdzieni. Tagadnes īstenības izteiksme. Pagātnes laiku kontrastīvais lietojums.	Runāt par dažādām Latīņamerikas valstīm un tautām un sociālpolitisko situāciju, kā tā ietekmē migrāciju.	Eseja	42
15.	Spēles un rotaļlietas	B1/B2	Interjers. Spēles . Elektropreces. Pavēles izteiksme.	Runāt par saviem bērnības dienu paradumiem, rotaļām. Izteikt aizliegumus, pavēles.	Informatīvi un reklāmas teksti	48
16.	Profesijas	B2	Profesijas Vārdu sinonīmija. Vienkāršā pagātne, Saliktā pagātne, Vēlējuma izteiksmes pagātne, Vēlējuma izteiksmes saliktā pagātne. Prieivārdi Prieivārdi kopā ar darbības vārdiem Vajadzības izteiksmes perifrāzes	Runāt un izteikt viedokli par dažādām profesijām, darba vidi un pienākumiem.	Stāsts	51
17.	Emocijas un jūtas	B2	Lietvārdi, kas izsaka jūtas Īstenības izteiksme Pavēles izteiksme Tagadnes vēlējuma izteiksme	Intonācijas un žestu nozīme runā. Dialogu veidošana.	Intervijas Instrukciju teksti Emocionāli ekspresīvi teksti	55
18.	Lasītprieks	B2	Pagātnes laiku	Daiļliteratūras žanri.	Stāsts un dzeja	58

N.p.k.	Temats	Līmenis	Valodas kompetence	Saziņas kompetence	Tekstsveide	Lpp.
			sastatāmais lietojums: vienkāršā pagātne, saliktā pagātne. Vēlējuma izteiksmju sastatāmais lietojums: tagadnes vēlējuma izteiksme, saliktās pagātnes vēlējums izteiksme (<i>pretérito perfecto de subjuntivo</i>).	Autoru un viņu darbu nosaukumi latviešu un spāņu valodās.	Stāsta pārrakstīšana un saīsināšana	
19.	Sabiedrība	B2	Tagadnes laiks (<i>presente de indicativo</i>) Vienkāršā pagātne (<i>pretérito simple de indefinido</i>) Saliktā pagātne (<i>pretérito perfecto de indefinido</i>) Vienkāršā nākotne (<i>futuro simple de indefinido</i>)	Runāt par klasiskajiem un bībeles mītiem un to ietekmi uz cilvēka domāšanu. Runāt par mūsdienu cilvēku vērtībām. Atklāt literāro intertekstualitāti mikrostāstos.	Mikrostāsts. Recenzija.	63
20.	Dzīvā bibliotēka	B2	Īstenības izteiksme (<i>indicativo</i>) Pavēles izteiksme (<i>imperativo</i>) Vēlējuma izteiksme (<i>subjuntivo</i>)	Savas dzīves pieredzes stāstīšana kādā konkrētā literārā žanra un apakšžanra stilā: komēdija, traģēdija, drāma, poētika. Runas sagatavošana un publiskās runas demonstrēšana. Agriezeniskās saites sniegšana.	Rakstīto tekstu veidi, Mutvārdu teksti, Intertekstualitāte, Hibrīdteksti Anotācija	66

1. nodaļa

Tēma	Domicilio (<i>Dzīvesvieta</i>)
Mikrostāsts	Un sueño (<i>Sapnis</i>)
Autors, valsts	Jorge Luis Borges, Argentina (Horhe Luiss Borhess, Argentīna)
Valodu apguves līmenis	A1
Uzdevumiem atvēlētais laiks	30 min
Valodas apguves prasmes	klausīšanās, runāšana, lasīšana, rakstīšana
Valodas kompetence	<p><u>Leksika</u></p> <p>1) Lietvārdi, kas saistīti ar telpas aprīkojumu: <i>casa, habitación, mesa, silla, banco, cama, cuadro, lámpara, escalera, ventana, puerta, torre, terraza.</i></p> <p>2) Īpašības vārdi, kas nosaka krāsu, materiālu, formu, lielumu: <u>colores:</u> <i>blanco, amarillo, naranja, rojo, azul, verde, gris, negro,</i> <u>materiales:</u> <i>metal, madera, vidrio, plástico,</i> <u>formas:</u> <i>redondo, circular, cuadrado, triangular,</i> <u>tamaño:</u> <i>grande, pequeño, mediano.</i></p> <p>3) Vārdu savienojumi ar <i>estar</i>: <i>Estar al sur / norte / este / oeste / suroeste de...</i> ('atrsties dienvidos / ziemeļos no' u.c.) <i>Estar en casa, España, Letonia, Europa, Asia etc.</i> ('atrsties mājās, Spānijā, Latvijā' u.c.), <i>Estar lleno / vacío</i> ('būt pilnam/tukšam'), <i>Estar alegre / triste / cansado / tímido / asustado / sospechoso / solo / interesado / divertido / harto</i> ('būt priecīgam / bēdīgam / nogurušam / kautrīgam / nobiedētam' u.c.).</p> <p><u>Gramatika</u></p> <p>Darbības vārdu <i>estar, ser, tener</i> un <i>hay</i> lietojums. Aprakstīt kas ir telpā un kādi ir priekšmeti telpā. Īpašības vārdi, kas apraksta krāsu, materiālu un formu.</p>
Saziņas kompetence	<p>1) Jautājumu formulēšana: Vai ir? Kāds ir? Kur ir?</p> <p>2) Aprakstīt telpu, kur students atrodas un pastāstīt par savu istabu mājās.</p> <p>3) Runāt par video redzamo vietu, kāda tā ir, kur tā ir.</p> <p>4) Kas ir stāsta varoņi? Ko viņi dara un kāpēc?</p>
Tekstveide	<p>1) Vērojot video, izteikt minējumus, par valsti, kurā notiek darbība. Kur atrodas šī vieta? Pēc dotā parauga izveidot savu tekstu, lietojot konkrētus vārdu savienojumus un teikumu konstrukcijas.</p> <p>2) Veidot aprakstošus tekstus.</p>
Tiešsaistes resursi	https://www.youtube.com/watch?v=Ug8O0f_c_PY

1. daļa

Uzdevumi teksta klausīšanās laikā

A. Noskaties bez skaņas video ar Horhes Luisa Borhesa (*Jorge Luis Borges*) stāstu „*Un sueño*” ('Sapnis'): https://www.youtube.com/watch?v=Ug8O0f_c_PY. (Borges 2016).

Apraksti vietu, kāda tā ir, kur tas varētu būt.

B. Noskaties atkārtoti ar skaņu. Klausoties pieraksti visus darbības vārdus, kas dzirdami tekstā.

C. Noklausies stāstu atkārtoti un pievērs uzmanību darbības vārda *būt* lietojumam. Kādi darbības vārdi tiek lietoti spāņu valodā? Raksti teikumus, iekļaujot sekojošu informāciju: Kāds ir tornis? Kāda ir istaba? Kādi priekšmeti tajā atrodas? Kā tur nav?

Uzdevumi pēc teksta klausīšanās

D. Veido 6 teikumus par savu istabu, izmantojot darbības vārdus *ser*, *estar* un *hay*.

2. nodaļa

Tēma	Mi infancia (<i>Mana bērnība</i>).
Mikrostāsts	Infancia (<i>Bērnība</i>).
Autors, valsts	Paola Tena, México/España (Paola Tena, Meksika / Spānija).
Valodu apguves līmenis	A1
Uzdevumiem atvēlētais laiks	40 min
Valodas apguves prasmes	Lasīšana, runāšana, rakstīšana.
Valodas kompetence	<u>Leksika</u> 1) Rotaļlietas: <i>muñeca</i> ('lelle'), <i>bloques</i> ('kluči'), <i>peluches</i> ('mīkstās rotaļlietas') un spēles: <i>tiovivo</i> ('karuselis'), <i>escondite</i> ('paslēpes'), <i>juego de oca</i> ('cirks'). 2) Bērnībā izplatītas slimības: <i>papera</i> ('cūciņas'), <i>varicela</i> ('vējbakas'), <i>rubéola</i> ('masaliņas'), <i>sarampión</i> ('masalas').
Saziņas kompetence	<ul style="list-style-type: none"> ● Piekrišanas vai nolieguma izteikšana ar frāzēm <i>a mí también</i>, <i>a mí tampoco</i>. ● Dalīšanās ar bērnības atmiņām, lietām, ar ko asociējas bērnība.
Tekstveide	Recepšu teksti un daiļliteratūras teksti.
Tiešsaistes resursi	https://www.mentimeter.com

Uzdevumi pirms teksta lasīšanas.

A. Rādot uz ekrāna jautājumu: ¿Con qué cosas y lugares asocias tu infancia? (Ar kādām lietām un vietām tu asociē savu bērnību?). Prāta vētras rezultātā studenti ievada savas atbildes *Mentimeter* aplikācijā un uz ekrāna sāk veidoties vārdu mākonis. Biežāk minētie vārdi parādās lielākā drukā. (1. attēls).

B. Diskusija. Kuras no attēlā redzamajām lietām Tev ir pazīstamas un asociējas ar bērnību? Atbildi ar formulējumiem *a mí también* (man arī), *a mí tampoco* (man arī nē).

C. *Mentimeter* 2. jautājums: ¿Qué características tienen las cosas antes mencionadas? (Kādas īpašības piemīt iepriekš minētajām lietām?) Līdzīgi kā **A** uzdevumā veidojas vārdu mākonis ar īpašības vārdiem (2. attēls)

1. attēls.



2. attēls.



Uzdevumi teksta lasīšanas laikā

D. Izlasi meksikāņu rakstnieces Paolas Tenas tekstu, pasvītrotot 5 vārdus kurus nesaproti. Ko šis teksts Tev atgādina?

Infancia

Contenido:

1 monstruo violeta

5 cartas de amiga imaginaria

112 historias narradas en fascículos

Set de frasquitos con enfermedades infantiles varias (paperas, varicela, rubéola; el de sarampión se quebró en casa del vecino).

253 gr. de costras

1 saquito con dientes de leche.

7 duros para comprar una dulcería entera.

Favor de embalar en papel de burbujas y almacenar con cuidado en el desván. El contenido es muy frágil.

(Tena 2017, 16)

Uzdevumi pēc teksta izlasīšanas

F. Docētājs paskaidro 5 vārdus, ko katrs ir pasvītrotjis, līdz ar to grupā kopumā tiek iztulkoti vairāki vārdi, kas rada priekšstatu par teksta saturu.

G. No vārdu mākonī redzamajiem vārdiem izveido savu bērnības sastāvdaļu sarakstu un nolasi to

(Skatīt 2. pielikuma 1. piemēru)

3. nodaļa

Tēma	Identidad (Identitāte)
Mirostāsts	1) <i>Amor 77</i> (Mīlestība 77) 2) <i>Carnaval</i> (Karnevāls)
Autors, valsts	1) Julio Cortázar, Argentina (Hūlio Kortasārs, Argentīna) 2) Rubén Abella, España (Rubens Abelja, Spānija)
Valodu apguves līmenis	A1 / A2
Uzdevumiem atvēlētais laiks	90 min.
Valodas apguves prasmes	Lasīšana, runāšana, rakstīšana
Valodas kompetence	<u>Gramatika</u> 1) Atgriezeniskie darbības vārdi (<i>verbos reflexivos</i>) 2) Nepabeigtā pagātne (<i>pretérito imperfecto de indicativo</i>) 3) Jautājamie vārdi (<i>interrogativos</i>): ¿qué? ('kas?'), ¿quién? ('kurš?'), ¿dónde? ('kur?'), ¿cómo? ('kā?'), ¿cuándo? ('kad?'), ¿cuánto? ('cik?').
Saziņas kompetence	Runāt par identitāti, kas to nosaka?
Sociokultūras kompetence	Izskats un tā novērtēšana Latvijā un Spānijā
Tekstveide	Aprakstoša teksta veidošana

Uzdevumi pirms teksta lasīšanas

A. Diskusija.

- 1) Kas ir identitāte?
- 2) Kāda ir Tava identitāte? Kas to veido?

B. No dotajiem vārdiem pasvītro tos, kuri, tavuprāt, veido cilvēku identitāti: *nacionalidad, género, música, profesión, estado civil, raza, deporte, clima, educación, sociedad, estereotipos, dinero, medios de comunicación.*

C. Viena stāsta nosaukums ir "*Amor 77*" ('Mīlestība 77') un otra – "*Carnaval*" ('Karnevāls'). Par ko šie stāsti varētu būt un kas tiem varētu būt kopīgs?

Uzdevumi lasīšanas laikā

D. Izlasi abus mikro stāstus un pasaki, ko tie liecina par to varoņiem. Kas šiem abiem stāstiem ir kopīgs?

Amor 77

Y después de hacer todo lo que hacen, se levantan, se bañan, se entalcan, se perfuman, se visten y, así progresivamente, van volviendo a ser lo que no son. (Brasca 2005, 72).

Carnaval

Solo era él mismo en Carnaval, cuando se vestía de mujer fácil y lanzaba piropos groseros a los hombres que le gustaban.

El resto del año era otro. Un mero disfraz. (Abella 2010, 15).

Uzdevumi pēc teksta izlasīšanas

E. Diskusija pāros. Kas ir šo varoņu identitāte? Ar ko viņi nodarbojas ikdienā? Ko šie abi stāsti liecina par cilvēkiem vispār? Vai spējat identificēties ar šo stāstu tematiku? Pastāstiet pārējiem galvenās atziņas.

F. Izvēlies vienu no piedāvātajiem attēliem (no žurnāliem vai no mācību grāmatas) un izveido šīs personas identitāti. Mini arī kādu faktu, kas varētu būt šokējošs, pretrunīgs ar acīmredzamo. Prezentē izveidotās personības parējiem un uzdodiet viens otram atvērtus jautājumus par šo personību un tās ikdienas rutīnu.

4. nodaļa

Tēma	Cuando desperté... (Kad es pamodos...).
Mikrostāsts	<i>El dinosaurio (Dinozaurs).</i>
Autors, valsts	Augusto Monterroso, Guatemala (<i>Augusto Monterroso, Gvatemala</i>).
Valodu apguves līmenis	A2
Uzdevumiem atvēlētais laiks	90 min.
Valodas apguves prasmes	Lasīšana, rakstīšana, runāšana.
Valodas kompetence	<u>Gramatika</u> 1) Pagātnes laiku kontrastīvais lietojums: pabeigtā (<i>pretérito simple indefinido</i>) un nepabeigtā pagātnes (<i>pretérito imperfecto</i>). 2) Darbības vārdu deiktiskās īpašības. 3) Jautājamie vārdi (<i>interrogativos</i>): ¿qué? ('kas?'), ¿quién? ('kurš?'), ¿dónde? ('kur?'), ¿cómo? ('kā?'), ¿cuándo? ('kad?'), ¿cuánto? ('cik?').
Saziņas kompetence	Jautājumu formulēšana izmantojot dažādus jautājamus vārdus.
Tekstveide	Teksta paplašināšana. Multimodalitāte.
Tiešsaistes resursi	https://jamboard.google.com ; https://rednel.blogspot.com/2012/03/el-dinosaurio-1959-de-augusto.html

1. daļa

A. Izlasi mikrostāstu, atrodi tajā darbības vārdus un nosaki to laiku un izteiksmi.

El dinosaurio.

*Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.*⁴⁵ (Monterroso 1959).

Uzdevumi pēc teksta izlasīšanas

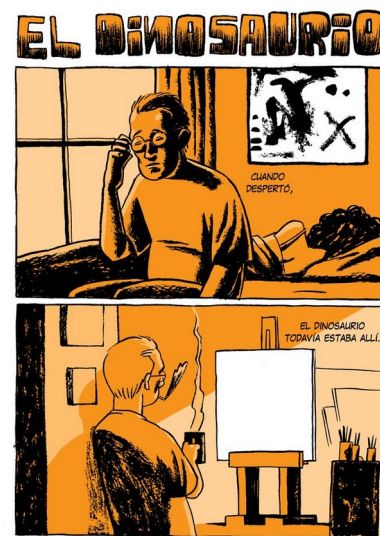
B. Augusto Monterroso "El dinosaurio" ('Dinozaurs') ir viens no īsākajiem un pasaules slavenākajiem mikrostāstiem spāņu literatūrā. Tajā ir tikai deviņi vārdi, taču tas tiek uzskatīts par stāstu. Kāpēc? Kādus jautājumus tas rosina. Mēģini izdomāt pēc iespējas vairāk jautājumu, ko varētu uzdot par šo stāstu, tā notikumu un varoni?

C. Kāds ir šī stāsta vēstījums? Uzraksti 8-10 teikumus spāņu valodā aprakstot, kas notika pirms varonis pamodās. Padomā, kādu darbības vārdu izteiksmi un laiku lietosi. Dalies ar uzrakstītajiem tekstiem, nolasot tos saviem grupas biedriem. Kādi verbi lietoti sacerētajos tekstos, vai tie iekļauj norādes uz laiku, personu, vietu?

⁴⁵ Augusto Monterroso. *Dinozaurs*. Kad viņš pamodās, dinozaurs vēl tur bija. Aut. tulk.

D. Izvēlies vienu no piedāvātajiem komiksiem⁴⁶, kas labāk attēlo to, ko Monteroso varētu būt domājis ar šo stāstu un komentē to.

3. attēls.



E. Iedvesmojoties no Monteroso teksta, citi autori ir mēģinājuši izmantot šo autora formulu, radot savus mini tekstus. Lasi citu autoru piemērus un uzdomā divus savus piemērus.

1) Jaime Muñoz Vargas. *El descarado*⁴⁷

⁴⁶ Avots: <https://rednel.blogspot.com/2012/03/el-dinosaurio-1959-de-augusto.html>

⁴⁷ Jaime Muñoz Vargas. *Nekautīgais*. Aut. tulk.

Cuando plagió, el copyright todavía estaba allí. (Lagmanovich 2006).

2) David Roas. *Horrores cotidianos (La primera versión que escribió Augusto Monterroso)*⁴⁸
Cuando despertó, el cobrador de la luz todavía estaba allí. (Roas 2007, 71).

⁴⁸ Dāvids Roass. *Ikdienas šausmas (Pirmā versija, ko uzrakstīja Augusto Montroso)*. Aut. tulk.

5. nodaļa

Tēma	En el café (Kafejnīcā).
Mikrostāsts	El sabor de una medialuna... (<i>Pīrādziņa garša ...</i>).
Autors, valsts	Luisa Valenzuela, Argentina (<i>Luisa Valenzuela, Argentīna</i>).
Valodu apguves līmenis	A2
Uzdevumiem atvēlētais laiks	90 min.
Valodas apguves prasmes	Lasīšana, rakstīšana, runāšana.
Valodas kompetence	<u>Leksika</u> 1) Īpašības vārdi un to sinonīmi. 2) Maņas: smarža, garša, tauste, redze. <u>Gramatika</u> 1) Pagātnes laiku kontrastīvais lietojums: pabeigtā (<i>pretérito simple indefinido</i>) un nepabeigtā pagātnes (<i>pretérito imperfecto</i>).
Saziņas kompetence	<ul style="list-style-type: none">● Rakstveidā aprakstīt vietas, personas un lietas lietojot plašu klāstu īpašības vārdu.● Veidot stāstījumu izmantojot dažādus pagātnes laikus: vienkāršo, nepabeigto, salikto.
Sociokultūras kompetence	Kāds ir tipisks spāņu bārs? Kā tur izskatās? Kā tur smaržo? Kas tur pulcējas?
Tiešsaistes resursi	https://padlet.com
Tekstveide	Teksta paplašināšana. Aprakstoša teksta veidošana.

A. Šā teksta autore Luisa Valenzuela (*Luis Valenzuela*) uzskata to par pabeigtu. Lasi un paskaidro, kāpēc?

El sabor de una medialuna a las nueve de la mañana en un viejo café de barrio donde a los 97 años Rodolfo Mondolfo todavía se reúne con sus amigos los miércoles a la tarde.
- *Qué bueno.*

(Valenzuela 1975, 91)

Uzdevumi pēc teksta izlasīšanas

B. Paplašini stāstu veidojot sekojošus aprakstus un cenšoties neatkārtot izmantotos īpašības vārdus:

- 1) Rodolfo Mondolfo apraksts (vecums, raksturs, biogrāfiski dati)
- 2) vietas apraksts (smarža, krāsas, interjers)
- 3) pīrādziņa garšas apraksts

4) Rodolfo Mondolfo draugu apraksts (vecums, raksturs, profesija, nodarbošanās)

C. Publicē savu stāstu grupas *Padlet* vietnē, izsakiet komplimentu komentārus par kursa biedru stāstiem.

6. nodaļa

Tēma	Fiestas (Svētki).
Mikrostāsts	1) Día de muertos (<i>Mirušo diena</i>). 2) Ilusión (<i>Ilūzijas</i>). 3) Noche de Reyes (<i>Karaļu nakts</i>).
Autors, valsts	1) Paola Tena, Méxicó/España (Paola Tena, Meksika/Spānija) 2) Rafael Reig, España (Rafaēls Reihš, Spānija)
Valodu apguves līmenis	A2 / B1
Uzdevumiem atvēlētais laiks	2 x 90 min.
Valodas apguves prasmes	Lasīšana, runāšana, klausīšanās, rakstīšana.
Valodas kompetence	<u>Leksika</u> 1) Ēdienu un svinamo dienu nosaukumi. 2) Frazeoloģismi: ar nāvi saistītie frazeoloģismi. <u>Gramatika</u> 1) Tagadnes īstenības izteiksme (<i>presente simple de indicativo</i>), 2) Nepabeigtā pagātne (<i>pretérito imperfecto de indicativo</i>).
Saziņas kompetence	Runāt par dažādām svētku tradīcijām un kulināriju.
Sociokultūras kompetence	1) Svētku tradīcijas dažādās kultūrās. 2) Kultūru atšķirības dažādās spāniski runājošās valstīs.
Tekstveide	Dzejolis.
Tiešsaistes resursi	https://youtube.com/ , https://hablacultura.com/ , https://padlet.com/

1. daļa

Uzdevumi pirms teksta lasīšanas

A Ko Tu zini par Spānijas un Meksikas gastronomiju? Ko nozīmē *tortilla* Meksikā un Spānijā? Ja nezini, meklē internetā.

Kā sauc šos produktus Meksikā un Spānijā? Savieno 4. attēla vārdus ar 5. attēla vārdiem.

4. attēls.



5. attēls.



B. Vai Tu zini kādus svētkus, ko svin Spānijā vai Meksikā? Vai vari nosaukt datumus, kad tos svin un ko šajos svētkos parasti dara?

Uzdevumi teksta lasīšanas laikā

C. Izlasi tekstu, kura sākumā un beigās trūkst kādu svētku nosaukums. Šos svētkus svin Meksikā un tie ir iekļauti UNESCO nemateriālās kultūras mantojuma sarakstā.

_____ *el abuelo viene a visitarnos. Mi abuela disimuló el asombro y le puso un lugar en la mesa, que adornó con flores de cempasúchil y veladoras gordas de santos. Le sirvió un plato de tamales y una taza de atole. Pero después de la cena el abuelo no se quiso ir. Se sentó en su sillón y cogió el periódico. Mis primos reían y preguntaban: “¿no que el abuelo se murió en la guerra?” Él se enfadaba y les respondía que estaban locos, qué muerto habían visto que le gustara leer el periódico. Mi abuela sonreía feliz y hacía como que no entendía nada, y siguió disimulando desde aquel _____, en que los tamales y el atole se enfriaron en la mesa.* (Tena 2017, 29).

D. Kādi ēdieni un dzērieni tiek minēti tekstā. Vai atpazīsti to nosaukumus? Kas ir to galvenās sastāvdaļas?

Uzdevumi pēc teksta lasīšanas

E. Noskaties video https://www.youtube.com/watch?v=KayK9-_GKXc un uzraksti mazu stāstiņu par redzēto un dzirdēto. Izmanto vārdus no dotā glosārija (Habla con Eñe 2020) :

- 1) *figurita*: estatua pequeñita que representa el cuerpo de una persona o un animal
- 2) *humo*: gas que se forma cuando algo se quema
- 3) *esqueleto*: conjunto de huesos que forman el cuerpo del hombre (también de los animales)
- 4) *calavera*: huesos de la cabeza
- 5) *poema*: poesía
- 6) *alma*: espíritu
- 7) *difunto*: persona que ha muerto
- 8) *altar*: especie de mesa en la que se celebran ritos religiosos
- 9) *ofrenda*: regalo que se hace por motivos religiosos, muchas veces a dioses o espíritus
- 10) *antepasado*: persona de la que descendemos, padres, abuelos, bisabuelos...

F. Meksikāņu kultūrā nāve nenozīmē neko ļaunu. Meksikāņi svin arī nāvi, dažkārt pat par to pasmejoties. Mirušo diena ir priecīgi svētki, kad iespējas atkal satikties ar saviem aizgājušajiem radniekiem, pacienāt tos, sagaidīt pie altāra ar lietām, kas viņiem bijušas svarīgas dzīves laikā. Meksikā tiek lietoti vairāki frezeoloģismi, kas saistīti ar nāvi. Izlasi sekojošos teikumus un paskaidro, kā Tu tos saproti, vai arī latviešu valodā lieto līdzīgus izteicienus?

- 1) Los tacos de la Ciudad de México *están de muerte*.
- 2) Hace mucho que no nos quedamos, *me muero de ganas de verte*.
- 3) He desayunado a las 7 de la mañana, *¡me muero de hambre!*
- 4) Mis compañeros de la universidad son graciosísimos, *te mueres de risa con ellos*.
- 5) *Odio a muerte* el brócoli.
- 6) Juan y Pedro no pueden coincidir en la cena de Navidad, *se llevan a matar*.

2. daļa

Uzdevumi pirms teksta lasīšanas

G. Ar ko Tu saisti vārdu 'ilūzija'? Vai Tev ir kādas ilūzijas? Izlasi abus tekstus.

Ilusión

Esta Nochevieja bajé a la cocina por agua y lo encontré sentado en el sofá del salón. Redondo, vestido de rojo y sonriente. Pero no se lo conté a nadie. No quiero arrebatárselos a los adultos la ilusión de su inexistencia. (Tena 2017, 44).

Noches de Reyes

Ya había cumplido once, pero se negaba a aceptar la realidad. No existen los Reyes. ¡Cómo que no! Yo he visto que se han bebido el agua y se han comido los mazapanes. El agua me la bebo yo, le decía Gerardo. Y yo los mazapanes, explicaba Carmen. La niña se resistía. Prefería seguir sin saberlo. Juraba que había oído las pisadas de los camellos. Nosotros somos los Reyes. No puede ser. ¿Y por qué no puede ser? Pues... porque... ¿entonces quién es el tercero? ¡Falta un Rey! De pronto, la niña se rindió y dijo desilusionada: Es verdad. El tercero es el tío Julio, ¿a que sí? Por eso viene cuando no está papá, ¿verdad? ¡Basta de tonterías! Los Reyes somos papá y mamá. Ahora vete a tu cuarto. Gerardo no miró a Carmen, que se había puesto muy roja. él también prefería no saber. ¿Para qué perder la ilusión? Julio era el hermano pequeño de Gerardo, el tercer Rey Mago. (Reig 2006).

Uzdevumi pēc teksta lasīšanas

H. Diskusija. Kas ir ilūzija šajos mikrostāstos? Kuri vārdi tekstā pasaka priekšā par kādiem svētkiem ir runa? Izraksti šos vārdus un sameklē vairāk informācijas par tiem saistībā ar spāņu kultūru. Kādas ir šo dienu tradīcijas? Kādēļ šajos stāstos ilūzijas tiek sagrautas?

I. Noklausies ierakstu, kuros vairāku valstu pārstāvji runā par Ziemassvētku tradīcijām viņu valstīs un aizpildi tabulu ierakstot, kas tiek darīts konkrētos datumos

<https://hablacultura.com/cultura-textos-aprender-espanol/costumbres/navidades-con-caracter-latino/> (Hablacultura).

	España	Venezuela	Cuba	México	Argentina
8 de diciembre					
16 de diciembre					
22 de diciembre					
24 de diciembre					
31 de diciembre					
6 de enero					

J. Izmantojot tabulā ierakstīto informāciju, uzraksti dzejoli par saviem Ziemassvētkiem, izmantojot pretstatus un noliegumu, ja nepieciešams, sagraujiet ilūziju. Publicē dzejoli *Padlet* vietnē.

K. Komentē savu kursabiedru dzejoļus. Uzmanību, komentāri nedrīkst atkārtoties! Atceries arī komentāros ievērot spāņu valodas gramatiku un pareizrakstību.

7. nodaļa

Tēma	Relaciones (<i>Attiecības</i>).
Mikrostāsts	1) Productos de limpieza (<i>Tīrīšanas līdzekļi</i>). 2) La sombra (<i>Ēna</i>).
Autors, valsts	Paola Tena, México/ España (<i>Paola Tena, Meksika/ Spānija</i>)
Valodu apguves līmenis	B1
Uzdevumiem atvēlētais laiks	60 min.
Valodas apguves prasmes	Runāšana, lasīšana, rakstīšana.
Valodas kompetence	<u>Leksika</u> 1) Darbības vārdi, kas saistīti ar ikdienas darbībām un mājas rutīnu: <i>limpiar, fregar, lavar, comprar, vender, guardar, meter, sacar</i> . 2) Atgriezeniskie darbības vārdi: <i>sentarse, sentirse, lavarse, despertarse, acostarse, ducharse, enamorarse, enfadarse, marcharse, dejarse, fugarse, alimentarse, agobiarse</i> . 3) Lietvārdi, kas apzīmē sajūtas un abstraktus jēdzienus: <i>soledad, abandono, amistad, amor, alegría, tristeza</i> . <u>Gramatika</u> 1) Pagātnes laiku kontrastīvais lietojums: <i>vienkāršā pagātne</i> (pretérito simple de indefinido) un <i>saliktā pagātne</i> (pretérito perfecto de indefinido). 2) Atgriezeniskie darbības vārdi (<i>verbos reflexivos</i>).
Saziņas kompetence	1) Runāt par savu rutīnu un kā tā mainās. 2) Runāt par attiecībām ar mīļotajiem cilvēkiem un par vientulību.
Tekstveide	Ikdienas rutīnas apraksts.

1. daļa

Uzdevumi pirms teksta lasīšanas

A. Ko Tev rosina teksta nosaukums *Productos de limpieza* ("Tīrīšanas līdzekļi")? Kas varētu būt teksta varonis, norises vieta, galvenā darbība?

B. Izlasi tekstu.

Más limpio que una patena, si señora. Así me lo aseguró el empleado de la tienda de limpieza y tan seguro lo dijo que compré tres frascos. Primero lavé la mesa de la cocina donde te sentabas con la taza de café a leer el periodico, seguí con el armario donde

guardabas tu ropa y por último, fregué los pisos y paredes de nuestra habitación. No importa qué diga el vendedor; mi corazón sigue oliendo demasiado a tí. (Tena 2017, 26).

Uzdevumi pēc teksta izlasīšanas

C. Atzīmē, vai šie apgalvojumi ir pareizi (**V** – verdadero) vai nepareizi (**F** – falso). Pamato ar vārdiem no teksta.

- 1) La protagonista ha ido a comprar a una tienda.
- 2) El vendedor ha sabido convencer sobre la calidad del producto.
- 3) Está limpiando la casa porque está muy sucia y huele mal.
- 4) La protagonista toma el café mientras lee el periódico .
- 5) Vive sola en la casa.

D. Kāpēc stāsta varone ir atstāta viena? Izsaki savus minējumus, lietojot saliktās pagātnes laiku (*pretérito perfecto*).

2. daļa

Uzdevumi pirms teksta lasīšanas

E. Atrodi sinonīmus šiem atgriezeniskajiem vārdiem: marcharse, dejarse, fugarse

F. Kāda ir atšķirība starp *marchar / marcharse, dejar / dejarse, alimentar/ alimentarse*. Meklējiet skaidrojumus vārdnīcā. Mēģini izveidot teikumus vienkāršajā pagātnē (*pretérito indefinido*) ar šiem vārdiem, lai skaidrotu atšķirību.

G. Iepriekš minētie darbības vārdi ir no Paolas Tenas mikrostāsta ***La sombra*** ('Ēna'). Kā Tu domā, par ko ir šis stāsts? Izlasi tekstu.

Ella se marchó, pero se dejó la sombra. La encontré hecha un ovillo entre una pila de ropa cuando volví del trabajo. Me alegré tanto... La alimentaba, acicalaba, sacaba a pasear a diario antes de la puesta del sol. Quién te quiere, le preguntaba yo y ella sonreía. Pero una tarde se fugó con mi sombra. Ahora no sé a quién extraño más, si a ella a su sombra o a esa parte mía que escapó con ellas dos. (Tena 2017, 20).

Uzdevumi pēc teksta izlasīšanas

H. Kas kopīgs šim un iepriekš lasītajam tekstam? Kāda ir to noskaņa? No dotajiem vārdiem pasvītrojiet tos, ar kuriem šie abi teksti saistās: *soledad, compra, alegría, abandono, amistad, amor, tristeza, rutina, descanso, sueño*.

I. Uzraksti nelielu tekstiņu (250 vārdi) par savu rutīnu. Ar ko tu dzīvo kopā? Kas ir tavi tuvākie cilvēki? Vai tev ir gadījies dzīvot ilgstoši vienam? Kā mainās tava rutīna, tad kad esi mājās viens un kad esi ar kādu kopā. Vai tā atšķiras? Ko tu mēdz darīt vienatnē un ko tu dari tad, kad esi ar kādu citu?

8. nodaļa

Tēma	Los famosos (Slavenības).
Mikrostāts	<i>Talento natural (Dabiskais talants).</i>
Autors, valsts	David Roas, Espāņa (<i>Dāvids Roass, Spānija</i>).
Valodu apguves līmenis	B1
Uzdevumiem atvēlētais laiks	90 min.
Valodas apguves prasmes	lasīšana, runāšana, rakstīšana.
Valodas kompetence	<u>Leksika</u> 1) Īpašības vārdi (adjetivos): <i>humilde</i> ('pieticīgs'), <i>marginal</i> ('margināls'), <i>humillante</i> ('pazemojošs'), <i>superior</i> ('augstāks'). 2) Izteicieni: <i>pienso que</i> ('domāju, ka'), <i>en mi opinión</i> ('manuprāt'), <i>Estoy /No estoy de acuerdo</i> ('(ne)piekrītu').
Saziņas kompetence	1) Personīgā viedokļa izteikšana. 2) Veidot biogrāfiskus cilvēku aprakstus.
Sociokultūras kompetence	1) Katalonijas reģions. 2) Dāvida Roasa (<i>David Roas</i>) personība un darbs. 3) Spāņu slavenības un viņu dzīvesstāsti.
Tekstveide	Personas apraksts.

Uzdevumi pirms lasīšanas

A. Par autoru. Kāda ir autora tautība, kā Tu to zini?

David Roas Deus es un escritor y crítico literario español, especializado en literatura fantástica. Es profesor de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada en la Universidad Autónoma de Barcelona.

B. Ko Tu zini par Kataloniju?

Situación geográfica y fronteras ('ģeogrāfiskā atrašanās vieta')

Capital ('galvaspilsēta')

Personas famosas ('slavenas personības')

Celebraciones importantes ('nozīmīgi svētki')

Un dato interesante que hace la región única ('interesants fakts, kas izceļ reģionu')

C. Izlasi pirmo stāsta daļu "Talento natural" ('Dabiskais talants')

Mujer, visual y verticalmente limitada, de peso superior a la media, nacida en un barrio marginal de Los Ángeles en el seno de la humilde familia mexicana (cuya vergüenza ante su pobreza marcó decisivamente su infancia y adolescencia), sin estudios (los abandonó muy

pronto para para ir pasando de empleo en cada vez más humillante y peor pagado), divorciada y acosada sexualmente por su jefe... . (Roas 2007, 59).

Uzdevumi pēc teksta lasīšanas

D. Izskairo saviem vārdiem, kā Tu saproti šos vārdu savienojumus.

de peso superior a la media

barrio marginal

humilde familia

E. Veido stāsta galvenā tēla aprakstu. Kādus īpašības vārdus Tu lietotu? Kas varētu būt šis tēls un ar ko nodarbojas? Kāda varētu būt šīs personas nākotne? Izveidot aprakstu

F. Izlasi stāsta nobeigumu, lai uzzinātu autora viedokli par tā tēla nākotni.

No hay duda de que lo tiene todo a su favor para triunfar. Ahora sólo falta encontrar el camino: novela, pintura, cine... Aunque eso, evidentemente, es lo de menos.

E. Diskusija. Ko Tu domā par šādu autora vīziju? Izmanto sekojošas frāzes teikumu veidošanai:

Pienso que.....

En mi opinión....

Estoy /No estoy de acuerdo porque...

F. Vai Tu pazīsti kādu traģisku slavenības dzīvesstāstu?

G. Iepazīsties ar spāņu kultūras pārstāvjiem, kas ir bijuši izcili kultūras un mākslas darbinieki, taču kuru liktenis ir bijis neveiksmīgs. Vai atpazīsti kādu no viņiem? Ievieto vārdus zemāk esošajā tabulā: *Francisco de Quevedo, Frida Kahlo, Ángel Ganivet, Federico García Lorca, Jenni Rivera, Celia Cruz.*

Persona	Datos bibliográficos
	Vivió una infancia llena de carencias ya que sus padres, como inmigrantes, trabajaban como agricultores y obreros. Desde niña, junto con sus hermanos, Pedro, Gustavo, Lupillo y Juan recolectaban latas de la basura para venderlas. A los 15 años quedó embarazada de su novio José Trinidad Marín y su situación se complicó, pero siempre siguió

	<p>sus sueños y se convirtió en un ícono musical antes de morir en un accidente de avión.</p>
	<p>Su vida estuvo marcada desde muy temprana edad por el sufrimiento físico y las enfermedades que padeció.</p> <p>A los 18 años sufrió un grave accidente cuando el bus en que ella viajaba fue arrollado por un tranvía, quedando aplastado contra un muro y completamente destruido.</p> <p>Su pierna derecha se fracturó en once partes, su pie derecho se dislocó, su hombro izquierdo se descoyuntó y un pasamanos la atravesó desde la cadera izquierda hasta salir por la vagina. Comentaba que habría sido esta la forma brutal en la que había perdido su virginidad.</p> <p>La artista contrajo matrimonio con Diego Rivera. Su relación consistió en amor, aventuras con otras personas, vínculo creativo, odio, un divorcio y un segundo matrimonio un año después. Intentó suicidarse dos veces.</p>
	<p>Ocupó varios otros puestos importantes bajo el mando del Duque de Osuna. Luego fue secretario del rey Felipe IV.</p> <p>Escribió sus primeras poesías durante la estancia en la corte en Valladolid. Escritor de varios tratados filosóficos.</p> <p>Tuvo problemas con el alcohol. Fue casado con una dama noble, doña Esperanza de Mendoza, contra su voluntad y el matrimonió duró apenas tres meses. En 1639 fue encarcelado en el convento de San Marcos, donde permaneció, en una minúscula celda, hasta 1643. Cuando salió en libertad, ya estaba muy enfermo.</p>
	<p>A la edad de diez años, casi perdió la pierna por una fractura; poniendo en riesgo su vida, se negó a la amputación y, tras años de rehabilitación, consiguió no quedarse cojo. Fue cónsul de España en Finlandia en 1895 y en Letonia en 1898 donde cayó en una profunda depresión que lo llevó a suicidarse tirándose desde un barco al Río Daugava en Riga.</p>
	<p>Fue una exitosa cantante cubana de salsa. Empezó cantando para turistas y así ganó dinero para comprar zapatos para sus hermanos. Luego cantaba en la radio, en la orquesta. A partir del año 1961 vivía en Nueva York. Con sus giras viajó por toda América. En 2002 fue descubierto que padecía cáncer cerebral. Murió en 2003. Sus restos reposan en el Cementerio Woodlawn del Bronx (Nueva York).</p>
	<p>Fue un poeta, dramaturgo y prosista español de origen andaluz. Una de sus obras más famosas fue "Romancero gitano". Se inspiró mucho de sus viajes a Nueva York, La Habana (Cuba) y México. Por sus ideología política de republicano y posiblemente también por su orientación homosexual, fue fusilado durante la Guerra Civil Española el 18 de agosto. Su cuerpo permanece enterrado en una fosa común anónima.</p>

9. nodaļa

Tēma	Aspecto físico (Ārējais izskats)
Mikrostāsts	La perfección (<i>Perfekcija</i>)
Autors, valsts	Ángel Guache (España) ('Anhels Guače, Spānija')
Valodu apguves līmenis	B1
Uzdevumiem atvēlētais laiks	90 min.
Valodas apguves prasmes	Klausīšanās, runāšana, lasīšana
Valodas kompetence	Leksika 1) Ārējais izskats, krāsas, žesti un mīmika, pieklājības frāzes. 2) Izteicieni: <i>no me veo</i> ('neredzēt sevi, nesaskatīt kaut ko kā savu'), <i>estoy flipando</i> ('būt pārteigtam', 'būt mēmam'), <i>tengo ganas de comerme el mundo</i> ('vēlēties apēst visu pasauli'), <i>decir piropos</i> ('izteikt komplimentus') Gramatika 1) Izsaukšanas vārdi: <i>¡Oye!</i> (Klau!), <i>¡Qué pena!</i> ('Cik žēl!'), <i>¡Qué amable!</i> ('Cik laipni!'). 2) Nosacījuma izteiksme (<i>Condicional simple</i>).
Saziņas kompetence	1) Izteikt viedokli par cilvēka izskata svarīgumu, izteikt komplimentus un izteikties pieklājīgi. 2) Uztvert humoru un mācēt izteikties ar humoru. 3) Sniegt atgriezenisko saiti par citu uzvedumu (uzstāšanos).
Sociokultūras kompetence	Pieklājības normas dažādās kultūrās, starppersonu attiecības un sociālās distances.
Tekstveide	Mīnīlugas
Tiešsaistes resursi	https://youtube.com

Uzdevumi pirms teksta lasīšanas

A. Noskaties video <https://youtu.be/AlraD7Kkspo> (Vitamina A2 2019).

Vai zini, ko nozīmē šīs frāzes, kā tās varētu izskaidrot citiem vārdiem? Izdomā situāciju, kurā Tu tās lietotu.

No me veo

Estoy flipando

Tengo ganas de comerme el mundo

B. Darbs grupās: dalieties ar viedokļiem, fiksējiet kopīgos un atšķirīgos viedokļus un prezentējiet:

1) Vai Tev ir svarīgs cilvēku izskats?

2) Kas Tev patīk cilvēkos?

3) Kas padara cilvēku pievilcīgu?

C. Debates: Cilvēka ārējais izskats ir būtisks, lai uzsāktu draudzību. Jā vai nē? Grupas izvelk savu lomu par vai pret šo argumentu. Grupām ir 10 minūtes laika, lai apspriestu būtiskākos argumentus. Jāsagatavo vismaz 5 argumenti, lai aizstāvētu savu pozīciju. Docētājs izvērtē, kuri argumenti bijuši spēcīgāki.

Uzdevumi teksta lasīšanas laikā

D. Izlasi tekstu *La perfección* ('Perfekcija') un pasvītro pieklājības frāzes tajā.

- *La verdad es que siempre me han gustado las mujeres de bigote, como el suyo.*
 - *¡Oh! ¡Qué amable! No sabe cómo se lo agradezco – dijo ella, mientras se lo atusaba.*
 - *Y...puestos a ser sinceros, también le diré que me gustan calvas, como usted. El pelo de la cabeza, considero que es molesto y poco higiénico, y en ciertos casos, hasta peligroso para conducir...*
 - *Gracias. Qué piropeador... -bajó la mirada y movió la cabeza con coquetería -. Va usted hacer que me ruborice.*
 - *Pero... si le sigo diciendo la verdad ...toda la verdad...El problema es... su ombligo. Lo encuentro demasiado redondo, pues sabe, yo los prefiero más cuadrados. Qué pena, podíamos habernos entendido bien.*
 - *Hombre, algún defecto tendría que tener, ¿no?. Usted parece que sólo admite la perfección.*
- (Andres-Suárez 2012, 303).

Uzdevumi pēc teksta izlasīšanas

E. Darbs pāros. Sagatavojiet mazu minilugu balstoties izlastītajam stāstam līdzīgā dialogā. Lietojiet pieklājības frāzes un izsakiat komplimentus. Pēc visu uzvedumu noskatīšanās, sniedziet atgriezenisko saiti katram pārim. Izvērtējiet, kurš bijis visatraktīvākais, oriģinālākais no dialogiem. Docētājs katram pārim sniedz gramatiskas un leksikas labojumus.

10. nodaļa

Tēma	Con el médico (<i>Pie ārsta</i>).
Mikrostāsts	Hilo dental (<i>Zobu diegs</i>).
Autors, valsts	Federico Fuertes Guzmán, España (Federiko Fuertess Gusmans, Spānija).
Valodu apguves līmenis	B1.
Uzdevumiem atvēlētais laiks	90 min.
Valodas apguves prasmes	Lasīšana, runāšana, rakstīšana.
Valodas kompetence	<u>Leksika</u> 1) Ķermeņa daļas. 2) Medicīnas personāls. 3) Medicīnas priekšmeti: <i>muletas</i> ('kruķi'), <i>silla de ruedas</i> ('ratiņkrēsls'), <i>radiografía</i> ('rentgens'), <i>termómetro</i> ('termometrs'), <i>jeringa</i> ('šļirce'), <i>venda</i> ('apsējs'), <i>yeso</i> ('ģipsis'). <u>Gramatika</u> Pavēles izteiksme (<i>imperativo</i>).
Saziņas kompetence	1) Runāt par savu veselības stāvokli un pieredzi apmeklējot dažādus ārstus, atpazīt ar medicīnu saistīto leksiku. 2) Runāt par savām bailēm.
Tekstveide	Atpazīt šausmu literatūru. Reklāmas tekstu veidošana.

Uzdevumi pirms teksta lasīšanas

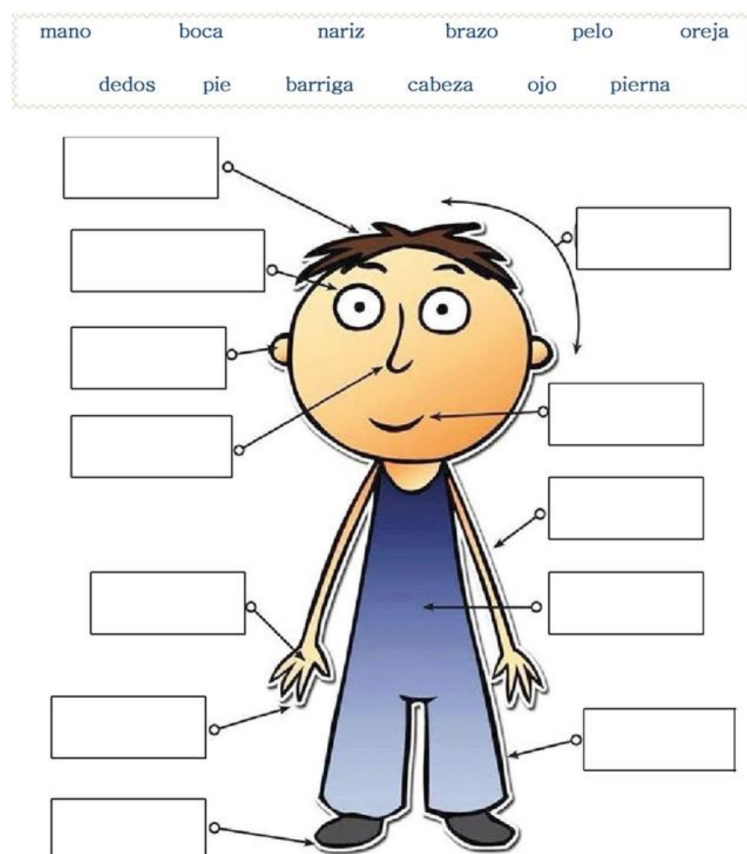
A. Izlasi informāciju par autoru.

Federico Fuertes Guzmán confiesa que "no le gusta el fútbol, ni los bailes, ni el carnaval, ni el flamenco, ni la música de guitarra, ni la Semana Santa, ni la moral cristiana, ni la ética kantiana, ni salir de noche, ni la leche hervida, ni las corridas de toros, ni los tejidos sintéticos, ni la aldea de Almonte, ni el principio de no-contradicción de Aristóteles, ni los perros, ni la novela social, ni los telediaros. Pero aunque no hayamos logrado saber su edad, ni su lugar de nacimiento, ni siquiera a qué se dedica; hemos averiguado que reside en Algeciras y nos consta que es autor de dos recomendables libros de lo que podríamos denominar como *microrrelatos y más...*, titulados *Los 400 golpes* y *Necesito llamar al Olimpo*, publicados en 2008 y 2009. (Valls 2010).

B. Kas šo biogrāfisko aprakstu padara atšķirīgu no citām biogrāfijām? Ko uzzināji par autoru? Mēģini izveidot līdzīgu stāstījumu par sevi, pastāstot kursabiedriem par to, kas Tev nepatīk un kas Tev nav.

C. Vai atceries ķermeņa daļu nosaukumus spāņu valodā? Aizpildi 6. attēlu.

6. attēls⁴⁹



D. Vai zini, ko ārstē šie speciālisti? Pieraksti, ko viņi dara, izmantojot darbības vārdu tagadnes vienskaitļa 3. personā un vārdiņus no vārdu krājuma par cilvēka ķermeņa daļām. Kura no šīm ķermeņa daļām nav atzīmēta 6. attēlā?

¿Qué curan? ('Ko viņi ārstē?')

Cirujano

Dentista

Traumatólogo

Pediatra

Cardiólogo

Oftalmólogo

Otolaringólogo

⁴⁹ Attēls no <https://es.islcollective.com/espanol-ele-hojas-de-trabajo/vocabulario/cara/las-partes-del-cuerpo-2-paginas/96406> [Sk. 2022. g. 5. maijā]

E. Darbs pāros. Pastāsti savam kursabiedram, kāda ir bijusi tava sliktākā pieredze, apmeklējot ārstu. Vai Tev kādreiz ir bijis bail, vai kāds ārsts ir pret Tevi izturējies slikti? Kā Tu pārvarēji šīs bailes?

Uzdevumi teksta lasīšanas laikā

F. Izlasi tekstu pasvītrojot darbības vārdus, kas lietoti pavēles izteiksmē.

Abra la boca, dice el dentista. Eso es. Un poco más. Esto le va a molestar un poco pero procure no moverse. Así muy bien. Rrrr. El torno gira y gira sobre el diente hasta que un delgado hilo distrae al dentista, que se desvía un milímetro de su objetivo. Y un milímetro en un a boca es la distancia que separa el diente de la lengua. Ariadna da un salto y dice las palabrotas e insultos. Lo siento, dice el doctor, pero he visto la punta de un hilo blanco que sale de su garganta. Este hombre está loco, piensa la chica. No piense que estoy loco, dice el dentista, mírela usted misma. Las manos del doctor tiran y tiran y la chica puede ver y sentir cómo la punta del hilos sale al exterior. Es blanco y no demasiado grueso. Le hace cosquillas en el fondo de la garganta. El dentista tira y tira y los dos parecen asustados. La chica va sintiendo el habitual abandono de fuerzas que se produce como reacción a las situaciones inesperadas. Más hilo, cada vez más hilo que el dentista va depositando a sus pies. (Andrés-Suárez 2012, 463).

Uzdevumi pēc teksta lasīšanas

G. Uzraksti divus – trīs teikumus, lai pabeigtu stāstu.

H. Izlasi oriģinālo teksta nobeigumu. Ko Tu par to domā? Kādas mikrostāsta literārās pazīmes tajā saskatāmas?

Cuando el hilo se acaba el dentista acerca el oído a la boca y siente un escalofrío. Se escucha el mugido de la bestia que se acerca lentamente, dispuesta a salir del encierro.

I. Darbs grupās. Iedvesmojoties no teksta, izdomāj reklāmas tekstu šausmu žanrā, iekļaujot tajā kādu no medicīnas priekšmetiem un lietojot pavēles izteiksmi. Teksts var reklamēt kaut ko citu, taču tekstā jāpiemin kāds ar medicīnu vai medicīnas pakalpojumu saistīts vārds. Izdomājiet savu reklāmas tekstu un prezentējiet to citām grupām, neminot produkta

(pakalpojuma) nosaukumu. Vari izmantot kādu no sekojošiem medicīnas priekšmetiem:
muletas, silla de ruedas, radiografía, termómetro, jeringa, venda, yeso.

11. nodaļa

Tēma	Escritoras (Rakstnieces).
Mikrostāsts	1) Conexión (<i>Sakars</i>). 2) Yo (<i>Es</i>). 3) Sospecha (<i>Aizdomas</i>).
Autors, valsts	1) Rosana Alonso, <i>España</i> (Rosanna Alonso, Spānija). 2) Paola Tena, México/España (Paola Tena, Meksika/Spānija). 3) Norma Yurié Ordóñez, Guatemala (Norma Jurija Ordoņesa, Gvatemala).
Valodu apguves līmenis	B1
Uzdevumiem atvēlētais laiks	120 min.
Valodas apguves prasmes	lasīšana, runāšana, rakstīšana.
Valodas kompetence	<u>Leksika</u> 1) Valstu un tautību nosaukumi. 2) Metafikcijas termins un lietojums daiļliteratūrā. <u>Gramatika</u> 1) Vienkāršā pagātne (<i>pretérito indefinido</i>). 2) Saliktā pagātne (<i>pretérito perfecto</i>).
Saziņas kompetence	1) Runāt par literārās izteiksmes līdzekļiem. 2) Iepazīt un iepazīstināt citus ar interesantām rakstniecēm un viņu sniegumu spāņu literatūrā.
Sociokultūras kompetence	1) Sievietes rakstnieces Spānijā un Latīņamerikā, 2) Spānijas un Latīņamerikas ģeogrāfija.
Tekstveide	Plakātu veidošana

1. daļa

Uzdevumi pirms teksta lasīšanas

A. Atrodi informāciju par šīm spāņu autorēm: Rosana Alonso, Paola Tena un Norma Yurié Ordóñez. Kuri no dotajiem datiem atbilst katrai autorei? Kas viņām ir kopīgs?

- 1) Es de origen mexicana
- 2) Estudió cinematografía
- 3) Afirmo llevar dos vidas, como casi todo el mundo.
- 4) Es diseñadora gráfica
- 5) Vive en un pueblito cerca de Alcalá de Henares,
- 6) Es pediatra
- 7) Es guatemalteca
- 8) Trabaja en un hospital

9) Se ha formado en diversos talleres literarios y ha participado en concursos de microrrelatos.

10) Ha publicado varias antologías de microrrelatos

Uzdevumi teksta lasīšanas laikā.

B. Diskusija. Izlasi zemāk piedāvātos trīs tekstus un atbildi uz jautājumiem par tiem.

1) ¿Quién es el narrador en estos microrrelatos? (*Kas is stāstītājs šajos mikrostāstos?*)

2) ¿A quién llaman las protagonistas de los primeros dos microrrelatos? (*Kam zvana pirmo divu stāstu varones?*)

3) ¿Qué rasgos de microrrelato podemos destacar después de esta lectura? (*Kādas mikrostāsta pazīmes varam saskatīt šajā stāstā?*)

Rosa Alonso. *Conexión*

“Clara, con su cuerpo enredado entre las sábanas, exhala el humo del cigarrillo. El aroma a tabaco inunda la habitación”, leí en una página de aquella novela que me había llevado a la cama. “Toma nota de mi teléfono: 6076784539, dijo Clara”. No sé por qué lo hice, pero marqué el número. Me sentí estúpido. ¿Qué hacía llamando a un personaje de ficción? “Soy Clara, esperaba tu llamada”, dijo una voz rasgada. “Acabo de leer el cuento en el que marcas mi número”, añadió despacio. Una bocanada de Malboro apareció en el lado derecho de mi cama, anegándolo todo. (Espada 2012).

Paola Tena. *Yo*

Y todo por no saber de memoria mi propio número de móvil. Lo grabé junto al resto de los contactos y anoté "Yo" como nombre para saber que era el mío. El whatsapp detectó que uno de mis contactos que se llamaba "yo", también tenía la aplicación instalada así que por bromear le escribí algo. "Hola guapa", seguido de una carita amarilla guiñando un ojo. "Hola hola, cuánto tiempo", seguí, "todavía me acuerdo de ti". Y así continuó el asunto. Aquel día que choqué me mandé un mensaje de ánimo. Y cuando me promovieron, un "tú te lo mereces campeona". En mi cumpleaños, una serie de mensajes picantones. Pero la relación fue cambiando, se enfrió; "yo" ya no estaba tan disponible, vinieron las recriminaciones, el escribir entre las líneas, inventar que el mensaje no había llegado, cosas así. Ahora resulta que no soporto más al tal "yo" y sus pretextos. Que se vaya al diablo, acabo de borrar su contacto. (Tena 2017, 68).

Norma Yurié Ordóñez. *Sospecha*

Cuando desperté encontré el libro que estaba escribiendo, abierto y en blanco. Todas las cosas del departamento destruidas, la puerta abierta. Empiezo a recoger todo. Me siento y pienso qué parte de la historia no le habrá gustado esta vez a mi personaje. (Ordóñez 2017, 102).

D. Par vienu no mikrostāstu pazīmēm uzskatāms metafikcijas lietojums. Vai saproti šo terminu? Izlasi, ko par to saka rakstnieks Manuels Espada (*Manuel Espada*) un pastāti, kā metafikcija sasaukas ar iepriekš lasītajiem tekstiem:

“Metaficción es la herramienta de los planos, de tal manera que un autor que juegue con ella debe manejar el plano de la realidad y el de la ficción. En el plano de la ficción colocaremos a un personaje A que es ficticio, y dentro de esa misma historia de ficción aparece un personaje B real, o viceversa. Imaginemos que hay una puerta que conecta ambos planos, y el personaje A o el personaje B la cruzan, metiéndose en el mundo del otro, o incluso se juntan en el quicio de la puerta, confundiéndose los dos mundos.” (Espada 2012).

2. daļa

E. Vai Tu pazīsti citas spāņu rakstnieces? Sameklē internetā informāciju un nākamajā nodarbībā prezentē kādu no viņām, pastāstot par dzīvi un daiļradi.

F. Darbs grupā klasē. Sagatavojiet informāciju plakātam par spāņu valodā rakstošajām rakstniecēm no dažādām valstīm. Sasaistiet informāciju ar Latīņamerikas un Spānijas kartēm (7. un 8. attēls).

7. attēls⁵⁰ Centrālamerika un Dienvidamerika



8 attēls Spānija.



⁵⁰ Attēls no <http://jfbgradu.free.fr/cartesvect/monde/am-latine.gif> [Sk. 2020.g. 22. decembris]

12. nodarbība

Tēma	Carácter (<i>Raksturs</i>).
Nosaukums	El Pulpo (<i>Astoņkājis</i>).
Autors	Javier Tomeo, Epaņa (<i>Havjērs Tomeo, Spānija</i>).
Valodu apguves līmenis	B1
Uzdevumiem atvēlētais laiks	90 min. + mājasdarbs.
Valodas apguves prasmes	Lasīšana, runāšana, rakstīšana.
Valodas kompetence	<p><u>Leksika</u></p> <p>1) <i>Sentidos</i> ('maņas'): <i>tacto</i> ('tauste'), <i>olfato</i> ('oža'), <i>oído</i> ('dzirde'), <i>sabor</i> ('garša'), <i>visión</i> ('redze').</p> <p>2) <i>Animales</i> ('dzīvnieki'): <i>pulpo</i> ('astoņkājis'), <i>rana</i> ('varde'), <i>atún</i> ('tuncis'), <i>conejo</i> ('trūsis'), <i>calamares</i> ('kalmāri'), <i>cerdo</i> ('cūka'), <i>lombriz</i> ('sliēka'), <i>escorpión</i> ('skorpions').</p> <p>3) Frazeoloģismi, kas saistīti ar dzīvniekiem.</p> <p><u>Gramatika</u></p> <p>Artikulu lietojums.</p>
Saziņas kompetence	<p>1) Iepazīt un runāt par Spānijas reģionālo kulināriju</p> <p>2) Atklāt Havjēra Tomeo mikroastu tematiku, autora daiļrades pazīmes.</p> <p>3) Papildināt vārdu krājumu par tēmu "Dzīvnieki".</p> <p>4) Apgūt ar dzīvnieku leksiku saistītu frazeoloģiju spāņu valodā.</p>
Sociokultūras kompetence	<p>1) Spānijas reģionālā kulinārija.</p> <p>2) Dzīvnieku izcelsmes produkti.</p> <p>3) Spāņu frazeoloģija.</p>
Tekstveide	<p>1) Daiļliteratūras teksti.</p> <p>2) populārzinātniski teksti.</p> <p>3) Mikroastu rakstīšana.</p>

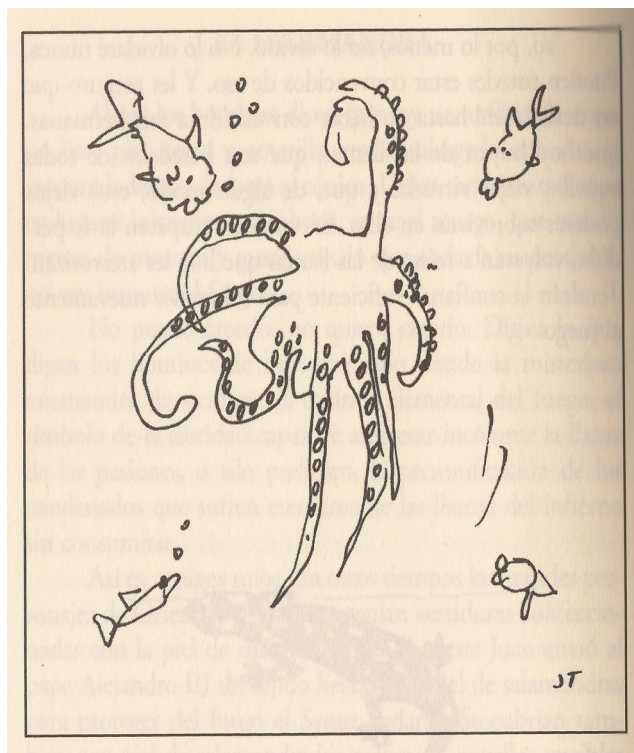
A. Izlasi Havjēra Tomeo (*Javier Tomeo*) mikroastu⁵¹ un izdomā, kāds varētu būt tā nosaukums. Vai vari uzzīmēt stāsta galveno tēlu?

Soy capaz de orientarme gracias al olfato, tengo un par de ojos muy perfeccionados y utilizo el sentido del tacto para cortejar a las hembras. Cambio de colores según mi estado de ánimo: blanco cuando estoy muy asustado, y rojo cuando me pongo de mal genio. Además, cuando me amenaza un peligro, suelto a mi alrededor una nube de tinta, del mismo modo que algunos hombres, en circunstancias parecidas, tratan de ocultarse tras las palabras más adecuadas. Yo creo, sinceramente (y no es que quiera presumir de ello) que no somos tan distintos. Lo que más me distingue de esos hombres es que yo tengo ocho brazos. (Tomeo 2000).

⁵¹ Aut tulk.

Uzdevumi pēc teksta lasīšanas

9. attēls.⁵²



B. Apskati paša autora ilustrāciju (9. attēls) pie šī teksta. Vai tas ir līdzīgs tam, ko Tu zīmēji? Mikrostāstā minētas divas no piecām maņām. Kuras vēl trūkst? Kā tās sauc spāņu valodā? Saskaņā ar Tomeo ieskatiem, kas kopīgs astoņkājim ar cilvēku?

C. Izlasi šo tekstu par astoņkāja intelektu. Kas kopīgs astoņkājim ar cilvēku saskaņā ar zinātnieku pētījumiem? Mini faktus no teksta.

Los pulpos son animales muy inteligentes, posiblemente más que cualquier otro del orden de los invertebrados. Diferentes experimentos realizados en laberintos o dirigidos a la resolución de problemas han mostrado evidencias de un sistema de almacenamiento de memoria tanto a corto como a largo plazo. Los pulpos pueden incluso ser entrenados para distinguir entre diferentes formas y patrones pudiendo aprender por observación e incluso se han observado actitudes que algunos han descrito como un juego: descorchando botellas repetidamente o expulsando juguetes en una corriente circular en sus acuarios e ir tras ellos

⁵² Havjēra Tomeo oriģinālzīmējums (Tomeo 2000)

a capturarlos. (Fragments no *Pulpo, el más inteligente de todos los invertebrados.* www.fordivers.com)⁵³

D. Vai zini, ka Spānijā astoņkājis ir ļoti iecienīts ēdiens? Kādus ēdienus pagatavo no zemāk minētajiem dzīvniekiem? Kurā Spānijas reģionā tie ir iecienīti? Savieno.

<i>ranas</i>	<i>a la gallega</i>	<i>todo Mediterráneo</i>
<i>pulpo</i>	<i>a la romana</i>	<i>Valencia</i>
<i>atún</i>	<i>con tomate</i>	<i>País Vasco</i>
<i>conejo</i>	<i>ensalada mixta</i>	<i>Galicia</i>
<i>calamares</i>	<i>paella</i>	<i>toda España</i>

2. daļa

Uzdevumi teksta lasīšanas laikā

E. Havjēram Tomeo ir ļoti daudzi mikroastīti, kuru nosaukumos iekļauti dzīvnieku nosaukumi. Nākamajā mikroastītā ir izlaists kāda dzīvnieka nosaukums. Pēc konteksta, mēģini saprast, par kādu dzīvnieku varētu būt runa un ieliec tā nosaukumu tekstā.

Julio se queja del calor. Dice, que está sudando cómo un _____. Le digo que no puede ser porque los verdaderos _____ no sudan.

– Los _____ – le digo – tienen un sistema para regular la temperatura corporal, es decir para autorrefrigerarse.

– Pues, te juro que estoy sudando. Insiste Julio pasándose el pañuelo por la frente. Eso significa que no eres un verdadero _____ – le digo – . Sólo lo pareces. (Tomeo 2014, 28).

Uzdevumi pēc teksta lasīšanas

F. Vai Tavā dzimtajā valodā arī saka *sudar como un cerdo* ('Svīst kā cūkai'). Ar kādiem citiem dzīvniekiem mēdz salīdzināt cilvēku. Kādas dzīvnieku īpašības tiek piedēvētas cilvēkiem?

⁵³ Doubilet, David. *Pulpo, el más inteligente de todos los invertebrados.* (Doubilet)

G. Izlasi sekojošos frazeolģismu spāņu valodā un mēģiniet savienot ar to attiecīgo nozīmi. Kuri no tiem sakrīt ar latviešu valodas frazeolģismiem?

- | | |
|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| 1) Matar dos pájaros de un solo tiro
negocio | a) Engañar a alguien en un negocio |
| 2) Pagar el pato | b) Tener poca memoria |
| 3) Estar hecho un toro | c) Ser un cobarde |
| 4) Tener la piel de gallina | d) Darse cuenta de un peligro |
| 5) Ser un gallina | e) Estar muy furete |
| 6) Estar en boca de lobo | f) Hay algo sospechoso |
| 7) Hay gato encerrado | g) Conseguir dos cosas a la vez |
| 8) A caballo regalado no se le miran los dientes | h) Tener frío o mucha emoción |
| 9) Tener memoria de pez | i) Hay algo sospechoso |
| 10) Dar gato por liebre | j) No buscar defectos ni preguntar precio de un regalo |

H. Izlasi sekojošos teikumus, kuros Tomeo runā par dažādām dzīvām būtnēm. Šajos tekstos pazuduši artikuli. Mēģini izdomāt, kurā vietā būtu lietojams noteiktais vai nenoteiktais artikuls. Atceries, ka ir gadījumi, kad artikulus pirms lietvārdiem nelieto.

1) [...] *trabajador subterráneo que debe moverse en oscuridad. ser humilde que trabaja sin prisas, pero sin pausa. Gracias a robusta musculatura de mi cuerpo, puedo excavar largas galerías sin necesidad de mandíbulas o patas, y transporte hacia fondo del nido hojas caídas y tallos putrefactos. Me paso día comiendo tierra que revuelvo en mi tubo digestivo* [...] (Tomeo 2012, 41).

2) *Soy expresión perfecta de oscuras fuerzas telúricas [...] hombres me temen. En otros tiempos fui protector de diadema real y di forma a uno de más antiguos jeróglifos. Evocar mi pasada grandeza. sin embargo, no me sirve de consuelo, porque vivir de recuerdos es como vivir entre muertos.* (Tomeo 2012, 37)

I. Diskusija. Mini, par kādām dzīvām būtnēm autors varētu būt domājis? Ko šāda veida daiļliterāras teksti liecina par autoru. Kāpēc tos var saukt par daiļliterāturu? Iepazīsties ar

Havjēra Tomeo biogrāfiju. Kā tā skaidro autora aizrautību ar sīku detaļu aprakstīšanu, interesi par dzīvnieku un cilvēku iekšējo pasauli?

J. Izvēlies vienu no **G.** uzdevuma frazeoloģismiem kā stāsta virsrakstu un uzraksti īsu stāstiņu (maksimums 100 vārdi), kurā galvenais varonis ir cilvēks.

13. nodaļa

Tēma	Redes sociales (Sociālie tīkli).
Mikrostāsts	Bez nosaukuma.
Autors, valsts	Santiago Pedraza, México (<i>Santjago Pedraza, Meksika</i>).
Valodas apguves līmenis	B1
Uzdevumiem atvēlētais laiks	40 min.
Valodas apguves prasmes	Runāšana, lasīšana, rakstīšana.
Valodas kompetence	<u>Gramatika</u> Vajadzības izteiksme (<i>debitivo</i>): <i>deber</i> + darb.v. nenoteiksmē.
Saziņas kompetence	1) Dalīšanās ar saviem priekšstatiem par lasīto. 2) Dažādu attiecību veidu apspriešana.
Sociokultūras kompetence	Rakstveida teksta autora stils un nodoms, tekstu mijiedarbība sociālajos tīklos un to ietekme uz lasītāju.
Tekstveide	Multimodālie teksti, teksti sociālajos tīklos, teksta nobeiguma rakstīšana.

Uzdevumi pirms teksta lasīšanas

A. Apskati attēlu un komentē: Ko tu vari no tā izsecināt? No kurienes šis attēls ir ņemts? Kādu informāciju tu iegūsti?

10. attēls.⁵⁴

← **Santiago Pedraza**
269 Tweets

Santiago Pedraza
@litost_mangata

Mi nombre es Santiago Pedraza. Escritor de basurero. Cineasta sin una cámara aún. He publicado un pequeño libro llamado Cuentos para Monstruos.

[Translate bio](#)

⁵⁴ Attēls ņemts no Santiago Pedraza Twitter konta @litost_mangata. Pieejams: https://twitter.com/litost_mangata?s=20&t=9d8Eq6wojKtLXfm_XnGzBQ

B. Izpēti autora *Twitter* kontu un atrodi divus autora tekstus, kas tevi uzrunā. Vai tiem ir kopīga tematika? Kā tu raksturotu autora stilu? Vai tos var saukt par daiļliteratūras tekstiem?

Uzdevumi teksta lasīšanas laikā

C. Izlasi zemāk esošos tekstus, pievēršot uzmanību to formai un saturam. Kas šiem tekstiem ir kopīgs?

1) Ella sonreía

mientras yo me acercaba.

Parecía feliz

de verme avanzando hacia ella.

2) Veo a mi novio

y sonrió sin darme cuenta.

Soy una idiota,

debo reprimir esa sonrisa,

debo disimularla a como dé lugar.

3) -Quítate la blusa

-No, papi. Por favor no...

-Dije que te la quites...¡Ahora!

-Papi, no quiero. No me hagas...

-¡Hazlo! ¡Quítatela! ¡Es una orden!

Apenada y con lágrimas colgadas

de sus ojos

la niña se despojó de la blusa

lentamente.

(González 2018).

Uzdevumi pēc tekstu lasīšanas

D. Darbs pāros. Pa pāriem izvēlēties vienu no šiem tekstiem un mēģiniet uzrakstīt to nobeigumu rindiņas, ņemot vērā autora stilu. Kāda varētu būt šo stāstu atrisinājums? Kādas

gramatiskās formas raksturīgas katram no šiem tekstiem, ko būtu ieteicams saglabāt rakstot nobeigumu?

E. Lasi šo tekstu oriģinālos nobeigumus. Kurš atbilst kuram tekstam?

1) El hombre, al ver la piel desnuda de su hija,
no pudo hacer otra cosa que llorar.

Se sintió miserable, impotente, furioso.

Abrazó a su hija y le dio un beso en la frente.

-Debemos alejarnos de tu madre- dijo el

hombre acariciando a la niña,

mientras sus lágrimas caían

sobre las quemaduras de cigarro en su piel

2) No quiero

que el detective y el forense

empiecen a sospechar de mí.

3) Lo intenté,

en serio lo intenté,

pero no pude detener el tren.

F. Diskusija. Kādas attiecības tiek attēlotas šajos tekstos? Kas tās raksturo?

14. nodaļa

Tēma	Cine (Kino).
Mikrostāsts	1) Cuento cubano (<i>Kubiešu stāsts</i>). 2) Lo latinoamericano para el cine estadounidense (<i>Latīņamerika ASV kino</i>).
Autors, valsts	1) Guillermo Cabrera Infante, Cuba (Giljermo Kabrera Infante, Kuba). 2) Karl Krispin, Venezuela (Karls Krispins, Venecuēla).
Valodas apguves līmenis	B1 / B2
Uzdevumiem atvēlētais laiks	2 x 90 min .
Valodas apguves prasmes	Lasišana, runāšana, klausīšanās, rakstīšana
Valodas kompetence	<u>Leksika</u> 1) Lietvārdi <i>cura</i> ('ārstēšana'), <i>trancozo</i> ('saaukstēšanās'), <i>tumba</i> ('kaps') <i>virgen</i> ('jaunava'), <i>chacota</i> ('joks'), <i>ladrón</i> ('zaglis'), <i>albañal</i> ('kanalizācijas šahta'), <i>buscapleitos</i> ('nemiera cēlējs', 'problēmu meklētājs'), <i>gomina</i> ('matu želeja'), <i>sortija</i> ('gredzens', 'rinķis'), <i>ametralladora</i> ('automāts' (ierocis)). 2) Ekonomika: <i>negocios</i> ('darījumi'), <i>bloquéo</i> ('ekonomikas blokāde'), <i>producción</i> ('ražošana, ražotājvalsts'), <i>empresa</i> ('uzņēmums'). 3) Kultūra: orishas, santeros, salsa, La Malinche. 4) Vārdu savienojumi: <i>rogar a Dios</i> ('lūgt Dievam'), <i>a toda costa</i> ('par visu varu'), <i>atenuar el golpe</i> ('mazināt šoku'), <i>hacer negocios</i> ('veikt darījumus'). <u>Gramatika</u> 1) Tagadnes īstenības izteiksme. 2) Pagātnes laiku kontrastīvais lietojums.
Saziņas kompetence	Runāt par dažādām Latīņamerikas valstīm un tautām un sociālpolitisko situāciju, kā tā ietekmē migrāciju.
Sociokultūras kompetence	1) Kubas kultūra, ekonomika, politika. 2) Latīņamerikas stereotipi. 3) Imigrācija. 4) Latīņamerikas kino un latīņamerikāņu stereotipi Holivudas kino.
Tiešsaistes resursi	https://www.lavanguardia.com , https://www.youtube.com , https://www.vimeo.com
Tekstveide	Eseja

Uzdevumi teksta lasīšanas laikā.

A. Izlasi mikrostāstu. Ieklausies, kā tas skan, kāds ir tā ritms? Komentē savus novērojumus par tekstu.

Cuento cubano

Una mujer. Encinta. En un pueblo de campo. Grave enfermedad: tifus, tétanos, influenza, también llamada trancazo. Al borde de la tumba. Ruegos a Dios, a Jesús y a todos los santos. No hay cura. Promesa a una virgen propicia: si salvo, Santana, pondré tu nombre Ana a la criaturita que llevo en mis entrañas. Cura inmediata. Pero siete meses más tarde en vez de una niña nace un niño. Dilema. La madre decide cumplir su promesa, a toda costa. Sin embargo, para atenuar el golpe y evitar chacotas deciden todos tácitamente llamar al niño Anito. (Rojo 2009, 101).

B. Pārraksti tekstu pagātnes laikā, lietojot atbilstošu pagātnes izteiksmi, un papildinot to ar informāciju, lai veidotu izvērstu stāstījumu ar notikumiem (250-300 vārdi).

C. Diskusija. Kāpēc stāstam tāds nosaukums? Ko Tu zini par Kubu? Mini faktus, ar kuriem Tu asociē šo valsti?

Uzdevumi pēt teksta lasīšanas

D. Izlasi šo rakstu par Kubu un paskaidro, kā saproti šīs frāzes no raksta

<https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20180417/442641778144/vida-cuba-sistema-comunista.html> (Junior Report 2018) :

- 1) ser un país autosuficiente no es fácil
- 2) Estados Unidos prohibió a sus empresas hacer negocios con empresas cubanas
- 3) la comida es escasa
- 4) en las calles circulan muchos coches clásico de los años 40 y 50
- 5) ganar dinero por su cuenta
- 6) los cubanos emigraron en patera a Estados Unidos
- 7) cada vez tienen más contacto con el mundo exterior

E. Darbs grupās. Runājot par reliģiju Kubā bieži tiek minēti tādi vārdi ka *santeros* un *orishas*. Atrodi, ko šie vārdi nozīmē, kāda ir to izcelsme un sakars ar Kubas kultūru. Laiks: 15 min. Presentē klasei.

F. Diskusija. Vai iepriekš lasītā informācija par Kubu Tev bija jauna? Ko Tu zināi par citām Latīņamerikas valstīm. Kādi ir ierastākie stereotipi par meksikāņiem, kolumbiešiem u.c. Latīņamerikas tautām? Kas veido šos stereotipus.

G. Izlasi venecuēliešu rakstnieka mikrostāstu un komentē, par ko tas ir. Vai vari šos faktus sasaistīt ar kādām Tev zināmām filmām?

Lo latinoamericano para el cine estadounidense

No existe aire acondicionado. Cualquier información es recompensada con americanos verdes. Policías y ladrones son ratas del mismo albañal. No hay bares sino cantinas, repletas de borrachos buscapleitos a toda hora. Los viajeros no apelan al diccionario. Las actividades productivas se reducen al narcotráfico, la guerrilla, la salsa y, cuando mucho, al campo. La Malinche resucita y conduce al gringo a la resolución de la trama, luego de que escapa del putrefacto calabozo donde ha sido encerrado por el jefe de la policía. Hay mucho oro en cadenas, gomina, sortijas, ametralladoras, corrupción y bigotes. (Rojo 2009, 175).

H. Vai atpazīsti kādu no filmām? Savieno to anotācijas ar nosaukumiem un ražotājvalsti un veido nelielus aprakstus par filmām.

Nr.	Título (año)	Sinopsis ⁵⁵	Producción
1.	<i>Y tu mamá también</i> (2001)	Máximo, un gigoló especializado en la seducción de mujeres ancianas ricas, se casa con una mujer que le dobla en edad. Veinticinco años después, harto y aburrido de despertar junto a su esposa de 80 años, recibe la sorpresa de su vida cuando ella termina abandonándolo. Forzado a salir de su mansión y buscando desesperadamente dónde quedarse, deberá mudarse con su distante hermana Sara y su adorable hijo Hugo, en su pequeño departamento	Argentina
2.	<i>La lista de espera</i>	La trama de esta película está basada	México

⁵⁵ Attēls no <https://luisamariaarias.files.wordpress.com/2012/06/mapa-mudo-autonomc3adas.gif> [Sk. 2020.g. 22. decembris]

	(2000)	en una obra de teatro llamada <i>El plebiscito</i> de Antonio Skármeta y narra la campaña publicitaria realizada en Chile para evitar la permanencia de Pinochet en 1988. El protagonista regresará de su exilio en México para encabezar la campaña que podría significar la dictadura militar en Chile y abrir camino hacia la democracia.	
3.	<i>Amores Perros</i> (2000)	Sands, un peculiar agente de la CIA, ha sido destinado a México con la misión de mantener la estabilidad del país. Cuando se entera de que Barillo planea asesinar al presidente de México por medio del general Márquez, busca a "El Mariachi", un personaje legendario, que vive aislado y que tiene una cuenta pendiente con Márquez.	EE.UU
4.	<i>El hijo de la novia</i> (2001)	María, una joven de 17 años, vive con su familia en una pequeña población al norte de Bogotá. Ella y Blanca, su mejor amiga, trabajan en una gran plantación de rosas preparando las flores para la exportación. La única distracción de María son los bailes a los que acude cada fin de semana con su novio Juan. Un día, para sorpresa de su familia, abandona su trabajo y decide irse a Bogotá. Lo que nadie sospecha es que María está embarazada. Durante el viaje, se encuentra con un conocido que le habla de su lucrativo trabajo como	Cuba

		correo en el tráfico de drogas y la convence para que ella y su amiga Blanca se unan a la banda. Después de un corto periodo de preparación, las dos amigas suben a un avión con destino a Estados Unidos: María lleva 62 paquetitos de heroína en el estómago	
5.	<i>Érase una vez en México</i> (2003)	Sayra es una adolescente hondureña que viaja a los Estados Unidos desde Chiapas, México, y lo hace junto a muchos otros en el techo de un vagón de carga. En el trayecto conocerá el amor, la solidaridad, y la violencia de bandas feroces que dominan parte del recorrido.	EE.UU
6.	<i>Cómo ser un amante latino</i> (2017)	Ciudad de México, un fatal accidente automovilístico. Tres vidas chocan entre sí y nos revelan lo peor de la naturaleza humana. Octavio, un joven adolescente, decide fugarse con Susana, la esposa de su hermano. El Cofi, su perro, se convierte en un cruel vehículo para conseguir el dinero necesario para poder escapar juntos, complicando aún más un conmovedor triángulo pasional en donde el amor clandestino se convierte en un camino sin retorno. Al mismo tiempo, Daniel un hombre de 42 años, deja a su esposa y a sus hijas para irse a vivir con Valeria, una hermosa modelo. El mismo día en que ambos festejan su nueva vida, el destino conduce a Valeria a ser embestida brutalmente en el trágico	México

		accidente. ¿Qué hace un hombre que cree tenerlo todo y un solo instante le cambia la vida?	
7.	Babel (2006)	Las vidas de Julio y Tenoch, como las de otros chicos de diecisiete años, está controlada por sus hormonas. Son amigos desde hace tiempo. Durante una boda conocen a Luisa, una española de veintiocho años. De broma la invitan a pasar unos días a una playa imaginaria llamada Boca del Cielo. Cuando ella necesita cambiar de aires acepta la oferta. Durante el viaje se enfrentarán amistad, sexo e inocencia. La película se aparta de la trama de amistad y erotismo sincero que sustenta el filme para retratar la periferia de la acción y así mostrar la realidad social de México.	Colombia
8.	No (2012)	Los pasajeros colapsan una terminal de autobuses de un pueblo cubano porque todos los vehículos pasan llenos y no recogen viajeros. Para poder emprender el viaje, todos se implican en la reparación del único transporte destartado que queda en la terminal. Una experiencia en la que cada uno va a descubrir lo mejor de sí mismo.	México
9.	Sin nombre (2009)	Rafael dedica 24 horas al día a su restaurante, está divorciado, ve muy poco a su hija, no tiene amigos y elude comprometerse con su novia. Además, desde hace mucho tiempo no visita a su madre, internada en un geriátrico	EE.UU

		porque sufre el mal de Alzheimer. Una serie de acontecimientos inesperados le obligan a replantearse su vida. Entre ellos, la intención que tiene su padre de cumplir el viejo sueño de su madre: casarse por la Iglesia	
10.	María, llena eres de gracia (2004)	Ambientada en Marruecos, Túnez, México y Japón. Armados con un Winchester, dos muchachos marroquíes salen en busca del rebaño de cabras de la familia. En medio del silencio del desierto, deciden probar el rifle, sin conocer el alcance de la bala. En un instante, entran en colisión las vidas de cuatro grupos de personas que viven en tres continentes distintos	Chile

I. Izvēlies vienu Holivudas filmu un vienu no Latīņamerikas filmām. Noskaties un uzraksti eseju (1,5 lpp) par to, kā iepriekšminētie stereotipi atspoguļoti konkrētajās filmās. Kādi ir Tavi priekšstati par dažādām valstīm un tautībām, noskatoties šīs filmas.

15. nodaļa

Tēma	Juegos y juguetes (Spēles un rotaļlietas)
Mikrostāsts	1) Seguridad (<i>Drošība</i>) 2) Estado de perversión (<i>Perversija</i>)
Autors, valsts	1) Rubén Abella, España (<i>Rubens Abelja, Spānija</i>) 2) Pía Barros, Chile (<i>Pija Barrosa, Čīle</i>)
Valodas apguves līmenis	B1/B2
Uzdevumiem atvēlētais laiks	40 min.
Valodas apguves prasmes	Lasišana, runāšana, rakstīšana
Valodas kompetence	<u>Leksika</u> 1) Māja, iekštelpas. 2) Bērnu spēles, elektropreces. 3) Interneta platformas audioierakstu atskaņošanai. <u>Gramatika</u> Pavēles izteiksme (<i>imperativo afirmativo, imperativo negativo</i>).
Saziņas kompetence	1) Runāt par saviem bērnības dienu paradumiem, rotaļām. 2) Izteikt aizliegumus, pavēles.
Sociokultūras kompetence	Izpratne par drošību dažādās valstīs, cilvēktiesības, bērnu tiesības.
Tekstveide	Informatīvu un reklāmas tekstu veidošana.
Tiešsaistes resursi	https://www.mentimeter.com

1. daļa

Uzdevumi pirms teksta lasīšanas

A. Atbildi uz jautājumiem *Mentimeter* vietnē: Ko Tev nozīmē drošība? Vai Tev ir bailes no kaut kā?

B. Diskusija. Kā Tu atbildētu uz šiem jautājumiem:

- ¿Cuáles fueron tus juegos preferidos de la infancia? ('Kādas bija Tavas mīļākās spēles bērnībā?')
- ¿Había alguno que te prohibieron tus padres? ('Vai bija kādas spēles, ko vecāki aizliedza spēlēt?')

C. Izlasi tekstu.

Los padres salieron y los niños aprovecharon su ausencia para convertir la casa en una película del Oeste. Tras varias escaramuzas sin víctimas en el cuarto de estar y en el pasillo, los confederados, superados en número por los siux, entraron al galope en el dormitorio paterno y se ocultaron bajo la cama. Esperaban el próximo ataque cuando Daniel se fijó en*

las caja de zapatos. La abrió y halló un revolver más grande y mucho más pesado que el suyo.

Con esto no hay quien nos gane - se dijo, maravillado por el hallazgo.

Emergió de su escondite girando sobre sí mismo, se puso de rodillas, alzó el arma con las dos manos y disparó a quemarropa a su hermana Patricia, que en ese momento irrumpía en la habitación lanzando gritos de indio. (Abella 2010, 56).

* *siux* - una tribu de nativos americanos asentados en los territorios de lo que ahora son los Estados Unidos y sur de las praderas canadienses.

Uzdevumi pēc teksta lasīšanas

D. Diskusija.

- 1) ¿Puedes explicar lo que pasó en este microrrelato y por qué? ('Vai vari izskaidrot, kas īsti notika šajā stāstā?')
- 2) ¿Qué título pondrías a este relato? ('Kādu nosaukumu Tu dotu šim stāstam?')

E. Lietojot pavēles izteiksmi, uzraksti 5-6 drošības noteikumus, ko Tu dotu atstājot mājās bērnus vienus pašus.

2. daļa

Uzdevumi pirms teksta lasīšanas.

F. Diskusija. Vai tikai bērnu rotaļas un rotaļlietas var apdraudēt drošību? Kādas ir pieaugušo rotaļlietas un to drošība?

Uzdevumi teksta lasīšanas laikā.

G. Izlasi tekstu un atbildi uz jautājumiem:

- 1) Vai tev ir bijis tāds aparāts?
- 2) Kāpēc autore uzskata ka šis priekšmets ir perverss?
- 3) Kur un kā Tu klausies mūziku? Nosauc atskaņotājus, platformas, kurās Tu klausies mūziku, argumentē, kāpēc izmanto tieši tās.
- 4) Vai Tev ir bijušas līdzīgas domas kā lasītajā stāstā?

Estado de perversión

Tienen algo de perverso los walkman, puedes ir por la calle conociendo a Bach y sonreír; o puedes ir por la calle escuchando un instructivo para las bazookas domésticas y sonreír; o puedes ir por la calle escuchando un audio-porno y sonreír, en resumen, sonreír porque los otros no escuchan lo que tú oyes y eres poderoso y privado. Lo que no sabes es que ellos tienen uno más moderno que el tuyo y te sintonizan porque sonríes demasiado en una ciudad en la que no hay nada por qué sonreír.

Por eso no entiendes cuando los dos hombres te toman por los brazos y te llevan al callejón y te disparan, no es que fuesen moralistas o no entendieran a Bach. No es por eso, precisamente, sino porque tienen algo de perverso los walkman. (Barros 2006, 44).

Uzdevumi pēc teksta lasīšanas

H. Atrodi tekstā pagrieziena punktu, kas liek mainīt lasītāja uztveri par autores nodomu rakstot tekstu.

I. Spāņu valodā tiek lietots angļu vārds *walkmann*, kuram nav tulkojuma. Uzraksti šā vārda definīciju saviem vārdiem spāņu valodā .

K. Darbs grupā. Eiropā būtisks ir cilvēktiesību, drošības un personas datu aizsardzības aspekts. Izveidojiet plakātu ar reklāmas tekstu, kas reklamē kādu jaunu aparātu vai tiešsaistes programmu audio ierakstu klausīšanai. Kādas ir tā funkcijas? Kā tas pasargā lietotāju no iespējamajiem iepriekšminētajiem riskiem? Presentējiet to pārējiem kursabiedriem.

16. nodaļa

Tēma	Profesiones (<i>Profesijas</i>)
Mikrostāsts	Rutinas (<i>Rutīnas</i>)
Autors, valsts	Juan José Millás, España (Huans Hosē Miljass, Spānija)
Valodas apguves līmenis	B2
Uzdevumiem atvēlētais laiks	90 min.
Valodas apguves prasmes	Lasīšana, rakstīšana, runāšana
Valodas kompetence	<p><u>Leksika</u></p> <p>1) Profesiju nosaukumi: <i>actor</i> ('aktieris'), <i>actriz</i> ('aktrise'), <i>artista</i> ('mākslinieks'), <i>arquitecto</i> ('arhitekts'), <i>bailarín</i> ('dejojātājs'), <i>cantante</i> ('dziedātājs'), <i>carpintero</i> ('galdnieks'), <i>cocinero</i> ('pavārs'), <i>diseñador</i> ('dizainers'), <i>escritor</i> ('rakstnieks'), <i>escultor</i> ('tēlnieks'), <i>fotógrafo</i> ('fotogrāfs'), <i>jardinero</i> ('dārznieks'), <i>maquetista</i> ('maketētājs'), <i>pastelero</i> ('konditors'), <i>payaso</i> ('klauns'), <i>presentador</i> ('televīzijas programmas vadītājs'), <i>publicista</i> ('reklāmaģents'), <i>reportero</i> ('reportieris'), <i>traductor</i> ('tulkotājs').</p> <p>2) Sinonīmi vārdiem: <i>morro</i> ('purns'), <i>aglomeración</i> ('pūlis'), <i>distinguir</i> ('izšķirt'), <i>arrojarse</i> ('mesties'), <i>yacer</i> ('gulēt'), <i>administrar</i> ('sniegt'), <i>arrastrar</i> ('vilkt pa zemi'), <i>ocasiones</i> ('brīži, mirkli'), <i>presumiblemente</i> ('iespējami').</p> <p>3) Darbības vārdi: <i>abandonar</i> ('pamest'), <i>arrastrar</i> ('vilkt pa zemi'), <i>asomarse</i> ('izliekties (ārā)'), <i>dejar</i> ('pārtraukt'), <i>enfrentar</i> ('sastapt'), <i>ponerse</i> ('uzsākt').</p> <p><u>Gramatika</u></p> <p>1) Vienkāršā pagātne (<i>pretérito simple de indicativo</i>).</p> <p>2) Saliktā pagātne (<i>pretérito perfecto de indefinido</i>).</p> <p>3) Vēlējuma izteiksmes pagātne (<i>pretérito de subjuntivo</i>),</p> <p>4) Vēlējuma izteiksmes saliktā pagātne (<i>pretérito perfecto de subjuntivo</i>).</p> <p>5) Prievārdu <i>a, de, por, en, entre, con, tras</i> lietojums</p> <p>6) Prievārdu lietojums kopā ar darbības vārdiem: <i>abandonar a, arrastrar a, asomarse a, dejar de, enfrentarse a, ponerse a</i>.</p> <p>7) Vajadzības izteiksmes perifrāzes: <i>debe, puede, tiene que</i>.</p>
Saziņas kompetence	Runāt un izteikt viedokli par dažādām profesijām, darba vidi un pienākumiem
Sociokultūras kompetence	Iepazīt rakstnieka profesiju
Tiešsaistes resursi	https://www.wordreference.com , https://dle.rae.es

Uzdevumi pirms teksta lasīšanas

A. Izmantojot vārdnīcu atrodi sekojošu vārdu sinonīmus, kas palīdzēs izprast tekstu: *morro, arrojarse, aglomeración, distinguir, presumiblemente, yacer, administrar, arrastrar, ocasiones*

Uzdevumi teksta lasīšanas laikā

B. Lasi tekstu, ievietojot tajā attiecīgos prievārdus: *a, de, por, en, entre, con, tras*

Rutinas

Escuché un frenazo, me asomé ___ la ventana y vi ___ un grupo ___ personas detenidas junto ___ morro ___ un coche. Miraban al suelo, donde presumiblemente había un cuerpo que la aglomeración ___ curiosos no me permitía distinguir. Me puse la chaqueta y bajé no tanto ___ asistir al espectáculo como ___ dejar ___ trabajar. La víctima era un gato que yacía junto a las ruedas delantera del coche. El conductor trataba de justificarse asegurando que el animal se había arrojado debajo del automóvil ___ una determinación suicida. En esto, una mujer se abrió paso y ___ indentificar al felino se puso ___ llorar ___ desesperación. Yo permanecía pasivo, aunque preguntándome qué rayos hacía allí cuando debía de estar arriba, trabajando. Observé que el conflicto conmigo mismo no me permitía empatizar ni ___ el gato muerto no ___ su dueña, de la que alguien dijo que convenía administrarle un calmante.

– Hay algún médico?– preguntó el espontáneo que se había hecho cargo de la situación.

Me he visto a lo largo de la vida en varias ocasiones en las que se necesitaba un médico y siempre sale uno de entre la gente. Una de dos, pensé, o hay médicos ___ todas partes o hay mentirosos ___ todas partes. Después de todo, no se arriesga uno a nada levantando la mano.

Estuve a punto de levantarla, pero me reprimí temiendo que hubiera algún conocido entre la gente, cada vez más numerosa. Dos hombres – uno de ellos médico (o eso dijo) – arrastraron ___ la mujer ___ la farmacia ___ la esquina mientras otro reordenaba el tráfico. Daba la impresión de que todo el mundo sabía qué hacer, como si hubieran vivido esa situación en otras ocasiones. Sólo yo permanecía pasivo, pues no me encontraba allí, como la mayoría, ni por solidaridad con el gato (con su dueña) no porque disfrutara del espectáculo, sino porque no me apetecía trabajar. Cuando llegó la policía, subí de nuevo y me enfrenté ___ la novela que tenía ___ las manos. Había abandonado ___ el protagonista ___ una habitación, sin saber qué hacer con él. Entonces decidí que escuchara un frenazo y que al asomarse a la ventana viera a un grupo de personas detenidas frente al morro de un coche. Etcétera. (Millás 2012, 312).

C. Spāņu valodā konkrēti darbības vārdi prasa konkrētu prievārdu lietojumu. Vadoties pēc izlasītā teksta, ar kādiem prievārdiem lietojami sekojoši darbības vārdi: *abandonar, arrastrar, asomarse, dejar, enfrentar, ponerse*

D. Izmantojot tekstā sastopamo darbības vārdu dažādo pagātnes izteiksmju lietojumu, mini piemērus konkrētiem gadījumiem:

- 1) Viens otram sekojošu notikumu uzskaitē:
- 2) Situācijas apraksts:
- 3) Galvenā varoņa stāvokļa apraksts:
- 4) Darbības, kas norisinājās pirms citas darbības pagātnē:
- 5) Pagātnē izteikts vēlējums:
- 6) Dzīves pieredze, kuras sekas izjūtamās tagadnē:
- 7) Pēkšņa situācijas maiņa pagātnē

Uzdevumi pēc teksta lasīšanas

E. Vai atpazīsti šos profesiju nosaukumus: *actor, actriz, artista, arquitecto, bailarín, cantante, carpintero, cocinero, escritor, escultor, fotógrafo, jardinero, maquetista, modista, pastelero, payaso, presentador, publicista, reportero*. Nosauc tavuprāt radošākās un interesantākās profesijas. Kāpēc tās Tev šķiet interesantas?

F. **Darbs grupās.** No visām minētajām profesijām izvēlieties vienu un grupā pārrunājiet, kas tieši šajā profesijā ir interesants, kādas īpašības un zināšanas nepieciešamas konkrētās profesijas pārstāvim? Kas tavuprāt ir konkrētās profesijas galvenā motivācija darbam? Veidojot teikumus lieto vajadzības izteiksmes perifrāzes: *debe, puede, tiene que*.

Kā Tu domā, kur rakstnieki mēdz rast iedvesmu savai daiļradei? Kā iepriekš lasītajā stāstā realitāte mijiedarbojas ar daiļliteratūru? Izlasiet informāciju par dažādu rakstnieku rakstīšanas paradumiem un komentē, kurš no tiem Tev šķiet visinteresantākais? (Hernández 2009; Ávila 2014):

- 1) **David Roas** empezó a escribir historias muy breves mientras esperaba el tren o el autobús para ir a la universidad
- 2) **Isabel Allende empieza sus novelas el 8 de enero y tras** encender una vela.
- 3) **Haruki Murakami** se relaja corriendo todos los días un par de horas, y apuesta por la rutina levantándose siempre a las 4 de la madrugada para ponerse a escribir.

- 4) **Víctor Hugo** mandaba a sus criados que le escondieran la ropa para así obligarle a quedarse en casa y ponerse a escribir.
- 5) **Ernest Hemingway** solía trabajar con una pata de conejo en el bolsillo para alejar los malos augurios.

17. nodaļa

Tēma	Emociones y sentimientos (<i>Emocijas un jūtas</i>)
Mikrostāsts	Instrucciones para llorar (<i>Raudāšanas instrukcijas</i>)
Autors, valsts	Julio Cortázar, Argentina (<i>Hūlio Kortasārs, Argentīna</i>)
Valodas apguves līmenis	B2
Uzdevumiem atvēlētais laiks	2 x 90 min
Valodas apguves prasmes	Lasīšana, runāšana, rakstīšana
Valodas kompetence	<u>Leksika</u> Lietvārdi, kas izsaka jūtas: <i>tristeza</i> ('skumjas'), <i>alegría</i> ('prieks'), <i>arrepentimiento</i> ('nožēla'), <i>enojo</i> ('dusmas'), <i>nostalgia</i> ('nosatļģija'), <i>amor</i> ('mīlestība'), <i>melancolía</i> ('melanholija'), <i>soledad</i> ('vientulība'), <i>aburrimiento</i> ('garlaicība'), <i>miedo</i> ('bailes'). Darbības vārdi: <i>atenerse</i> ('aplūkot'), <i>ingresar</i> ('iesaistīties, iestāties'), <i>insultar</i> ('aizvainot'), <i>consistir en</i> ('sastāvēt no'), <i>sonarse</i> ('šņaukt degunu'), <i>contraer</i> ('iegūt'), <i>tapar</i> ('aizsegt'). <u>Gramatika</u> 1) Īstenības izteiksme (<i>indicativo</i>). 2) Pavēles izteiksme (<i>imperativo</i>). 3) Tagadnes vēlējuma izteiksme (<i>presente de subjuntivo</i>).
Saziņas kompetence	1) Intonācijas un žestu nozīme runā. 2) Dialogu veidošana.
Sociokultūras kompetence	1) Hūlio Kortasāra dzīve un daiļrade. 2) Argentīnas sabiedrība un politika.
Tiešsaistes resursi	https://historia-biografia.com/julio-cortazar/
Tekstveide	Intervijas, instrukcijas. Emocionāli ekspresīvi teksti.

Uzdevumi pirms teksta lasīšanas

A. Darbs pāros. Hūlio Kortasārs (*Julio Cortázar*) bijis viens no interesentākajiem rakstniekiem. Viņa radītā literatūra pieskaitāma sirreālisma literatūrai. Pirms lasīt viņa tekstus, iepazīstieties ar autora biogrāfiju <https://historia-biografia.com/julio-cortazar/>, un mēģinot iejusties autora ādā uzrakstiet viņa atbildes, uz sekojošiem jautājumiem par viņa dzīvi un daiļradi (VVAA 2013, 272 – 273), lietojot vienskaitļa pirmo personu :

- 1) ¿A pesar de haber vivido la mayoría de su vida en Francia, usted se considera más argentino que francés?
- 2) Antes de venir a Argentina cuando usted era niño también vivía en Suiza. ¿Por qué?
- 3) ¿Cómo fue su relación con sus padres?
- 4) ¿A qué edad decidió ser escritor?
- 5) ¿Cuál y cuándo fue su primera publicación?
- 6) ¿Siempre se ha dedicado a escribir?
- 7) ¿Por qué motivos en 1951 decidió a irse de Argentina?

- 8) ¿Cuál es su visión del realismo y de lo fantástico?
9) ¿Cuál de sus traducciones considera la más importante? ¿Por qué?
10) Su vida ha sido marcada por tres mujeres. ¿Qué han significado para usted?

Uzdevumi teksta lasīšanas laikā

B. Pirms teksta lasīšanas, apskati dažus nodēģus darbības vārdus un to sinonīmus, kas atvieglos teksta izpratni:

atenerse – mirar, observar; *ingresar* – entrar, empezar; *insultar* – ofender; *consistir en* – constar, basarse, *sonarse* – limpiarse la nariz; *contraer* – adquirir; *tapar* – cubrir, cerrar

C. Darbs pāros. Lasi tekstu klusumā pie sevis un mēģini ar žestiem imitēt to, ļaujot savam biedram minēt, par ko ir šis stāsts.

Instrucciones para llorar

Dejando de lado los motivos, atengámonos a la manera correcta de llorar, entendiendo por esto un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza. El llanto medio u ordinario consiste en una contracción general del rostro y un sonido espasmódico acompañado de lágrimas y mocos, estos últimos al final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente.

Para llorar, dirija la imaginación hacia usted mismo, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, piense en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes en los que no entra nadie, nunca. Llegado el llanto, se tapará con decoro el rostro usando ambas manos con la palma hacia dentro. Los niños llorarán con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto. Duración media del llanto, tres minutos. (Cortázar 2013, 14).

D. Pārlasi tekstu atkārtoti. Kādas darbības vārdu izteiksmes Kortasārs ir lietojis? Klasificējiet darbības vārdus īstenības (*indicativo*), vēlējuma (*subjuntivo*) un pavēles (*imperativo*) izteiksmes grupās. Kāpēc vienā stāstā nepieciešams lietot trīs dažādas izteiksmes, kā tās maina teksta nozīmi?

Indicativo

Subjuntivo

Imperativo

Uzdevumi pēc teksta lasīšanas

E. Izvēlies vārdus, kas raksturo Tavus iespaidus par autoru un viņa dzīvi, kāpēc?

tristeza ('skumjas'), *alegría* ('prieks'), *arrepentimiento* ('nožēla'), *enojo* ('dusmas'), *nostalgia* ('nosatļģija'), *amor* ('mīlestība'), *melancolía* ('melanholija'), *soledad* ('vientulība'), *aburrimento* ('garlaicība'), *miedo* ('bailes').

F. Izvēlies vienu no **E.** uzdevumā dotajiem vārdiem un mēģini uzrakstīt instrukcijas attiecīgā emocionālā stāvokļa sasniegšanai. Rakstot pievērs uzmanību laika un izteiksmes lietojumam, centieties iekļaut vismaz divas izteiksmes.

G. Nolasi savu tekstu ļaujot citiem uzminēt, par kādu emociju rakstīji.

18. nodaļa

Tēma	El placer de la lectura (<i>Lasītprieks</i>).
Mikrostāsts	Bez nosaukuma.
Autors, valsts	Juan José Millás (Espanja).
Valodu apguves līmenis	B2
Uzdevumiem atvēlētais laiks	2 x 90 min.
Valodas apguves prasmes	klausīšanās, runāšana, rakstīšana, lasīšana.
Valodas kompetence	<u>Gramatika</u> 1) Pagātnes laiku sastatāmais lietojums: vienkāršā pagātne (<i>pretérito simple de indicativo</i>), saliktā pagātne (<i>pretérito perfecto de indicativo</i>). 2) Vēlējuma izteiksmju sastatāmais lietojums: tagadnes vēlējuma izteiksme (<i>presente de subjuntivo</i>), saliktās pagātnes vēlējums izteiksme (<i>pretérito perfecto de subjuntivo</i>).
Saziņas kompetence	1) Daiļliteratūras žanri. 2) Autoru un viņu darbu nosaukumi latviešu un spāņu valodās.
Sociokultūras kompetence	1) Iepazīt un runāt par spāņu dzejniekiem. 2) Iepazīt Huana Hosē Miljasa (<i>Juan José Millás</i>) personību un darbu. 3) Spāņu dzejnieki.
Tekstveide	Stāsta pārrakstīšana un saīsināšana.
Tiešsaistes resursi	http://www.youtube.com/watch?v=SYy1PGfvf9c , https://www.poemas-del-alma.com

Uzdevumi pirms teksta lasīšanas

A. Diskusija.

- 1) ¿Te gusta leer?
- 2) ¿Cuál fue el último libro que has leído?
- 3) ¿Te gusta leer en Internet?
- 4) ¿Qué lees normalmente en Internet?
- 5) ¿Has leído alguna vez algún texto literario en el Internet?

B. Darbs pāros. Kāda žanra literatūru jūs pazīstat? Divatā izrunājiet, ko esat lasījuši un miniet piemēru katram literatūras žanram. Vai šie darbi ir pieejami arī spāniski?

Poesía _____

Teatro _____

Novela _____

Cuento _____

Fábula _____

Dalies ar paveikto, lai docētājs var pierakstīt un komentēt, kas grupā ir lasīts un veidot kopbildi par valodas apguvēju zināšanām literatūrā.

C. Noskaties interviju ar vienu no pazīstamākajiem mūsdienu Spānijas publicistiem un mikrostāstu rakstniekiem *Juán José Millás*⁵⁶ <http://www.youtube.com/watch?v=SYy1PGfvf9c> un atbildi uz jautājumiem:

1) ¿Dónde y de qué trabaja Juan José Millás ?

2) ¿Por qué Juan José Millás está invitado al programa televisivo?

3) ¿Qué premio ha ganado su novela. Cómo se llama la novela?

4) ¿Cómo fue el proceso de escritura de este libro?

5) ¿En qué estilo está escrito el libro?

6) ¿Cómo Juan José Millás encontró una peseta en la playa?

7) ¿ Dónde vive el autor?

8) ¿De qué trata el programa radiofónico que dirige Juan José Millás?

9) ¿Cuál es el error común de los nuevos escritores de microrrelatos

Uzdevumi teksta lasīšanas laikā

D. Izlasi teikumus un mēģini tos sakārtot secīgi, lai saliktu stāstu:

8) *Cuando viene a casa, siempre pregunta si tenemos algún aparato nuevo, para que le dejemos el folleto. No hace ascos a ninguno.*

⁵⁶ Attēls ņemts no Santiago Pedraza Twitter konta @litost_mangata. Pieejams:

https://twitter.com/litost_mangata?s=20&t=9d8Eq6wojKtLXfm_XnGzBQ

- 9) *Me recorrió un escalofrío y me reproché no haber prestado hasta entonces más atención a esa literatura de manual. Luego me levanté de la cama y comencé, sin prisas, incluso con amor, la lectura del folleto del vídeo.*
- 10) *Esa misma noche estaba escuchando la radio, porque soy insomne, cuando la locutora propuso a los oyentes que llamaran a la emisora para leer un poema que les gustara mucho.*
- 11) *Ayer mismo, después de haber leído el de un microondas que acabábamos de estrenar, me miró profundamente y sentenció: "Está muy bien escrito. Voy a comprarme uno igual".*
- 12) *No hizo ningún juicio sobre el aparato, sólo sobre el manual, lo que me pareció tan arriesgado como administrarse una medicina por la calidad literaria del prospecto.*
- 13) *Enseguida reconocí la voz de mi amigo, que leyó una página de las instrucciones de un teléfono inalámbrico: "Este aparato es sensible a las tormentas eléctricas, que alteran su comportamiento, por lo que recomendamos que lo mantenga desconectado hasta que pase el fenómeno atmosférico..."*
- 14) *Escuché versos de Neruda, de Machado, de Gil de Biedma, de Ángel González... Eran las tres de la mañana y creo que todos estaban -estábamos- contagiados de la atmósfera religiosa y terrible de esas horas.*
- 15) *Traté de imaginar la cantidad de dormitorios oscuros, como el mío, cuyos ocupantes, con los párpados abiertos y la mirada perdida en el hondo techo, se dejaban penetrar por el veneno sutil de aquellos textos que hablaban de la vida, y del amor y de la muerte...*
- 16) *Por primera vez comprendí cómo se programaba el vídeo y, lo que es más raro, comprendí cómo me programaba yo.*
- 17) *En esto, entró la llamada de un oyente que pidió permiso para leer un fragmento de un manual de usuario. A la locutora le hizo gracia y le dio paso.*
- 18) *No es que venga a cuento porque sea el Día del Libro, pero tengo un amigo que sólo lee manuales de usuario. Las novelas le aburren porque no se las cree; la poesía no le llega; el ensayo le duerme. Pero devora los manuales de usuario y, lo que es más raro, los comprende. (Millás 2004).*

Uzdevumi pēc teksta lasīšanas

E. Atbildi uz jautājumiem:

- 1) ¿Qué título pondrías a este cuento? ('Kādu nosaukumu jūs dotu šim stāstam?')
- 2) ¿Sueles sufrir de insomnio y que haces entonces? ('Vai jūs mēdz mocīt bezmiegs? Kā jūs ar to tiekas galā?')
- 3) ¿Qué y cuándo sueles leer? ('Ko un kad jūs mēdzat lasīt?')

F. Balstoties uz intervijā sniegto autora uzskatu, izlasi atkārtoti stāstu un pārdomā, kuri vārdi vai vārdu savienojumi tajā varētu būt lieki, bez kuriem stāstā varētu iztikt. Pārrakstiet stāstu saīsinot to. Salīdzini savus variantus ar citiem un izvērtēt, kurš variants skan vislabāk.

G. Stāstā autors piemin vairākus pazīstamus spāņu dzejniekus. Izlasi turpmākos dzejas fragmentus un atrodi, kuram no dzejniekiem tie pieder. Kā šīs dzejas rindas atspoguļo dzejnieka dzīvi un personību? <https://www.poemas-del-alma.com>

1) *Te acompañan las barras de los bares
últimos de la noche, los chulos, las floristas,
las calles muertas de la madrugada
y los ascensores de luz amarilla
cuando llegas, borracho,
y te paras a verte en el espejo
la cara destruida,
con ojos todavía violentos
que no quieres cerrar. Y si te increpo,
te ríes, me recuerdas el pasado
y dices que envejezco.*⁵⁷

2) *Está la plaza sombría;
muere el día.
Suenan lejos las campanas.
De balcones y ventanas
se iluminan las vidrieras,
con reflejos mortecinos,
como huesos blanquecinos
y borrosas calaveras.
En toda la tarde brilla
una luz de pesadilla.
Está el sol en el ocaso.*

*Suena el eco de mi paso.
¿Eres tú? Ya te esperaba...
No eras tú a quien yo buscaba.*⁵⁸

3) *Una revolución.
Luego una guerra.
En aquellos dos años que eran
la quinta parte de toda mi vida,
ya había experimentado sensaciones
distintas.
Imaginé más tarde
lo que es la lucha en calidad de hombre.
Pero como tal niño,
la guerra, para mí, era tan sólo:
suspensión de las clases escolares,
Isabelita en bragas en el sótano,
cementeros de coches, pisos
abandonados, hambre indefinible,
sangre descubierta
en la tierra o las losas de la calle,
un terror que duraba
lo que el frágil rumor de los cristales
después de la explosión,*

⁵⁷ Gil de Biedma, Jaime. *Contra Jaime Gil de Biedma*.

⁵⁸ Machado, Antonio. *Los sueños malos*.

y el casi incomprensible
dolor de los adultos,
sus lágrimas, su miedo,
su ira sofocada,
que, por algún resquicio,
entraban en mi alma
para desvanecerse luego, pronto,
ante uno de los muchos
prodigios cotidianos: el hallazgo
de una bala aún caliente,
el incendio
de un edificio próximo,
los restos de un saqueo
papeles y retratos
en medio de la calle...⁵⁹

4) *Arena americana, solemne
plantación, roja cordillera,
hijos, hermanos desgranados
por las viejas tormentas,
juntemos todo el grano vivo*

antes de que vuelva a la tierra,
y que el nuevo maíz que nace
haya escuchado tus palabras
y las repita y se repitan.
Y se canten de día y de noche,
y se muerdan y se devoren,
y se propaguen por la tierra,
y se hagan, de pronto, silencio,
se hundan debajo de las piedras,
encuentren las puertas nocturnas,
y otra vez salgan a nacer,
a repartirse, a conducirse
como el pan, como la esperanza,
como el aire de los navíos.
El maíz te lleva mi canto,
salido desde las raíces
de mi pueblo, para nacer,
para construir, para cantar,
y para ser otra vez semilla
más numerosa en la tormenta.⁶⁰

19. nodaļa.

Tēma	Sociedad (Sabiedrība).
Mikrostāsts	El Paraíso (<i>Parādīze</i>).
Autors, valsts	Antonio Reyes Ruiz, España (Antonio Rejess Ruiss, Spānija).
Valodas apguves līmenis	B2
Uzdevumiem atvēlētais laiks	90 min.
Valodas apguves prasmes	Lasīšana, runāšana, rakstīšana.
Valodas kompetence	<u>Leksika</u> <i>surgir</i> ('rasties'), <i>a partir de</i> ('no tā brīža', 'sākot ar'), <i>dar a luz</i> ('laist pasaulē'), <i>denostado</i> ('apbižots'). <u>Gramatika</u> 1) Tagadnes laiks (<i>presente de indicativo</i>). 2) Vienkāršā pagātne (<i>pretérito simple de</i>

⁵⁹ González, Angel. *Ciudad cero*.

⁶⁰ Neruda, Pablo. *Arena americana, solemne...*

	<i>indefinido</i>). 3) Saliktā pagātne (<i>pretérito perfecto de indefinido</i>). 4) Vienkāršā tagadne (<i>futuro simple de indefinido</i>).
Saziņas kompetence	1) Runāt par klasiskajiem un bībeles m'itiem un to ietekmi uz cilvēka domāšanu. 2) Runāt par mūsdienu cilvēku vērtībām. 3) Atklāt literāro intertekstualitāti mikrostāstos.
Sociokultūras kompetence	Konservatīvā un liberālā sabiedrība
Tekstveide	1) Intertekstualitāte kā paņēmiens tekstu veidošanā. 2) Mīti un to interpretācija 3) Cita rakstītā teksta recenzēšana.
Tiešsaistes resursi	https://www.mentimeter.com

Uzdevumi pirms teksta lasīšanas

A. Izlasi šo Antonio Rejesa (*Antonio Reyes*) citātu par mikrostāstu un ievieto tajā vārdus, kur tie Tavuprāt labāk iederas: *chispazo* ('dzirkstele'), *editoriales* ('izdevniecības'), *espacio* ('vieta'), *poesía* ('dzeja'), *microrrelatos* ('mikrostāsti'), *historia* ('stāsts'), *líneas* ('rindiņas'). Kas ir būtiskākais, ko autors ir izteicis šajā citātā?

"El microcuento se parece a la _____ en la estructura, en el sentido en que es un _____ lo que surge y a partir de ahí se le da forma narrativa. Es una _____ contenida en muy poco _____ que se tiene que resolver en muy pocas _____", explica Reyes, que asegura que en estos momentos "se está viviendo un boom de _____ y hay algunas _____ de cuentos, que ha sido un género tan denostado, que están tratando exclusivamente los relatos". (Cala 2009).

B. Turpinājumā lasi Antonio Rejesa (*Antonio Reyes*) mikrostāstu "El Paraíso" ('Pradīze'). Ar ko jūs saistāt vārdu *paradīze*? Ierakstiet *Mentimeter* 8-10 vārdus, kas varētu jūsuprāt parādīties šajā stāstā.

Eva le dijo a Adán: "¿Quieres?", ofreciéndole el fruto silvestre que había recogido hace unas horas en su habitual paseo por el bosque. Nunca antes había visto ese tipo de frutos, pero aquel día lo encontró justo al lado del lugar en el que anidan las serpientes. "Yo no quiero comerlo, estoy a dieta" le indicó la mujer.

Ansioso, Adán tomó la fruta y la mordió con fruición. Al poco tiempo, un agudo dolor de estómago hizo que el hombre se retorciera de sufrimiento en el sofá. Eva llamó a una ambulancia. Cuando los médicos llegaron sólo pudieron certificar su muerte.*

Al día siguiente, Eva recogió todas sus cosas y abandonó la vivienda que habían compartido. Recordó el pasaje bíblico: "Polvo eres y en polvo te convertirás". Sonrió. Por fin desde el Génesis, podría cumplir lo que siempre había deseado:_____ .

(Andres-Suárez 2012, 481).

Uzdevumi pēc teksta lasīšanas

C. ¿Qué es lo que Eva siempre ha deseado? ('Kas ir tas, ko Ieva vienmēr ir vēlējusies').

Ieraksti Ievas vēlēšanos stāsta beigās.

D. Diskusija klasē

- 1) No kā autors ir iedvesmojies rakstot šo stāstu?
- 2) Kāds ir oriģinālais mīts par Ādamu un Ievu. Vai varito pastāstīt?
- 3) Ko autors ir mainījis šajā Bībeles stāstā un kāpēc?
- 4) Kādas mūsdienu pasaules reālijas parādās šajā stāstā, miniet piemērus?
- 5) Vai Tev nāk prātā kuri mīti vēl ir tikuši vairākkārt pārrakstīti, vai kuri, tavuprāt būtu pateicīgi pārrakstīšanai mūsdienu versijā?

E. Šim pašam autoram ir vairāki stāsti, kas interpretē Bībeles mītus. Šajā stāstā ir izņemti abu galveno stāstu vārdi, aizstājot tos ar personas vietniekvārdiem. Vai vari atšifrēt, kas ir šis mīts un kāda ir tā oriģinālversija?

Los dolores de parto llegaron inesperados. Ella llamó a él. El carpintero, corriendo, fue en busca de la comadrona. Tendida en el portal, ella dio a luz. Al ver a la criatura, él frunció el ceño. Él le dijo: "Tenemos un problema". "¿El niño no está bien?", preguntó la madre angustiada. "No es eso. La ecografía celestial (la anunciación del Arcángel Gabriel) ha fallado. Has parido a una niña. El carpintero sospechó que, a partir de aquel momento, habría que reescribir la Historia.

(Andres-Suárez 2012, 484).

F. Izvēlies kādu labi zināmu bībeles, sengrieķu vai citu mītu un mēģini to interpretēt pārrakstot jaunā versijā cenšoties ievērot mikrostāsta pazīmes, rūpīgi izvēloties nosaukumu, rakstot īsi un kodolīgi, izvairoties no liekiem aprakstiem un neaizmirstot tam piešķirt humora devu.

G. Darbs pāros. Samainies ar uzrakstīto stāstu ar kursabiedru un uzrakstiet viens otra stāsta recenziju, iekļaujot tajā savus iespaidus par lasīto, piezīmes par lietoto valodu un gramatikas aspektiem, kā arī kritiku par to, ko varētu uzlabot vai papildināt. Uzdodi autoram jautājumus, par Tev nesaprotamo. Prezentējiet savu recenziju kursa biedriem.

20. nodaļa.

Tēma	Dzīvā bibliotēka
Mikrsotāsts	Padre nuestro (<i>Mūsu tēvs</i>)
Autors, valsts	Salvador Barrera, México (<i>Salvadors Barrera, Meksika</i>)
Valodas apguves līmenis	B2
Uzdevumiem atvēlētais laiks	40 min.+ 90 min
Valodas apguves prasmes	lasīšana, rakstīšana, runāšana, klausīšanās
Lingvistiskā kompetence	<u>Gramatika</u> 4. Īstenības izteiksme. 5. Vēlējuma izteiksme. 6. Pavēles izteiksme.
Valodas kompetence	<ul style="list-style-type: none">● Savas dzīves pieredzes stāstīšana kādā konkrētā literārā žanra un apakšžanra stilā: komēdija, traģēdija, drāma, poētika.● Runas sagatavošana un publiskās runas demonstrēšana.● Agriezeniskās saites sniegšana par “Dzīvajā bibliotēkā” dzirdēto.
Saziņas kompetence	<ul style="list-style-type: none">● Mutvārdu runas attīstība daloties ar saviem dzīvesstāstiem.● Dažādu tēmu atklāšana caur dzīvās bibliotēkas metodi.
Tekstveide	Rakstīto tekstu veidi, mutvārdu teksti, intertekstualitāte, hibrīdteksti, anotācija.

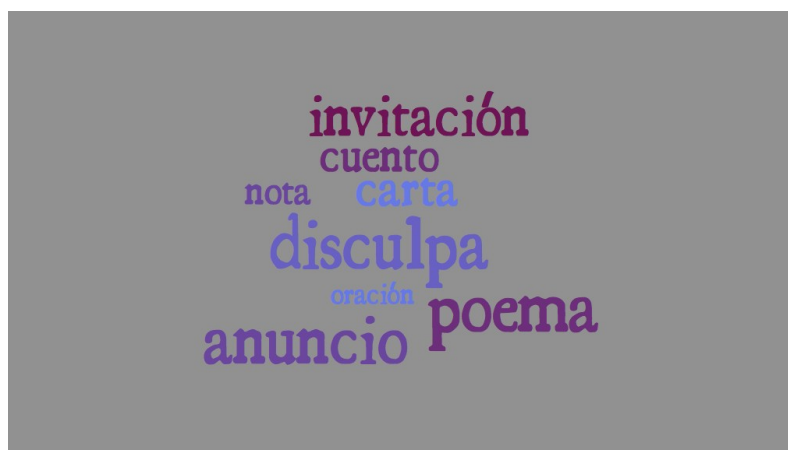
Uzdevumi pirms teksta lasīšanas

A. Turpinājumā esošā teksta nosaukums ir *Padre nuestro*. Kāda varētu būt šī teksta tēma?

Kāda veida teksts tas varētu būt?

B. Kā Tu raksturotu šos tekstu veidus? Kas ir to galvenās pazīmes? Mēģini saviem vārdiem aprakstīt tiem raksturīgo no formas un satura viedokļa.

11. attēls.



Uzdevumi teksta lasīšanas laikā

C. Lasi tekstu un komentē, kāpēc dažas rindiņas tajā ir slīprakstā? Kas tas ir par teksta veidu? Kāda ir teksta tēma?

Entro a la casa y te encuentro colgado en mitad de la sala,

Padre nuestro, que estás en el cielo.

Lloro de impotencia porque te grito y no me contestas.

Santificado sea tu nombre.

Al verte siento un nudo en la garganta.

Venga a nosotros tu reino.

¿Acaso querías que así te encontrara?

Hágase tu voluntad en la Tierra como en el cielo.

No ha sido fácil. Mamá llora todas las noches y cuando pasamos hambre, siempre me dice que Dios aprieta pero no ahorca.

Danos hoy nuestro pan de cada día.

Aunque no puedo olvidar la soledad incurable que guardaba tu mirada, hoy – después de 33 años-, le pondré final al rencor que te guardo.

Y perdona nuestras ofensas.

Mientras amarro la cuerda, creo que puedo entenderte.

Como también nosotros perdonamos a los que nos ofenden

Sólo espero que no se rompa.

No nos dejes caer en la tentación.

Tengo fe que mis pies no tocarán el suelo.

Y libranos del mal.

Porque siento en la garganta como se me atorán mis últimas palabras.

Amén.

(VVAA 2018, 29-30).

Uzdevumi pēc teksta lasīšanas

D. Lasi tekstu atkārtoti un pastāsti, kādā laikā un izteiksmē tas ir rakstīts. Mini piemērus.

E. Vai Tt zini, kas ir *Dzīvā bibliotēka*? Vai kādreiz esi tajā piedalījies? Ja Tev būtu jāpārvērš sava dzīve grāmatā, kāds žanrs tas būtu? Padomā par kādu specifisku dzīves pieredzi, ar kuru tu varētu dalīties un sagatavo 15 minūšu stāstu. Pirms nākamās nodarbības iesniedz savas grāmatas nosaukumu un īsu anotāciju.

F. Dzīvā bibliotēka: Atkarībā no studentu skaita darbs var tikt organizēts mazākās grupās vai vienā lielā grupā. Katrs students mājās sagatavo stāstījumu, par kādu īpašu savu dzīves pieredzi. Students runu sagatavo rakstveidā un mājās izmēģina, lai tā nepārsniegtu 15 minūšu stāstījumu. Runai ieteicams piešķirt kādu noteiktu literāra apakšžanra nokrāsu, atkarībā no tā, kāda veida dzīves atgadījums tiek stāstīts. Tā var būt komēdija par kādu bērnības atgadījumu vai traģēdija par vesvecāku stāstiem no kara laika utt. Nākamajā nodarbībā studenti izvēlē kārtas numuru kādā viņi savus stāstu stāsta. Pārējie klausās. Docētājs kontrolē laiku, lai tas netiktu pārsniegts. Pēc katra stāstījuma ir dotas 5 minūtes jautājumiem un atbildēm. Šī pieredze var būt īpaši iedvesmojoša, ja grupā ir dažādu tautību pārstāvji, kas nāk no dažādām kultūrrealitātēm. Nodarbība tiek noslēgta ar savstarpējās atgriezeniskās saites sniegšanu visām dzīvās bibliotēkas grāmatām.

Avoti

Attēli

1. **attēls.** Babina, Agata. Mentimeter. <https://www.mentimeter.com>
2. **attēls.** Babina, Agata. Mentimeter. <https://www.mentimeter.com>
3. **attēls.** Arbelo Frank. RedNEL Colombia. Nr. 159. Pieejams: <https://rednel.blogspot.com/2012/03/el-dinosaurio-1959-de-agosto.html> [Sk. 05.05.2022.].
4. **attēls.** Babina, Agata. Word art creator. <https://wordart.com>
5. **attēls.** Babina, Agata. Word art creator. <https://wordart.com>
6. **attēls.** ISLCollective. Publicēts 2017. gada. 3.martā. Pieejams: <https://es.islcollective.com/espanol-ele-hojas-de-trabajo/vocabulario/cara/las-partes-del-cuerpo-2-paginas/96406> [Sk.05.05. 2022.].
7. **attēls.** <http://jfbradu.free.fr/cartesvect/monde/am-latine.gif> [Sk. 22.12.2020.].
8. **attēls.** Dalet, Daniel. <https://luisamariaarias.files.wordpress.com/2012/06/mapa-mudo-autonomc3adas.gif> [Sk. 22.12.2020.]
9. **attēls.** Tomeo, Javier. *Bestiario*, Zaragoza : Las Tres Sorores, 2000.
10. **attēls.** Twitter sociālā tīkla vietne. Pieejams: https://twitter.com/litost_mangata?s=20&t=9d8Eq6wojKtLXfm_XnGzBQ. [Sk. 29.04. 2022.]
11. **attēls.** Babina, Agata. Word art creator. <https://wordart.com>

Mācību grāmatas un mācību materiāli tiešsaistē

Díaz u. c. 2013 – Díaz, Laura, Escabias, Pilar, García, Gabriel, Marimón, Carmen. *Curso de literatura española moderna*. Madrid : Editorial Edinumen, 2013, 272–273. lpp.

Habla con Eñe 2020 – Día de muertos en México: comprensión, vocabulario y actividades. *El mundo español*. Publicēts 2020. gada 19. oktobrī. [Sk. 16.12.2020]. Pieejams : https://www.youtube.com/watch?v=KayK9-_GKXc .

Hablacultura – Navidades con carácter latino. *Hablacultura. Recursos para estudiantes y profesores de español* [Sk. 16.12.2020]. Pieejams : <https://hablacultura.com/cultura-textos-aprender-espanol/costumbres/navidades-con-caracter-latino>

Vitamina A2 2019 – Vídeo Vitamina A2, *Unidad 9*. SGEL ELE Español para extranjeros. 24 de junio de 2019. [Sk. 09.12.2020.]. Pieejams : <https://www.youtube.com/channel/UCxDcPMUN5TiHbGVqSfWNxeA>

Mikrostāstu krājumi un antoloģijas

Abella 2010 – Abella, Rubén. *Los ojos de los peces*. Palencia : Menoscuarto ediciones, 2010.

Andrés-Suárez 2012 – Andrés-Suárez, Irene. *Antología del microrrelato español (1906-2011)*. *El cuarto género narrativo*. Madrid : Ediciones Cátedra, 2012

Barros 2006 – Barros, Pia. *Llamadas perdidas*. Barcelona: Thule Ediciones, 2005, 44. lpp

Brasca 2005 – Brasca, Raúl. *De mi amores Antología de microrrelatos amorosos*. Barcelona: Thule Ediciones, 2005, 72. lpp.

Cortázar 2013 – Cortázar, Julio. *Historias de cronopios y famas*. Octava edición. Madrid : Santillanas Ediciones, 2013.

González 2018 – González Pedraza, Santiago. *Cuentos para monstruos*. Edición independiente, 2018.

Millás 2012 – Millás, Juan José. *Articuentos escogidos*. Barcelona : Seix Barral, 2012.

Monterroso 1959 – Monterroso, Augusto. *Obras completas (y otros cuentos)*. México : UNAM, 1959, 71. lpp

Roas 2007 – Roas, David. *Horrores cotidianos*. Palencia : Menoscuarto ediciones, 2007.

Rojo 2009 – Rojo, Violeta. *Breve manual (ampliado) para conocer microcuentos*. Caracas : Editorial Equinoccio, 2009.

Tena 2017 – Tena, Paola. *Las pequeñas cosas*. Madrid : Ediciones La Palma, 2017.
Tomeo 2000 – Tomeo, Javier. *Bestiario*, Zaragoza : Las Tres Sorores, 2000.
Tomeo 2012 – Tomeo, Javier. *Cuentos completos*. Ed. Daniel Gascón. Madrid : Páginas de espuma, 2012.
Tomeo 2014 – Tomeo, Javier. *El fin de los dinosaurios*. Madrid : Páginas de espuma, 2014.
Valenzuela 1975 – Valenzuela, Luisa. *Aquí pasan cosas raras*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1975, 91. lpp.
VVAA 2018 – Varios autores. *La vida va*. Autores de Guanajuato. Guanajuato : Ediciones la rana, 2018, 29–30.lpp.

Periodika

Hernández 2009 – Hernández, Darío. Entrevista. David Roas, investigación y creación de lo mínimo. *Nexo. Revista intercultural de Arte y Humanidades de la Sección de Estudiantes del Instituto de Estudios Hispánicos de Canarias* No. 6 / 2009, 50.-53. Lpp.
Junior Report 2018 – Junior Report. ¿Cómo es la vida en Cuba? *La Vanguardia*. Publicēts 2018. gada 14. aprīlī , aktualizēts 2019. gada 7. novembrī. [Sk. 28.12.2020.]. Pieejams : <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20180417/442641778144/vida-cuba-sistema-comunista.html> .
Millás 2004 – Millás, Juan José. No es que venga a cuento porque sea el Día del Libro... *El País*. Pieektdiena, 2004. gada 23. aprīlis.

Tiešsaistes resursi

Ávila 2014 – Ávila, Asier. Bloqueo del escritor. *Blog de radio y televisión española*. Publicēts 2014. g. 9. decembrī. [Sk. 29.12.2020.]. Pieejams : <https://blog.rtve.es/elimpostor/2014/12/bloqueo-del-escritor.html> .
Borges 2016 – Borges, Jorge Luis. *Un sueño*. Animación: Compeán Dolphyn, Jaime, México: 2016. [Sk. 04.01.2021.]. Pieejams : https://www.youtube.com/watch?v=Ug8O0f_c_PY .
Cala 2009 – Cala, Arantxa. La chispa mágica de la letra minúscula. *Diario de Jérez*. Publicēts 2009. gada 13. decembrī. [Sk. 24.03.2014.]. Pieejams : <http://www.diariodejerez.es/article/ocio/585256/la/chispa/magica/la/letra/minuscula.html#sSf37CWkqBRssmuV> .
Doubilet – Doubilet, David. *Pulpo, el más inteligente de todos los invertebrados*. [Sk. 28.12.2020.]. Pieejams : <https://www.fordivers.com/es/fauna/especie/pulpo/> .
Espada 2012 – Espada, Manuel. Herramientas del microrrelato: La metaficción. *La espada oxidada*. Publicēts 2012. gada 16. decembrī. [Sk.20.03.2014.]. Pieejams : <http://manuespada.blogspot.com/2012/12/herramientas-del-microrrelato-la.html> .
Gil de Biedma – Gil de Biedma, Jaime. *Contra Jaime Gil de Biedma*. [Sk. 28.12.2020.]. Pieejams : <https://www.poemas-del-alma.com> .
González – González, Angel. *Ciudad cero*. [Sk. 28.12.2020.]. Pieejams : <https://www.poemas-del-alma.com> .
IMDb – IMDb ratings, reviews etc. Pieejams: <https://www.imdb.com>
Lagmanovich 2006 – Lagmanovich, David. La extrema brevedad: microrrelatos de una y dos líneas. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Madrid : Universidad Complutense de Madrid, 2006. [Sk. 04.01.2020.]. Pieejams : <https://biblioteca.org.ar/libros/151584.pdf>
Machado – Machado, Antonio. *Los sueños malos*. [Sk. 28.12.2020.]. Pieejams : <https://www.poemas-del-alma.com> .
Neruda – Neruda, Pablo. *Arena americana, solemne...* [Sk. 28.12.2020.]. Pieejams : <https://www.poemas-del-alma.com> .

- Millás 2008** – Millás, Juan José. Paramount Comedy. *Solo ante el peligro*. Publicēts 2008. gada 12. jūnijā [Sk. 04.01.2021.]. Pieejams : <https://www.youtube.com/watch?v=SYy1PGfvf9c> .
- Ordoñez 2017** – Ordoñez, Norma. *Plesiosaurio. Primera revista de ficción breve peruana*. Año X, No 10, Vol. 2. Lima, diciembre de 2017. 102. lpp. [Sk. 30.12.2020]. Pieejams : <https://revistaplesiosaurio.files.wordpress.com/2017/12/plesiosaurio-10-2.pdf> .
- Reig 2006** – Reig, Rafael. Noche de Reyes. Microrrelatos de Navidad. *El Cultural*. Publicēts 2006. g. 14. decembrī. [Sk. 20.12.2020.]. Pieejams : <https://elcultural.com/Microrrelatos-de-Navidad> .
- Valls 2010** – Valls, Fernando. Federico Fuertes Guzmán. *Nave de locos*. Publicēts 2010. gada 30. jūnijā [Sk. 30.12.2020.]. Pieejams : <http://nalocos.blogspot.com/2010/06/federico-fuertes-guzman.html> .
- Machado** – Machado, Antonio. *Los sueños malos*. [Sk. 28.12.2020.]. Pieejams : <https://www.poemas-del-alma.com> .
- Neruda** – Neruda, Pablo. *Arena americana, solemne...* [Sk.28.12.2020.]. Pieejams : <https://www.poemas-del-alma.com> .
- Millás 2008** – Millás, Juan José. Paramount Comedy. *Solo ante el peligro*. Publicēts 2008. gada 12. jūnijā [Sk. 04.01.2021.] Pieejams : <https://www.youtube.com/watch?v=SYy1PGfvf9c> .
- Ordoñez 2017** – Ordoñez, Norma. *Plesiosaurio. Primera revista de ficción breve peruana*. Año X, No 10, Vol. 2. Lima, diciembre de 2017. 102. lpp. [Sk. 30.12.2020.]. Pieejams : <https://revistaplesiosaurio.files.wordpress.com/2017/12/plesiosaurio-10-2.pdf> .
- Reig 2006** – Reig, Rafael. Noche de Reyes. Microrrelatos de Navidad. *El Cultural*. Publicēts 2006. g. 14. decembrī. [Sk. 20.12.2020.]. Pieejams : <https://elcultural.com/Microrrelatos-de-Navidad> .
- Valls 2010** – Valls, Fernando. Federico Fuertes Guzmán. *Nave de locos*. Publicēts 2010. gada 30. jūnijā [Sk. 30.12.2020.]. Pieejams : <http://nalocos.blogspot.com/2010/06/federico-fuertes-guzman.html> .

2. PIELIKUMS

Dažu aprobēto uzdevumu rezultāti⁶¹

1. piemērs. Paolas Tenas mikrostāsts (sk. 1. pielikuma 2. nodaļu). Darba platforma: *Mentimeter* un *Google Jamboard*.

Pieejams: <https://jamboard.google.com/d/1NIqDU84CVN5o1LtheZB5E8Li7g3h30ucauFcvfr2JW0/viewer>

Students A.

101 travesura malcriada

2 cajas de arena grandes

Muchísimo peluche blando, legos y muñecas

10 kg de helado

Cada semana una casita en un árbol diferente

Recuerdos con primos

Pescando con mi abuelo en el gran lago

Favor de embalar en papel de burbujas y almacenar con ciudad en el desván.

El contenido es muy frágil!

Students B.

1 columpio grande

1 bicicleta vieja y gastada

Cajita de chocolate dulce

2 abuelos viejos

Mucho campo tranquilo y pacífico

Un grupo de buenos amigos

Varias horas con películas animadas

Marcos con recuerdos de travesuras con primos

Un par de costras en las piernas

⁶¹ Studentu teksti ir tādi, kādus viņi tos iesnieguši pasniedzējai, bez kļūdu labojuma. Kļūdas komentētas klasē. Studenti ir informēti par to, ka viņu rakstītie teksti tiek iekļauti promocijas darbā anonīmā veidā.

Un tazón de helado frío

Favor de embalar en papel de burbujas y almacenar con cuidado en el desván. El contenido es muy frágil.

2. **piemērs.** Augusto Monterroso mikrostāsts (sk. 1. pielikuma 4. nodaļu). Darba platforma: *Google Jamboard*.

Pieejams: https://jamboard.google.com/d/1SdwjvtWDw63apCcL-IdHkQ2o6CoTWW_nJb3EFBhMiz8/viewer?f=0

1. attēls. Students A

Quando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.
(Augusto Monterroso)

¿Por qué el autor usa dos tiempos diferentes?
Autor usa dos tiempos diferentes porque una acción fue más larga que la otra y comenzó antes. Excelente

¿Qué preguntas provoca este texto? Escribe la máxima cantidad de preguntas posibles.

¿Vino por primera vez o viene todos los días? ¿Quién despertó? ¿Conoce a este dinosaurio?

¿Y tú cómo piensas? Intenta responder a estas preguntas escribiendo una mini historia 5-8 frases.

Un chico despertó y vio un dinosaurio que ya estaba en habitación. El chico no conoce a este dinosaurio, porque no lo ha visto antes. Este día es el primer día de dinosaurio en esta casa.

Antes él estaba en la tienda, porque es un juguete. Hoy es el cumpleaños del niño y su familia le regaló un gran dinosaurio. Dinosaurio esperó toda la mañana cuando el niño se despertará, verá su regalo y comenzará a

Mira estas 6 ilustraciones de Frank Arbelo. ¿Cuál te gusta más y por qué? <https://rednel.blogspot.com/2012/03/el-dinosaurio-1959-de-augusto.html>

Me gusta la ilustración del niño y el dinosaurio porque es colorida y sirve bien con mi mini historia.

¿Por qué el dinosaurio vino? ¿Qué hizo antes de llegar? ¿Dónde estaba antes?

¿Por qué el dinosaurio estaba allí? ¿Cuanto tiempo estaba allí? ¿Que está haciendo?

Quando plagió, el copyright todavía estaba allí.

Quando despertó, el cobrador de la luz todavía estaba allí.

Quando abrió los ojos, la noche todavía estaba allí.

Quando salió de la caja, un nuevo mundo apareció ante él.

Incorrecto

EL DINOSAURIO

2. attēls. Students B

Quando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.
(Augusto Monterroso)

¿Por qué el autor usa dos tiempos diferentes?

No es una explicación suficiente

El autor usa dos tiempos diferentes porque el quiere mostrar que el dinosaurio despertó a la mañana y por eso está allí.

Mira estas 6 ilustraciones de Frank Arbelo. ¿Cuál te gusta más y por qué? <https://rednel.blogspot.com/2012/03/el-dinosaurio-1959-de-augusto.html>

Algunas veces no puedes hacer trabajo. No tienes fuerza, inspiración o simplemente no quieres. En esas situaciones yo preferí salir de casa y respiré aire fresco.

¿Qué preguntas provoca este texto? Escribe la máxima cantidad de preguntas posibles.

¿Dónde el dinosaurio despertó?
¿A que hora el dinosaurio despertó?
¿Dónde es allí?
¿Cómo se llama el dinosaurio?
¿Cuál es el tiempo donde el dinosaurio despertó?
¿El dinosaurio está solo?
¿Si no, con quien está?
¿Cuál es el plan de dinosaurio?
¿Dónde están los padres de dinosaurio?
¿Qué el dinosaurio come?
¿Es feliz?
¿Está buscando algo?
¿Cómo el dinosaurio duerme?

Quando despertó, el cobrador de la luz todavía estaba allí

Quando plagió, el copyright todavía estaba allí

Quando salió, el jefe del negocio todavía trabajaba.

Quando despertó, la gramática de español todavía existía.

Y tú cómo piensas?
Intenta responder a estas preguntas escribiendo una mini historia 5-8 frases

El dinosaurio Frederico despertó en el precioso lugar en el África. El día fue muy bueno con ninguna nube. El dinosaurio había dormido bien, pero había visto un sueño extraño. Cuando despertó el dinosaurio comió unas hojas deliciosas. El no estaba solo, el estaba con su madre.



3. Piemērs. Luisas Valenzuelas mikrostāsts (sk. 1. pielikuma 5. nodaļu). Darba platforma: *Google Padlet*. Pieejams: <https://padlet.com/agatababina/1hpfqq15pskxg3p0>

Students A.

El sabor de una medialuna a las nueve de la mañana en un viejo café de barrio donde a los 97 años Rodolfo Mondolfo todavía se reúne con sus amigos los miércoles a la tarde.

- Qué bueno.

Prueba la riqueza de la mantequilla, la dulzura de la leche y la suavidad del pan en la medialuna. Rodolfo se sienta junto a la ventana y mira las calles de Madrid. Ve a un grupo de adolescentes entrando a una tienda mientras se rien y recuerda brevemente su adolescencia. Hace 80 años, en este mismo café, conoció al amor de su vida. No tiene ganas de contarles a sus amigos las noticias sobre ella. El café tenía muchos cambios en la propiedad, y las paredes marrones minimalistas y la música hipster están muy alejadas de su infancia. Rodolfo se sienta con su chaqueta gris y su camisa de franela roja. Trabajó como electricista toda su vida, y ahora dedica tiempo a escribir canciones con una guitarra

acústica. A veces los realiza en noches de micrófono abierto. Rodolfo tuvo un gran problema con el alcohol durante la mayor parte de su vida, pero se detuvo por sus nietos. Rodolfo todavía se siente culpable por sus acciones mientras estaba borracho. Afortunadamente, Reinaldo llega para dejar de pensar. Reinaldo tiene 30 años menos y es el protegido de Rodolfo. Era un tipo problemático en su juventud, y Rodolfo era la única persona dispuesta a contratarlo. Reinaldo teme que nunca haya podido agradecerle del todo a Rodolfo. Es calvo y tiene una gran barba poblada. Lleva una camiseta del Atlético de Madrid y un gorro. Se siente avergonzado por su pérdida de cabello. Comienzan a ponerse al día y hablar sobre lo que sucedió en la semana. El tema cambia a la temporada de fútbol, cuando entra Ricardo. Ricardo es vecino de Rodolfo desde su nacimiento. Ambos ya no recuerdan cuándo ni cómo se conocieron. Cuando tenían 30 años, Rodolfo y Ricardo tuvieron un gran argumento. No se hablaron durante nueve años hasta el funeral de un amigo en común. Tomó tiempo y esfuerzo, pero ahora están más cerca que antes. Ricardo lleva un suéter rojo y lentes. Incluso a los 97 años, todavía se afeita la barba todos los días. Se sienta y se une a la discusión de fútbol. Ricardo era entrenador de fútbol para niños, así que él es el experto. Conversan durante 10 minutos esperando a Manuel, que siempre llega tarde. Manuel llega con traje blanco con pajarita negra. Siempre trata de verse lo mejor posible, su gran bigote hace juego con la blancura de su traje. Manuel es 14 años menor que Rodolfo y Ricardo, conoció a Ricardo en un partido de fútbol. Siempre cómico, se acerca al grupo habla de un divertido accidente en el camino. Todos se ríen mucho y finalmente pueden ordenar. Piden comidas y hablan de muchos temas. Manuel cuenta una historia sobre su esposa y le pregunta a Rodolfo cómo está su esposa. Rodolfo suspira y de mala gana le cuenta las malas noticias.

Students B.

Rodolfo Mandolfo fue un hombre influyente. Trabajó en el ayuntamiento, donde escuchaba los problemas de la gente y los solucionaba. Como funcionario destacado, la apariencia y el comportamiento de Rodolfo eran importantes. Pero ahora, a la edad de 97 años, cuando se jubiló, Rodolfo finalmente vivió la vida que quería. Siempre cuidó su apariencia. Aunque gris, el cabello de Rodolfo era muy importante. Cuando se despertó y se duchó, pasó varios minutos peinándose. Rodolfo era delgado, pero su edad se inclinaba un poco hacia. No era tan majestuoso como antes, pero no había perdido su energía y alegría de vivir. Se cepilló los dientes, se vistió finamente y estaba listo para el día. Eran las nueve de la mañana del miércoles y Rodolfo estaba tomando café solo y comiendo un croissant en

un café local. Rodolfo era un cliente habitual de este café. El delicioso croissant y el café negro caliente fueron un gran comienzo para el día. El pan era suave, recién horneado. Su sabor ya se podía sentir cuando se abrió la puerta del café. A Rodolfo le encanta visitar este café desde niño. Era viejo, incluso mayor que el mismo Rodolfo. Leyó el periódico, observó a otros visitantes y soñó. Se hundió en sus recuerdos. Regresará aquí más tarde para encontrarse con sus viejos amigos. Esta ha sido su costumbre durante muchos años. Después de desayunar, Rodolfo siguió con su rutina diaria, caminando por las pequeñas y estrechas calles de la ciudad, observando la rutina diaria de los habitantes. Como exfuncionario del concejo municipal, para Rodolfo era importante asegurarse de que todo estuviera en orden y que la gente estuviera contenta. Lentamente se dirigió a la costa cercana para respirar el aire fresco del mar. Rodolfo se sintió cansado y antes de ir a una reunión con amigos, se fue a dormir a su casa.

Cuando Rodolfo regresó a su café favorito por la noche, sus amigos ya lo estaban esperando. Los hermanos Hugo y Ernesto eran asombrosamente similares: un poco redondos, sin pelo, pero extremadamente sonrientes y pacíficos. Rodolfo se sentó en la mesa reservada y saludó calurosamente a sus antiguos compañeros. Los amigos descorcharon una botella de vino y esperaron a los demás - Albert y Alfred. Albert era un amigo de la edad escolar de Rodolfo, pero Alfred, un bromista de traje, era el más joven en la compañía de amigos. Hace varios años, simplemente se unió a un grupo de amigos. Durante varias horas, discutieron los acontecimientos de la semana en el mundo y en sus vidas, vaciando varias botellas de vino. Por las noches, los músicos actuaban en el café, interpretando la música española más popular. Cuando los señores ya no podían sentarse, bailaron. Por supuesto, las personas mayores se cansan rápidamente. Y era demasiado tarde. Los amigos se despidieron hasta el próximo miércoles. Rodolfo cayó en la cama cantando una tonada de músico y se alegró de tener una vida tan hermosa y amigos.

Students C.

Es miércoles por la tarde. Un hombre de 97 años llamado Rodolfo va a su café favorito cerca de su apartamento. Como todos los miércoles, tiene un reunión con sus amigos que conoce desde niño. Aunque con 97 años, Rodolfo estaba lleno de energía y alegría de vivir. Al entrar por la puerta del café, sus fosas nasales se llenaron con el dulce olor a café y pastel. Este pequeño y acogedor café existe desde que Rodolfo era un niño y desde entonces ha estado desayunando o almorzando aquí casi todos los días.

Cuando lo recibió la camarera, se dirigió a su mesa habitual en la esquina del café junto a la ventana. Allí vio a sus 3 mejores amigos, esperando pacientemente a que llegara Rodolfo. Se sentó en el mullido sofá. Junto a él se sentó Luis, un hombre de 97 años al que conoce desde que tenía 6 años. Luis tenía el pelo corto y canoso y el rostro arrugado, y caminaba con bastón porque se había lastimado la pierna. Pero eso no le impide ir al café todos los miércoles. Del otro lado de la mesa estaban sentados los hermanos mellizos Juan y Jorge, de quienes Rodolfo es amigo desde la primaria. Los dos hermanos tienen 96 años y son completamente idénticos. Ambos tienen incluso las mismas gafas, grandes y redondas. Los cuatros eran inseparables. Aunque cada uno siguió su propio camino, se casaron y trabajaron, nunca perdieron el contacto. Como de costumbre, pidieron su comida favorita: una taza de café y un croissant cubierto de chocolate y azúcar glas. El dulce sabor de este croissant nunca se cansaba. Así que pasaron toda la tarde comiendo y sumergiéndose en sus recuerdos de juventud.

3. PIELIKUMS.

Labdien.

Šīs aptaujas mērķis ir noskaidrot, cik lielā mērā un kāda veida tekstus svešvalodu docētāji izmanto savā praksēvalodas apguves veicināšanai. Iegūtā informācija tiks iekļauta Liepājas Universitātes doktora grāda pretendentes Agatas Babinas promocijas darbā "SPĀŅU VALODAS KĀ SVEŠVALODAS APGUVE LATVIJĀ: MIKROSTĀSTU LINGVODIDAK TISKĀS IESPĒJAS".⁶² Iegūtie dati ir konfidenciāli un tiks izmantoti tikai zinātniskiem mērķiem un apkopotā veidā. Aptaujā nav nepieciešams norādīt personas datus. Būšu pateicīga, ja šo aptauju ieteiksiet arī saviem kolēģiem, kas Latvijā pasniedz kādu svešvalodu. Anketu lūgums aizpildīt līdz 6. jūnijam.

Aptaujas anketa "Teksta izmantošana svešvalodas apguvē"

1) Cik ilgs ir Jūsu kā spāņu valodas docētāja(-as) stāžs?

- Mazāk nekā gads
- 1-5 gadi
- 6-10 gadi
- 11-20 gadi
- Vairāk nekā 20 gadu

2) Kuru valodu (valodas) pasniedzat?

3) Kāda līmeņa iestādē Jūs šobrīd pasniedzat spāņu valodu kā svešvalodu?

- Privātā valodu centrā
- Universitātē
- Vidusskolā
- Pamatskolā
- Cits variants

4) Kāds ir Jūsu valodas apguvēju aptuvenais vecums.

⁶² Norādīts sākotnējās promocijas darba temats, kāds tas bija pirms darba iesniegšanas vērtēšanai Kurzemes Humanitārajā institūtā.

- Jaunāki pa 15 gadiem
- 15-18 gadi
- 19-25 gadi
- 26-30 gadi
- 31-40 gadi
- vecāki par 40 gadiem

5) Cik daudz valodas apguvēju Jums ir vienā grupā?

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20 gadi
- Vairāk par 20

6) Cik lielā mērā jums ir svarīga tekstu izvēle valodas mācīšanas procesā?

- Veicu rūpīgu tekstu atlasīšanu un izmantoju tikai tos tekstus, kas man šķiet noderīgi valodas apguves procesā
- Izmantoju tikai tos tekstus, kas ir doti mācību grāmatā
- Parasti nepievēršu daudz uzmanības tekstiem
- Cits variants

7) Kāda veida tekstiem dodat priekšroku svešvalodas mācīšanas procesā?

- Audioieraksti (tajā skaitā dziesmas, radio, raidieraksti)
- Videomateriāli
- Periodika
- Lietišķie teksti
- Daiļliteratūra - proza
- Daiļliteratūra - dzeja
- Daiļliteratūra – lugas
- Teksti, kas sastopami autentiskā vidē - izkārtnes, afišu stabi, paziņojumi, grafiti
- Adaptēti mācību teksti
- Cits variants

8) **Kur jūs parasti meklējat tekstus, ko izmantot nodarbībā?**

- Youtube platformā
- Spotify platformā
- Interneta vietnēs
- Avīzēs/ žurnālos
- Daiļliteratūras grāmatās
- Mācību grāmatās
- Citur

9) **Vai, Jūsaprāt, svešvalodas mācību materiālos pieejama pietiekama tekstu daudzveidība?**

- Jā
- Nē
- Cits variants

10) **Vai ir viegli atrast valodas apguvē izmantojamus autentiskus (ne adaptētus) tekstus?**

- Drīzāk viegli
- Drīzāk grūti
- Nezinu, neesmu neko speciāli meklējis (-usi)
- Cits variants

11) **Kādiem tekstiem Jūs dodat priekšroku, uzsākot valodas mācīšanu iesācēju līmenim?**

- Adaptētiem tekstiem
- Autentiskiem tekstiem
- Gan adaptētiem, gan autentiskiem tekstiem

12) **Cik bieži jūs izmantojat daiļliteratūras tekstus?**

- Reti
- Gandrīz nekad
- Nekad
- Bieži
- Gandrīz vienmēr

- Vienmēr

13) Vai kaut ko zināt par mikroastu izmantošanu valodas apgūvē?

- E) Jā, esmu izmantojis (-usi)
- F) Esmu dzirdējis (-usi), ka tie ir populāri, taču neesmu tos izmantojis savā darbā
- G) Nē, nezinu

14) Vai, Jūsprāt, ir pieejami pietiekami daudz mācību materiālu, kuru pamatā izmantoti daiļliteratūras teksti?

- Jā
- Nē
- Nē, jo daiļliteratūras teksti nav izmantojami valodas apgūvē
- Nezinu

15) Kurā valodas apgūves līmenī, Jūsprāt, būtu ieteicams sākt izmantot daiļliteratūras tekstus?

- A1
- A2
- B1
- B2

16) Kāda veida uzdevumus saistībā ar tekstiem spēnu valodas apgūvē jūs izmantojat?

- Jautājumi diskusijai pirms teksta lasīšanas / klausīšanās
- Jautājumi par tekstu pēc tā lasīšanas / klausīšanās
- Trūkstošās informācijas (vārdu) ievietošana tekstā
- Teksta pārrakstīšana, mainot kādus no tā elementiem vai stilu
- Teksta paplašināšana
- Cits variants

17) Vai mēdzat izdomāt uzdevumus saistībā ar teksta izmantošanu valodas apgūvē?

- Jā, labprāt veidoju radošus un ar tekstu saistītus uzdevumus
- Nē, parasti izmantoju uzdevumus, kas doti konkrētā mācību materiālā, kurā ir pats teksts

- Izmantoju gan mācību materiālu piedāvātos, gan pašizdomātos uzdevumus

18) Kuras valodas prasmes, Jūsaprāt, tekstu izmantošana mācību procesā attīsta vislabāk

- Runāšanu
- Lasīšanu
- Klausīšanos
- Rakstīšanu
- Visas iepriekš minētās valodas prasmes

19) Kādi, Jūsaprāt, ir būtiskākie ieguvumi no tekstu izmantošanas svešvalodas apgūvē?

20) Vai, Jūsaprāt, būtu nepieciešama tāda svešvalodas mācību materiāla izveide, kura pamatā tiktu izmantoti daiļliteratūras teksti?

- Jā
- Nē

21) Paldies, ka atbildējāt uz aptaujas jautājumiem. Ja vēlaties vēl kaut ko komentēt saistībā ar tekstu izmantošanu valodu apgūvē, lūdzu, rakstiet komentāru šeit.