

Vidusskolēnu pašaudzināšanas diskursa izkopšana latviešu valodas un literatūras apgūvē

Inga Sokolova¹, Jeļena Davidova²

^{1,2} Daugavpils Universitāte

Kopsavilkums. 21. gadsimta skolā audzināšanas un pašaudzināšanas procesā ir vērojama problēma, kas sakņojas mūsdienu sabiedrības heterogēnajā iedabā: no vienas puses, tiek aktualizēts patērētāju sabiedrības pasaules redzējums; no otras puses, jau kopš 20. gadsimta deviņdesmitajiem gadiem vērojama kultūras paradigmas maiņa. Raksta mērķis ir noteikt vidusskolēna pašaudzināšanas diskursa īpatnības, kas tiek aktualizētas latviešu valodas un literatūras stundās.

Atslēgas vārdi: pašaudzināšanas diskurss, vidusskolēns, teksts.

I. IEVADS

Pašaudzināšana ir vidusskolēna personības iespēja veidot sevi, sabalsojot savu pasaules redzējumu ar kultūras kontekstu. Lai veidotu vidi, kurā varētu realizēties pašaudzināšanas diskurss, tiek aktualizēts priekšstats par dzīves mākslas aspektu – pašrūpēm, t. i., filozofisku praksi, kuras pamatā ir priekšstats par to, ka, veidojot sevi, jā rūpējas par savas garīgās pasaules (katru dienu jālasa, jā raksta, jārunā patiesība, jādomā par nāvi un dienas beigās jāizvērtē, kas mainījies šajā laikposmā) un fiziskā ķermeņa (rūpes par fizisko ķermeni ir saistāmas ar priekšstatu par to, ka pārmērības kaitē) izkopšanu [1]–[6].

Aktualizējot pašrūpes, vidusskolēna personība veido savu pašaudzināšanas diskursu, apzināti izvēloties valodas līdzekļus, kas tiek aktualizēti skolēna verbālajā pašrealizācijā, un zīmes, kas raksturo vidusskolēna personības veidotā vizuālā tēla saikni ar noteiktu kultūras tradīciju.

21. gadsimta skolā audzināšanas un pašaudzināšanas procesā ir vērojama problēma, kas sakņojas mūsdienu sabiedrības heterogēnajā iedabā: no vienas puses, tiek aktualizēts patērētāju sabiedrības pasaules redzējums, ko aprakstījis Ž. Bodrijārs [7]–[18], un, no otras puses, jau kopš 20. gs. 90. gadiem vērojama kultūras paradigmas maiņa, par kuru rakstīja R. Liftons [19] un Dž. Rifkins [20]. Līdz ar to rodas jautājumi:

– Kādas vidusskolēna pašaudzināšanas diskursa īpatnības tiek aktualizētas latviešu valodas un literatūras stundās?

– Kā latviešu valodas un literatūras stundās veidot vidi, kurā varētu tikt izkopts vidusskolēnu pašaudzināšanas diskurss?

Raksta mērķis ir noteikt vidusskolēna pašaudzināšanas diskursa īpatnības, kas tiek aktualizētas latviešu valodas un literatūras stundās.

II. LATVIEŠU VALODAS UN LITERATŪRAS APĢŪVĒ

AKTUALIZĒTIE VIDUSSKOLĒNU PAŠAUDZINĀŠANAS DISKURSA ELEMENTI

Latviešu valodas un literatūras stundās veidojot organizējot vidi, kurā vidusskolēni izkopj pašaudzināšanas diskursu, kura

pamatā ir pašrūpes, tika aktualizēti koncepti, kas izstrādāti diskursa analīzes ietvaros. Diskursa analīzes metodika tika izmantota, analizējot vidusskolēnu esejas un atvērtās aptaujas un noskaidrojot, kas mainījies vidusskolēnu izteikumā, kā mainījies vidusskolēnu pašaudzināšanas diskurss noteiktā laika posmā. Diskursa analīzes izstrādātie koncepti tika aktualizēti latviešu valodas un literatūras stundās, kā arī individuālās konsultācijās, kas tika sniegtas vidusskolēniem, analizējot viņu veidoto izteikumu. Tika analizētas zīmes, ko vidusskolēni izmanto, lai veidotu izteikumu, tika analizēts zīmju semantikas sinhronais un diahronais aspekts, to iedarbība vidusskolēnu veidotajā izteikumā un viņu pašaudzināšanas diskursā.

Lai aktualizētu diskursa analīzi, latviešu valodas un literatūras stundās veidojot vidi, kurā vidusskolēni izkopj pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, jāņem vērā diskursa analīzes diahronais aspekts, kas tiek saistīts ar formālās skolas piedāvāto teksta analīzes metodi, kas reprezentējas V. Proppa [21], [22], M. Bahtina [23]–[25] un R. Jakobsona [26] darbos. Šīs idejas tiek aktualizētas 20. gs. otrajā pusē J. Kristevā [27]–[30], M. Fuko [31]–[41], Ž. Lakāna [42]–[53], Ž. Delēza [54]–[59] un F. Gvatari [58], [59] izvirzītajos teorētiskajos konceptos. Diskursa analīzes kontekstā būtisks ir arī semiotikas piedāvātais priekšstats par izteikumu kā zīmju sistēmu, par ko raksta J. Lotmans [60]–[62].

Diskursa analīzes kā teksta analīzes disciplīnas pirmsākumi meklējami Francijā sešdesmitajos gados: tā veidojas, vienojoties lingvistikai, neomarksismam un psihoanalīzei [63]. Šajā laikā tiek formulēti koncepti, kas tiek aktualizēti, pētījumā analizējot vidusskolēnu esejas un atvērtajās aptaujās pausto viedokli latviešu valodas un literatūras stundās. Tiek aktualizēts priekšstats par (a) patērētāju sabiedrībā aktuālo diskursu, kura pamatā ir patērēšana kā pozicionēšanās iespēja un sociālu klišeju aktualizācija, nekritiska pieņemšana savā pieredzē [64]; (b) kultūras pieredzē sakņota pašaudzināšanas diskursa, kura pamatā ir pašrūpes, izveidi un pieņemšanu kā personības veidošanās iespēju.

Latviešu valodas un literatūras stundās veidojot vidi, kurā vidusskolēni izkopj pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, diskursa analīzē tika pieņemts būtisks priekšstats, ka pasauli personība gan uztver ar valodas starpniecību, gan pašrealizējas ar valodas līdzekļu palīdzību [65], [66]. Nav izteikuma, kas pastāvētu ārpus kultūras pieredzes konteksta, ārpus personības un varas (kā ideologēmu sistēmas) attieksmēm [63]. Ar valodas palīdzību ne tikai tiek rekonstruēts tas, kas jau ir esamībā, bet arī tiek radīta pati esamība [66]. Tādēļ arī tik būtisks ir priekšstats par to, kas izteikumā un pašaudzināšanas diskursā tiek radīts par realitāti. Fiziski objekti pastāv, taču tie savu nozīmi, semantiku iegūst,

tikai pastāvēt diskursa ietvaros [66], līdz ar to ir pieņemams, ka vidusskolēni savu personību reprezentē tieši izteikumā, vēstījumā, kas realizējas kā pašaudzināšanas diskursa pamats. Tādējādi diskursa maiņa ir arī sociuma transformācija, šajā gadījumā arī personības pašaudzināšanas vides transformācija.

Diskurss nekad nevar būt pabeigts, līdz galam izveidots [66]. Diskursa analīzes mērķis nav parādīt patiesību, bet gan kā tā tiek uztverta analīzes brīdī. Personības identitāte veidojas, reprezentējoties diskursā, – tiek veidotas zīmju virknes, kas norāda uz to, kas personība ir patiesībā un kuras zīmes ir nekritiski pieņemtas no sveša diskursa [66]. Diskursu veido zīmes, mīti, cēloņsakarības, kas nosaka zīmju aktualizāciju, kā arī jēdzieni, kas ir saistīti ar identitātes izveidi. Analizējot sava pašaudzināšanas diskursa elementus, kas realizējas izteikumā, vidusskolēns apzinās un veido savu identitāti, sabalsojot to ar pašrūpēm un kultūru kā tekstu kopumu: šajā kontekstā iet runa par intertekstuālām saiknēm. Veidojot savu pašaudzināšanas diskursu, vidusskolēns nevar pastāvēt ārpus Eiropas kultūras tradīcijas, kurā valda racionālisms [67]; līdz ar to pašaudzināšanas diskurss tiek veidots, balstoties uz detalizētu verbālo un neverbālo izteiksmes līdzekļu analīzi.

Diskursa analīze ir tieši saistīta ar zināšanu sistematizēšanu, kuras pamatā ir noteiktas stratēģijas izstrāde [68]. Latviešu valodas un literatūras stundās veidojot savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, vidusskolēni izvēlas tos valodas līdzekļus, tās kultūras zīmes, kas veido viņu identitāti un tiek apzināti izvēlētas, lai reprezentētu noteiktus diskursa aspektus. Pozicionēšanās procesā tiek realizētas pragmatiskā konteksta noteiktas attieksmes starp domu un tās verbalizāciju diskursā [68]. Veidojot pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, vidusskolēniem jāapzinās, kuri viņu izvēlēti valodas līdzekļi (kas realizējas kā zīmes, konkrēta leksika, izvēlētas sintaktiskas konstrukcijas) ir citu diskursu citāti un kuri ir oriģinālas situācijas interpretācija. Cita diskursa citāti ir leksika, sintaktiskas konstrukcijas, kas aizgūtas no rituāla komunikācijas, kuras uzdevums ir sasniegt noteiktu pragmatisku rezultātu, apmainoties ar abām pusēm zināmām frāzēm [68]. Turklāt frāzes netiek uztvertas kā jauns semantisks vēstījums, bet drīzāk kā parole, vārdi, zīmes, kas norāda uz atpazīstamu situāciju.

Latviešu valodas un literatūras stundās izkopjot pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, personība pretendē uz oriģinālu izteikumu, atbrīvojot savu izteikumu no rituāla frāzēm bez semantikas, aizstājot tās ar leksiskām un sintaktiskām konstrukcijām, kas ir jēgpilnas. Pašaudzināšanas diskursa, kura pamatā ir pašrūpes, izkopšana ir saistīta pašrūpju principu – nemelot, runāt patiesību. Ja tiek izmantotas klišejas, svešais vārds, tad tie ir meli, patiesības maskošana; tās ir svešas konstrukcijas, kas slēpj vai nu personības patieso viedokli, vai tā neklātesamību. Meli nav semantiski: tie ir vārdi bez nozīmes, vārdi ar pragmatisku vērsumu uz mērķa sasniegšanu, bet bez šī brīža situācijas pārdzīvojuma. Pašaudzināšanas diskursa izkopšanas pamatā ir arī pašrūpju definētais princips – domāt par nāvi. Ja personība domā par nāvi, tad apzinās, ka tās dzīve ir galīga, ka laiks ir ierobežots, ka laiks ir jāizmanto, lai rūpētos par sevi, izkoptu sevi, nevis lai to veltī tērētu, apmainoties ar frāzēm bez nozīmes, kas netuvina personību sevis pašas saprašanas situācijai. Tādējādi būtu jāpaplašina pašrūpju diskursa

tematiskais repertuārs [68], pārorientējot to no gaidu horizontam atbilstošu leksēmu un sintēmu lietojuma uz sava izteikuma izveidi. Pašrūpju diskursa repertuāru varētu definēt šādi: personība, kas apzinās sevi kā kultūras daļu, brīvi izmanto dažādas kultūrā aktuālas zīmes, zina to semantikas sinhrono un diahrono aspektu un var tās izmantot, veidojot savu izteikumu, kurā zīmes gūst jaunu semantisku nokrāsu. T. van Deiks [68] raksta par to, ka skolas sistēma, skolotāji un mācību līdzekļi, kā arī mācību vide tieši ietekmē skolēnu diskursa izveidi, to, kādas zīmes tiks aktualizētas, kādas prioritātes tiks izvirzītas. Tādējādi notiek manipulācijas process, kura ietvaros skolēns pieņem noteiktu diskursīvo pozīciju, kas atbilst noteiktas sociālas grupas gaidu horizontam.

Latviešu valodas un literatūras stundās veidojot vidi, kurā vidusskolēni izkopj savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, ir aktualizējams priekšstats par to, ka diskurss ir komunikatīvs notikums [69] un vidusskolēnam ir jāņem vērā tā vērsums uz komunikāciju ar sevi pašu (sevis izziņa, iepazīšana un veidošana izteikumā) un uz apkārtējo esamību (pozicionēšanās sociumā, izmantojot noteiktu zīmju sistēmu: vēstījums, kas ir paredzēts citiem, lai iekļautos sociālos procesos, pat ietekmētu, virzītu tos). Būtiska pašaudzināšanas diskursa izveidē ir pašrūpju definētā komunikācija ar kultūras tekstiem, jo lasot personība apzinās kultūru kā sistēmu, apzinās zīmes sinhrono un diahrono aspektu, zina, kā šī zīme ir lietojama noteiktā kontekstā. Savukārt rakstot, veidojot savu izteikumu, šīs zināšanas tiek izmantotas: tekstveidē tiek parādīts, cik meistarīga ir zīmju savienošana izteikumā, kuri izteikuma elementi atbilst tā formas un satura vienotībai, kuri ir lieki, kur ir faktu kļūdas vai interpretācijas neļūmumi.

Viens no 20. un 21. gs. filozofijas izvērtējuma objektiem (kas ir būtisks arī latviešu valodas un literatūras stundās veidojot vidi, kurā vidusskolēni izkopj savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes) ir citāda: tas tiek aplūkots arī diskursa analīzes ietvaros, kur citāda var būt gan valodas klišējas, kas aizgūtas no nekritiski pieņemta diskursa, gan kultūras zīmes, kas apzināti integrētas personības priekšstatu sistēmā [70]. Ja kultūras paradigma tiek uztverta nekritiski, tad personība pati var kļūt par diskursa ruporu, jo tā runā atspoguļo tikai citādo, to, ko ir pielīdzinājusi savai identitātei: tad izteikumā plaši tiek izmantotas klišējas, stereotipiski vārdu savienojumi, arī vienkāršas, tradicionālas metaforas [71], kas pēc savas būtības ir norāde uz noteiktu piederību diskursam, taču izteikumam netiek piešķirta individuāla semantika. Tas ir citāda, kas netiek padarīts jēgpilns izteikumā, piešķirot tam konkrētā cilvēka līdzpārdzīvojuma nianšes [70].

Latviešu valodas un literatūras stundās, veidojot vidi, kurā vidusskolēni izkopj savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, jāņem vērā, ka diskurss ir veidojies kā vēsturisku apstākļu ietekmēta izteikums, kas pieņemti valodā kā klišējas, sistēma [72], kura nav pilnībā saprotama bez konteksta zināšanas [73]. Līdz ar to vidusskolēniem, veidojot savu pašaudzināšanas diskursu kā savas identitātes reprezentāciju, būtu jādiferencē zīmes, kas aizgūtas no (a) pasaules kultūras tekstiem, (b) Latvijas kultūras tekstiem, (c) nacionālās kultūras (pētījumā piedalās vidusskolēni, kuru dzimtā valoda ir krievu valoda) tekstiem, (d) noteiktas subkultūras (piemēram, geimeri, skeiteri utt.) tekstiem,

(e) zīmēm, kas apzināti izvēlētas, lai reprezentētu savas personības īpatnības. Ir būtiski zināt zīmju, kas tiek izmantotas, veidojot izteikumu, maksimāli plašu semantiku, ņemt vērā to ģenēzi, līdz ar to vidusskolēni apzināsies tā vēstījuma, kas tiek ietverts diskursā, saturiskos aspektus un iespējamo ietekmi uz komunikācijas partneri.

Latviešu valodas un literatūras stundās, veidojot vidi, kurā vidusskolēni izkopj savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, būtu jāapzinās un jāņem vērā šādi aspekti.

1. Būtiska ir jebkuras parādības polisemantiskās iedabas apzināšanās. Nav veiksmīgs vai neveiksmīgs izteikums pats par sevi: tas nav jāvērtē, tas ir jāanalizē. Veidojot savu izteikumu, vidusskolēnam jāapzinās, ka jebkura stabilitāte ir ilūzija, kas ir izvēles cienīga, taču tai, kā jebkurai ilūzijai, ir raksturīgs īslaicīgums. Visbiežāk valodā tiek iekļauti tieši cita diskursa elementi, un tie ir kā norādes uz vairākiem diskursiem, kuru kontekstā ir aplūkojams izteikuma veidotājs [70], [74]: tā ir savdabīga intertekstualitātes situācija, kurā notiek vienlaikus citēšana un pozicionēšanās, komunikatīvās situācijas robežu iezīmēšana. Nav sākotnēji gatava vēstījuma, izteikumu kopuma: tie veidojas dialogā starp diviem runātājiem vai autoru un tekstu. Diskurss nevar būt kaut kas sākotnēji piemērots: tas veidojas pakāpeniski, nepārtraukti, integrējot šī brīža pieredzi un tās ietekmē mainot, pārvērtējot diskursa ietvaros aktuālas zīmes un simbolus [70].

2. Katrai noteiktai sociālai grupai ir raksturīgs savs diskurss, ko veido sociāli politiski ekonomiskās vides ietekme [75], jo diskurss kļūst jēgpilns tikai noteiktā vēsturiskā situācijā [76]. Tā, vidusskolēnu veidotais diskurss ir saistāms ar priekšstatu par noteiktu sociokultūras grupu, kas reprezentējas noteiktu valodas līdzekļu izmantojumā (aplūkojamā grupā, piemēram, latviešu, angļu un krievu valodas vārdu vienlaikus izmantojums, kā arī datorzinātņu, datorspēļu terminu plašs izmantojums, raksturojot arī darbības ārpus virtuālās telpas) un vizuālajā tēlā, kas gan realizējas sadzīves situācijas, gan tiek projicēts internetā sociālajos tīklos kā noteikts dzīvesveida ilustratīvs raksturojums. Pieņemot izteikumu kā diskursa konkrētu reprezentāciju, jāņem vērā, ka katram diskursam (un līdz ar to arī izteikumam) ir raksturīga sava sintakse, kuras konstrukcijas kļūst semantiskas pašas par sevi [75], pat neņemot vērā to leksisko piepildījumu. Aplūkojamās vecumgrupas (vidusskolēnu) diskursam, kas realizējas komunikācijā virtuālajā telpā, ir raksturīga izteikta fragmentaritāte: teikums tiek saraustīts atsevišķos vārdu savienojumos vai pat vārdos, netiek izmantoti lielle sākumburti, pieturzīmes aizstāj ikonogrāfiskas zīmes. Tad, kad vidusskolēni veido savu izteikumu, paužot savu viedokli latviešu valodas un literatūras stundās, virtuālajā telpā izveidojušās komunikācijas tradīcijas ietekmē tā sintaksi. Izteikumā nereti trūkst kādas cēloņsakarību virknes elementa aktualizācijas, jo tas ir ticis uzskatīts kā pats par sevi saprotams un nav fiksēts rakstos. Tiek izmantotas ikonogrāfiskas zīmes, jo vidusskolēniem šķiet būtiski ar to palīdzību fiksēt un paust savas šī brīža emocijas. Neskatoties uz to valodas līdzekļu ekonomijas principa būtiskumu, kas aizgūti no virtuālās komunikācijas, vidusskolēnu izteikumos bieži ir vērojami lieki vārdi, kas nemaina izteikuma jēgu, bet drīzāk padara to neskaidru. Šāda situācija rodas, jo vidusskolēni vēlas vienā teikumā iekļaut vairākas cēloņsakarību virknes. Tad tās līdz galam netiek izvērstas un

izteikums kļūst neskaidrs. Fragmentāra diskursa sintakse norāda uz diskursā aktualizēto procesualitāti, diskursa jēgas veidošanos, tās nestabilitāti [74]: vēstījums, izteikums tiek pārvērsts procesā, kurā tiek maksimāli ekonomēti valodas līdzekļi, tādēļ arī ikonogrāfiskas zīmes un vārdu saīsinājumi, atstājot tikai līdzskaņus.

3. Diskurss tiek likts opozīcijā patērētāju sabiedrības diskursam vai vismaz distancējas no tā, atsakoties no klišeju nekritiskas pieņemšanas. Vidusskolēns veido izteikumu, analizējot un izvērtējot to aktualizēto zīmju polisemantisko iedabu. Lai izprastu patērētāju sabiedrības diskursu, būtisks ir V. Iljina darbs „Patērēšana kā diskurss” [6], kurā analizēts patērētāju sabiedrībā pieņemtais dzīvesveids kā zīmju sistēma, kurā katra zīme ir vērsta uz iespēju manipulēt ar nekritiski domājošu sabiedrības dalībnieku sadzīves ieradumiem un vērtību sistēmu. Vērtību sistēmu šajā diskursā (kas tiktu izstrādāts, izvērtējot kultūras piedāvāto pieredzi) aizstāj nekritiski pieņemtas klišejas, stereotipi, kas tiek aktualizēti patērētāju sadzīves izteikumos kā lozungi, neiedziļinoties to būtībā. Patērēšana tiek interpretēta nevis kā ekonomisku vajadzību apmierināšana, bet gan kā pozicionēšanās sabiedrībā, patērējot un tādējādi demonstrējot savus ekonomiskos sasniegumus (patērēšanas apjoms kā ekonomiskas labklājības rādītājs) [6]. Patērētāju grupa, iekļaujoties savu ekonomisko un pozicionēšanās vēlmju apmierināšanas procesā, reaģē uz noteiktām zīmēm, simboliem, kas vieno šo grupu [6]. Patērētājs definē savu identitāti, nosakot to zīmju loku, kuras viņam ir aktuālas, tādējādi viņš ne tikai patērē noteiktas preces un produktus, bet arī iekļaujas ekonomiskos un sociālos procesos, kas raksturīgi viņa izvēlētajai sociālajai grupai [58]. Veidojot savu izteikumu (ko veido zīmju sistēma, tas realizējas, gan izvēloties produktus, kas atbilst patērēšanas stilam noteiktā sociālā grupā, gan veidojot viedokli par sevi, verbāli reprezentējot šo patērēšanas procesu. Tā indivīds manipulē ar apkārtējiem, veido par sevi viedokli, veido savu simulakru vai savu garīgo protēzi. Tādējādi kompensējot savu nedrošību, slēpjot trūkumus, nepilnības. Patērētāju kultūra pieprasa vienmēr veiksmīga indivīda tēlu: patērētājs, kas vēlas atbilst savai sociālai grupai [59] izvīzītajām prasībām, veido šo tēlu, slēpjot savu patieso, iespējams, sarežģīto „es” aiz gaidu horizonta pieprasītām zīmēm, simboliem. Tādējādi patērētāju sabiedrības ietvaros indivīda iekšējā un ārējā identitāte (tā realizējas gan verbālā limenī, izvēloties noteiktus valodas līdzekļus, gan veidojot savu vizuālo tēlu) var atšķirties, kas rada diskomfortu, sajūtu, ka personība nav pašpietiekama.

Patērētāju sabiedrības pieņemtais modelis, kura pamatā ir paredzamība, ir pretrunā ar reālo situāciju: apstrādājot informāciju, izvērtējot to mācību procesā, risinot problēmsituācijas, iesaistoties darba tirgū, nav iespējams pastāvēt, pamatojoties uz paredzamību. Nav divu vienādu informācijas avotu, nav divu vienādu problēmsituāciju, nav algoritma, kā tās risināt, tādēļ arī vidusskolēnam, veidojot savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, ir jāizkopj plastiska spēja izmantot jau esošo informāciju, lai rastu arvien jaunu risinājumu. Sava diskursa izveide ir pārdomāta katras, pat sadzīviskas un, no pirmā acu uzmetiena, nenožīmīgas situācijas izvērtēšana un tai piemērotu valodas un vizuālās reprezentācijas iespēju piemeklēšana. Veidojot savu pašaudzināšanas diskursu un atspoguļojot tā fragmentu

noteiktā izteikumā, vidusskolēns izveido sevī prasmi ne tikai sistematizēt informāciju, bet arī izmantot to, piedāvājot jaunus risinājumus, spējot uz jau esošo situāciju paskatīties no cita aspekta. Patērētāja diskurss parasti ir orientēts uz shematiskas, saprotamas produkcijas patērēšanu (sporta spēles, iepirkšanās ieradumi, tūrisms): tas ir saistīts ar noteiktas sociālas grupas šī brīža ieradumiem, kas sakņojas tradīcijās, būtībā tās nekad neizvērtējot. Pašaudzināšanas diskurss ir vērst uz komplicēta kultūras produkta akceptēšanu, analīzi un integrēšanu savā kultūras pieredzē, tādējādi tas veido priekšstatu par cēloņsakarībām, kas valda jebkurā cilvēka darbības sfērā un ļauj noskaidrot to nevis formālos, bet patiesos cēloņus. Tādējādi, integrējot pašaudzināšanas diskursā pašrūpes kā iespēju būt opozīcijā patērēšanas diskursam, personība apzinās jebkuras parādības, notikuma polisemantismu, tā intertekstuālo iedabu, saprot to un var rast risinājumus sarežģītās problēmsituācijās, modelējot vairākus to risinājuma variantus.

III. VIDUSSKOLĒNA PAŠAUDZINĀŠANAS DISKURSA IZKOPŠANA LATVIEŠU VALODAS UN LITERATŪRAS STUNDĀS

Latviešu valodas un literatūras stundās veidojot vidi, kurā vidusskolēni varētu izkopt savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, būtiski bija izstrādāt tādas mācību priekšmetu programmas, kas atbilstu vidusskolēnu mācību un audzināšanas vides vajadzībām. Veidojot mācību programmas latviešu valodā un literatūrā, tika akceptēts I. Žoglas darbā „Didaktikas teorētiskie pamati” rakstītais par mācību procesa ietvaros vērojamajiem trim izziņas veidiem [77]. Pirmais no tiem ir praktiskā izziņa, kas ir saistāma ar mācīšanos darot: tā ir vienmēr konkrēta un neatkārtojama. Šī izziņas veida ietvaros vispārīnājumi kļūst iespējami tikai tad, ja ir uzkrāts pietiekams zināšanu apjoms parādību variantiem. Šis izziņas veids latviešu valodas un literatūras stundās tika saistīts ar lingvistisku un literatūrzinātnisku tekstu analīzi, kas ļauj vidusskolēniem mācīties diskutējot, strādājot komandā, un veidot savu domātāja sacerējuma vai mākslas darba redzējumu. Latviešu valodas programmā mācīšanās darot ir saistīta ar tēmām, kuru ietvaros tiek veikta teksta lingvistiskā analīze. Mācīšanās darot tika realizēta, arī apgūstot gramatikas, sintakses likumsakarības, plānojot stundas; tika izstrādāti un atlasīti mācību uzdevumi no dažādām Latvijā izdotām mācību grāmatām. Literatūras stundās mācīšanās darot realizējās, analizējot konkrētu autoru sacerējumus. Lai autoru darbus varētu veiksmīgi analizēt, tika izveidotas mācību stundās izmantojamas prezentācijas *PowerPoint* un *ActiveInspire* programmā.

Otrs izziņas veids ir zinātniskā izziņa, kam raksturīga izteikti objektīvi jaunu (vēl nevienam nezināmu) sakarību mērķtiecīga atklāšana. Lai pieņemtu šādu izziņas veidu, vajadzīga iepriekšēja sagatavotība. Latviešu valodas un literatūras programmās šis izziņas veids ir ticis integrēts, aktualizējot (a) teorētisko materiālu, kas saistīts ar ortogrāfijas un interpunkcijas likumu atkārtošanu, un (b) terminoloģiju, kas saistīta ar valodas kultūras jautājumiem.

Mācību izziņa ir mērķtiecīgi organizēts, intensīvs izziņas veids, kas notiek ar skolotāja un mērķtiecīgi sagatavotu mācību līdzekļu palīdzību – subjektīva jaunā atklāšana. Tas ir ticis ņemts vērā, izvēloties domātāju sacerējumu fragmentus,

kas tiek aktualizēti latviešu valodas stundās, veicot teksta lingvistisko analīzi un izvēloties daiļdarbus, kas tiek analizēti literatūras stundās. Tas ticis aktualizēts, plānojot stundu skaitu katrā no tēmām, kā arī plānojot darbu katrā konkrētā mācību stundā.

Audzinašana un pašaudzināšana ir izglītības procesa daļa [78], tādēļ, latviešu valodas un literatūras stundās veidojot vidi, kurā vidusskolēni varētu izkopt savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, tika veidotas savstarpēji saistītas programmas latviešu valodā un literatūrā, kā arī, sadarbojoties ar klases audzinātāju (plūsmas kuratori), tika veidota audzināšanas stundu programma un pasākumu (kas palīdzētu vidusskolēniem izkopt savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes) kalendārs. Tādējādi programmā tiek vienots mācīšanās un pašaudzināšanas aspekts, īpašu uzmanību pievēršot tam, kā vidusskolēni veido savu personību, sabalsojot to ar kultūras tekstiem.

Lai realizētu latviešu valodas un literatūras priekšmetu standartu un mācību programmu saturu, vidusskolēniem ir jārealizē visi pašrūpju aspekti.

1. Lasīšana – tiek lasīti gan teksti, ko paredz mācību programma, gan grāmatas no ārpusklases lasīšanai paredzētā literatūras saraksta.

2. Rakstīšana – ik nedēļu tiek rakstīti mājas darbi (esejas), katru semestri tiek izstrādāti trīs pārbaudes darbi literatūrā (iepriekš tiek sagatavoti jautājumi, kurus publicē Daugavpils Krievu vidusskolas-liceja mājas lapā). Apgūstot noteiktu tēmu, vidusskolēni, jau strādājot ar tekstu, pakāpeniski var izstrādāt savus pārbaudes darbus. Katru semestri tiek rakstīti divi domraksti latviešu valodā, mājas darbi tiek vērtēti ar „ieskaitīts/neieskaitīts”, pārbaudes darbi un domraksti – ar atzīmi.

3. Domas par nāvi – šis aspekts tiek realizēts, gan ik nedēļu rakstot mājas darbus (esejas), kur vidusskolēniem tiek piedāvāts izvērtēt ontoloģiskus un eksistenciālus jautājumus, gan arī veidojot pārbaudes darbus literatūrā, jo viena no tēmām, kuru aplūko visi literatūras mācību programmā iekļautie autori, ir personības un nāves attiecības.

4. Jārunā patiesība – jebkurā no rakstītiem tekstiem ir jāpauž savs viedoklis, jāizvēlas komunikatīvajai situācijai atbilstoša leksika.

5. Jādefinē noteiktā laikposmā notikušās pārmaiņas, jāizvērtē tās. Tas tiek darīts, gan veicot mājas darbus (rakstot esejas), gan kārtējā pārbaudes darbā parādot, kas mainījies vidusskolēna teksta analīzes prasmju izkropšanas procesā.

Veidojot programmas latviešu valodā un literatūrā, svarīgi bija ievērot pēctecības principu, jo tas ir būtisks ne tikai mācību, bet arī audzināšanas procesā. Tādēļ aktuāls ir arī R. Šteinera [79]–[84] priekšstats par to, ka cilvēka attīstības periods no 14 gadiem līdz 21 gada vecumam saistāms ar prāta psihisko dominanti; fiziskajā ziņā tas ir ķermeņa nobriešanas laiks un pilngadības sasniegšana. Pēc R. Šteinera [81] domām, vidusskolēna noskaņojums tiek virzīts uz apgalvojumu: pasaule ir patiesa, tātad pasaule tiek pieņemta kā esoša, tā tiek izprasta un akceptēta [79]–[84]. Šajā laikā spriešanas spējas un loģiskā domāšana ir pilnīgi pamodušās un tās var attīstīt ar piemērotu uzdevumu palīdzību [81], [83]. Veidojot programmas, tika akceptēta arī R. Šteinera [82] vecumposma un noteiktu spēju sakarību sistēma: 10. klasē tiek veidotas teorētiskās spriešanas spējas, 11. klasē – dvēseliskās

spriešanas spējas, un 12. klasē – individualizētās spriešanas spējas, turklāt šim vecumposmam raksturīgs arī izteikti filozofisks esamības izvērtējums. Veidojot latviešu valodas un literatūras programmu, uzmanība tiek pievērsta noteiktam izziņas darbības aspektam. 10. klasē literatūras stundās ir aktualizējams literatūrteorētiskais materiāls, skolēniem tiek piedāvāts teksta analīzes instrumentārijs. Loģiskās domāšanas attīstība ir saistīta ar noteiktām prasībām: tiek meklēti jauni problēmu risināšanas paņēmieni [85] un izvērtēta piedāvātā kultūras pieredze. 11. klasē, veidojot latviešu valodas un literatūras programmu, ir būtiski saistīt teorētisko pieredzi ar skolēna kā personības kultūras pieredzi, aktualizējot tieši skolēna paša atklāto, izvērtēto, pieņemto [84]. Līdz ar to teorētiskie postulāti tiek integrēti personiskajā pieredzē – tie tiek padarīti par vidusskolēna aktīvās leksikas daļu. Latviešu valodas un literatūras stundu programmā akcents tiek likts uz skolēna piedāvāto situācijas interpretāciju, ņemot vērā, ka jau 10. klasē ir uzkrāta noteikta teorētiskā pieredze, kas ļauj spriest, izmantojot noteiktus, ar kultūru saistītus konceptus. 12. klasē skolēns jau spēj brīvi veidot savu kultūras teksta redzējumu, argumentēt to, sakņojoties plašā teorētiskajā un literārajā materiālā; tas ir laiks, kad tiek izkoptas skolēna pasaules redzējuma un tā reprezentācijas nianšes, individuālais stils.

Veidojot latviešu valodas un literatūras stundu programmas, būtiski aktualizēt mediju izglītības piedāvātās atziņas [86]. Mediju vide veido savu zīmju sistēmu, kas tiek kodēta tekstā un tiek dekodēta, to uztverot [87]. Sakarā ar to tiek veidots jauns sociokultūras kods, kas sakņojas iepriekšējā kultūras tradīcijā, bet pieņem jaunas formas mediju kultūras kontekstā. Tiek veidota jaunu ikonogrāfisku zīmju sistēma [87], kas būtībā ir uzskatāma par mūsdienu kultūras jauno valodu, kur līdzās skaņu grafiskiem apzīmējumiem pastāv arī zīmes un simboli, kas, ekonomējot valodas līdzekļus, pauž noteiktu emocionālu attieksmi. Mediji ir uztverami kā kultūras tehnoloģijas, ar kuru palīdzību cilvēki producē un izplata vēstījumu.. Veidojot latviešu valodas un literatūras programmas, plānojot mācību stundas, tiek akceptēta nepieciešamība dekodēt mediju vēstījumu kā zīmju sistēmu: tiek izkopta vidusskolēnu prasme analizēt zīmju sistēmas, kas iekļautas dažādos tekstos, ņemot vērā katras zīmes sinhrono un diahrono aspektu.

IV. PĒTĪJUMA PERSPEKTĪVA

Daugavpils Krievu vidusskolā–licejā no 2013. gada 1. septembra tiek veikts garengriezuma kvalitatīvs un kvantitatīvs pētījums, kura ietvaros latviešu valodas un literatūras stundās tiek veidota vide, kurā vidusskolēniem tiek dota iespēja izkopt savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes. Pētījuma laikā iegūto datu (eseju, atvērto aptauju) apstrādei tiks izmatota diskursa analīzes metode. Tā kā vidusskolēnu, kas piedalās pētījumā, dzimtā valoda ir krievu, bet atbildes tiek sniegtas latviešu valodā, tad uzmanība tiks pievērsta nevis valodas nianšēm (piemēram, sinonīmu, vecvārdu, jaunvārdu lietojumam), bet gan tam, cik lielā mērā, veidojot savu izteikumu, skolēni izmanto apzināti izvēlētu aktīvo leksiku un cik lielā mērā izmanto sociāli marķētas valodas klišejas.

V. SECINĀJUMI

1. Diskursa analīzes metodika tiek izmantota, analizējot vidusskolēnu esejas un atvērtās aptaujas, noskaidrojot, kas mainījies vidusskolēnu izteikumā, vai un kā mainīsies vidusskolēnu pašaudzināšanas diskursi trīs gadu laikā, kā arī tiks noskaidrots, kādu diskursīvo pozīciju vidusskolēni pieņems:

- patērētāju sabiedrībā aktuālo diskursu, kura pamatā ir patērēšana kā pozicionēšanās iespēja un sociālu klišeju aktualizācija, nekritiska pieņemšana savā pieredzē;
- kultūras pieredzē sakņotu oriģinālu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, izveidi un pieņemšanu kā personības veidošanās iespēju.

2. Aktualizējot vidusskolēnu pašaudzināšanas diskursa, kura pamatā ir pašrūpes, izkopšanu latviešu valodas un literatūras stundās, būtiski ir šādi koncepti:

- personība uztver pasauli ar valodas starpniecību un arī tajā pašrealizējas ar valodas līdzekļu palīdzību;
- nav izteikuma, kas pastāvētu ārpus kultūras pieredzes konteksta, ārpus personības un varas (kā ideoloģēmu sistēmas) attieksmēm;
- diskursi nekad nevar būt pabeigti, līdz galam izveidoti;
- diskursa analīzes mērķis nav parādīt patiesību, bet gan to, ka tā tiek uztverta analīzes brīdī;
- izteikums pats par sevi nav ne veiksmīgs, ne neveiksmīgs; tas nav jāvērtē, tas ir jāanalizē.

3. Vidusskolēna personības identitāte veidojas (reprezentējoties diskursā) kā zīmju virknes, kas norāda uz to, kas personība ir patiesībā un kuras zīmes ir nekritiski pieņemtas no sveša diskursa. Diskursu veido zīmes, mīti, cēloņsakarības, kas nosaka zīmju aktualizāciju, kā arī jēdzieni, kas ir saistīti ar identitātes izveidi. Analizējot savu pašaudzināšanas diskursa elementus, kas realizējas izteikumā, vidusskolēns apzinās un veido savu identitāti, sabalsojot to ar pašrūpēm un kultūru kā tekstu kopumu (intertekstuālās saiknes).

4. Diskursa analīze ir tieši saistīta ar zināšanu sistematizēšanu kā pamatā ir noteiktas stratēģijas izstrāde, veidojot savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā savukārt ir pašrūpes: vidusskolēni izvēlas tos valodas līdzekļus, tās kultūras zīmes, kas veido viņu identitāti un tiek apzināti izvēlētas, lai reprezentētu noteiktus diskursa aspektus. Veidojot pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, kontekstā personība pieņem diskursu, kas balstās uz oriģinālu izteikumu. Ir jāatbrīvo savs izteikums no šādām rituāla frāzēm bez semantikas, aizstājot tās ar leksiskām un sintaktiskām konstrukcijām, kas ir jēgpilnas.

5. Vidusskolēnu pašaudzināšanas diskursa, kura pamatā ir pašrūpes, izkopšana latviešu valodas un literatūras stundās ir saistāma ar savas identitātes reprezentāciju, diferencējot zīmes, kas aizgūtas no:

- pasaules kultūras tekstiem;
- Latvijas kultūras tekstiem;
- nacionālās kultūras (pētījumā piedalās vidusskolēni, kuru dzimtā valoda ir krievu valoda) tekstiem;
- noteiktas subkultūras tekstiem;
- zīmēm, kas apzināti izvēlētas, lai reprezentētu savas personības īpatnības.

6. Latviešu valodas un literatūras stundās veidojot vidi, kurā vidusskolēni varētu izkopt savu pašaudzināšanas

diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, tika izstrādātas tādas priekšmetu programmas, kas varētu atbilstvidusskolēnu mācību un audzināšanas vides vajadzībām, aktualizējot tajās (a) praktisko izzīņu, kas ir saistāma ar mācīšanos darot (tā ir vienmēr konkrēta un neatkārtojama), (b) zinātnisko izzīņu, kam ir raksturīgs izteikti mērķtiecīgs izzīņas veids, un (c) intensīvu objektīvi jaunu sakarību atklāšanu Radot situāciju, kurā vidusskolēni izkopj savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, latviešu valodas un literatūras stundās tika veidota mācību programma priekšmetos „Latviešu valoda” un „Literatūra”, integrējot tajā mediju izglītības konceptus.

LITERATŪRAS SARAKSTS

1. Фуко, М. *Археология знания*. Киев: Оксидент, 1996.
2. Фуко, М. *Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет*. Москва: Касталь, 1996.
3. Фуко, М. *История сексуальности – III: Забота о себе*. Киев: Дух и литера, Грунт, 1998.
4. Бодрийяр, Ж. *Америка*. С.-Петербург: Владимир Даль, 2000.
5. Делез, Ж. *Переговоры*. С.-Петербург: Наука, 2004.
6. Ильин, В. *Потребление как дискурс: Учебное пособие*. С.-Петербург: Интерсоцис, 2008.
7. Bodrijs, J. *Simulakri un simulācija*. Rīga: Omnia mea, 2000.
8. Бодрийяр, Ж. *Америка*. С.-Петербург: Владимир Даль, 2000А.
9. Бодрийяр, Ж. *В тени молчаливого большинства, или Конец социального*. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2000.
10. Бодрийяр, Ж. *Забывать Фуко*. С.-Петербург: Владимир Даль, 2000С.
11. Бодрийяр, Ж. *К критике политической экономии знака*. Москва: Библион – Русская книга, 2003.
12. Бодрийяр, Ж. *Общество потребления. Его мифы и структуры*. Москва: Республика; Культурная революция, 2006.
13. Бодрийяр, Ж. *Пароли. От фрагмента к фрагменту*. Екатеринбург: У-Фактория, 2006.
14. Бодрийяр, Ж., Ясперс, К. *Призрак толпы*. Москва: АЛГОРИТМ, 2007.
15. Бодрийяр, Ж., *Прозрачность зла*. Москва: Добросвет, 2012.
16. Бодрийяр, Ж. *Символический обмен и смерть*. Москва: Добросвет, 2000.
17. Бодрийяр, Ж. *Система вещей*. Москва: Рудомино, 1999.
18. Бодрийяр, Ж. *Соблазн*. Москва: Ad Marginem, 2000.
19. Lifton, R. J. *The Proteant Self: Human resilience in an age of fragmentation*. New York: Basic Books, 1993.
20. Rifkins, Dž. *Jaunās ekonomikas laikmets*. Rīga: Jumava, 2004.
21. Пропп, В. *Морфология сказки*. Ленинград: АCADEMIA, 1928.
22. Пропп, В. *Исторические корни волшебной сказки*. Москва: Лабиринт, 2000.
23. Бахтин, М. *Проблемы творчества поэтики Достоевского*. Москва: NEXТ, 1994.
24. Бахтин, М. *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса*. Москва: Художественная литература, 1990.
25. Бахтин, М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1986.
26. Якобсон, Р. *Язык и бессознательное*. Москва: ГНОЗИС, 1996.
27. Kristeva, J. *Soleil noir. Dépression et mélancolie*. Paris: Editions Gallimard, 1987.
28. Kristeva, J. *In the Beginning Was Love: Psychoanalysis and Faith*. Columbia University Press, 1988.
29. Кристева, Ю. *Избранные труды: Разрушение поэтики*. Москва: Российская политическая энциклопедия, 2004.
30. Кристева, Ю. *Силы ужаса. Эссе об отвращении*. Москва: Алетейя, 2003.
31. Фуко, М. *Безопасность, территория, население*. С.-Петербург: Наука, 2011.
32. Фуко, М. *Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет*. Москва: Касталь, 1996.
33. Фуко, М. *Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году*. С.-Петербург: Наука, 2007.
34. Фуко, М. *Ненормальные: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1974–1975 учебном году*. С.-Петербург: Наука, 2004.
35. Фуко, М. *Нужно защищать общество: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1975–1976 учебном году*. С.-Петербург: Наука, 2005.
36. Фуко, М. (2007). *Психиатрическая власть: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1973–1974 учебном году*. С.-Петербург: Наука, 2007.
37. Фуко, М. *Психическая болезнь и личность*. С.-Петербург: ИЦ Гуманитарная Академия, 2010.
38. Фуко, М. *Рождение биополитики*. С.-Петербург: Наука, 2010 В.
39. Фуко, М. *Рождение клиники*. Москва: Смысл, 1998.
40. Фуко, М. *Слова и вещи. Археология гуманитарных наук*. С.-Петербург: А-сад, 1994.
41. Фуко, М. *Управление собой и другими*. Москва: Наука, 2011.
42. Лакан, Ж. *Еще*. Москва: Гносис, Логос, 2011.
43. Лакан, Ж. *Изнанка психоанализа*. Москва: Гносис, Логос, 2008.
44. Лакан, Ж. *Имена-Отца*. Москва: Гносис, Логос, 2006.
45. Лакан, Ж. *Инстанция буквы в бессознательном или судьба разума после Фрейда*. Москва: Русское феноменологическое общество, 1997.
46. Лакан, Ж. *Образования бессознательного*. Москва: Гносис, Логос, 2002.
47. Лакан, Ж. *Работы Фрейда по технике психоанализа*. Москва: Гносис, Логос, 2009.
48. Лакан, Ж. *Телевидение*. Москва: Гносис, Логос, 2000.
49. Лакан, Ж. *Тревога*. Москва: Гносис, Логос, 2010.
50. Лакан, Ж. *Функция и поле речи и языка в психоанализе*. Москва: Гносис, Логос, 1995.
51. Лакан, Ж. *Четыре основные понятия психоанализа*. Москва: Гносис, Логос, 2004.
52. Лакан, Ж. *Этика психоанализа*. Москва: Гносис, Логос, 2006.
53. Лакан, Ж. *«Я» в теории Фрейда и в технике психоанализа*. Москва: Гносис, Логос, 1999.
54. Делез, Ж. *Критика и клиника*. С.-Петербург: Machina, 2002.
55. Делез, Ж. *Логика смысла*. Москва: Раритет, Екатеринбург: Деловая книга, 1998.
56. Делез, Ж. *Нищие и философия*. Москва: Ад Маргинем, 2003.
57. Делез, Ж. *Эмпиризм и субъективность. Критическая философия Канта. Бергсонизм. Спиноза*. Москва: ПЕР СЭ, 2001.
58. Делез, Ж., Гваттари, Ф. *Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения*. Екатеринбург: У-Фактория, 2007.
59. Делез, Ж., Гваттари, Ф. (1998). *Что такое философия?* Москва: Институт экспериментальной социологии, С.-Петербург: Алетейя, 1998.
60. Лотман, Ю. *Лекции по структуральной поэтике*. Москва: Гнозис, 1994.
61. Лотман, Ю. *Семьосфера*. С.-Петербург: Искусство – СПб, 2000.
62. Лотман Ю. *Структура художественного текста*. С.-Петербург: Искусство – СПб, 1998.
63. Серио, П. Как читают тексты во Франции. (Общ. ред. и вступ. ст. П. Серио) *Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса*. Москва: ОАО ИГ Прогресс, 1999, 12–53 с.
64. Ильин, В. *Постмодернизм от истоков до конца столетия*. Москва: Интрада, 1998.
65. Макаров, М. *Основы теории дискурса*. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2003.
66. Филипс, Л. Дж., Йоргенсен, М. В. *Дискурс-анализ. Теория и метод*. Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2004.
67. Хабермас, Ю. *Философский дискурс о модерне*. Москва: Весь Мир, 2008.
68. Ван Дейк, Т. *Язык. Познание. Коммуникация*. Москва: Прогресс, 1989.
69. Ван Дейк, Т. *Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации*. Москва: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2013.
70. Огье-Ревю, Ж. *Явная и конститутивная неоднородность к проблеме другого в дискурсе*. (Общ. ред. и вступ. ст. П. Серио) *Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса*. Москва: ОАО ИГ Прогресс, 1999, 54–94 с.
71. Даннеберг, Л. *Смысл и бессмысленность истории метафор*. (Сборник статей под редакцией Ханса Эриха Бёдекера) *История понятий, история дискурса, история менталитета*. Москва: Новое литературное обозрение, 2010, 192–299 с.
72. Бёдекер, Х. Э. *Размышления о методе истории понятий*. (Сборник статей под редакцией Ханса Эриха Бёдекера) *История понятий, история дискурса, история менталитета*. Москва: Новое литературное обозрение, 2010, 37–68 с.

73. Бивир, М. Роль контекстов в понимании и объяснении. (Сборник статей под редакцией Ханса Эриха Бёдекера) *История понятий, история дискурса, история менталитета*. Москва: Новое литературное обозрение, 2010, 114–155 с.
74. Пульчинелли Орланди, Э. К вопросу о методе и объекте анализа дискурса. (Общ. ред. и вступ. ст. П. Серию) *Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса*. Москва: ОАО ИГ Прогресс, 1999, 197–224 с.
75. Пеше, М., Фукс. К. (1999). Итоги и перспективы. По поводу автоматического анализа дискурса. (Общ. ред. и вступ. ст. П. Серию) *Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса*. Москва: ОАО ИГ Прогресс, 1999, 105–123 с.
76. Гийому, Ж., Мальдидье Д. О новых приемах интерпретации, или Проблема смысла с точки зрения анализа дискурса. (Общ. ред. и вступ. ст. П. Серию) *Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса*. Москва: ОАО ИГ Прогресс, 1999, 124–136 с.
77. Žogla, I. *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa, 2001.
78. Šropa, A. *Audzinašanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa, 2006.
79. Штейнер, Р. *Антропология и педагогика*. Москва: Парсифаль, 1997.
80. Штейнер, Р. *Методика и дидактика*. Москва: Парсифаль, 1996.
81. Штейнер, Р. *Общее учение о человеке как основа педагогики*. Москва: Парсифаль, 1996.
82. Штейнер, Р. *Педагогика, основанная на познании человека*. Москва: Парсифаль, 1996.
83. Штейнер, Р. *Педагогическая практика с точки зрения духовно-научного познания человека*. Москва: Парсифаль, 1997.
84. Штейнер, Р. *Познание человека и учебный процесс*. Москва: Парсифаль, 1998.
85. Čehlova, Z., Grīnpauks, Z. *Skolēnu integratīvo prasmju veidošana*. Rīga: RaKa, 2003.
86. Rubene, Z., Krūmiņa, A., Vanaga, I. *Ievads mediju pedagoģijā*. Rīga: RaKa, 2008.
87. Grase, I. *Mobilo telekomunikāciju reklāmas ikonogrāfija. I. Brikše (Red.) LU Sociālo zinātņu fakultātes Komunikācijas studiju nodaļas rakstu krājums „Agora”*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2004, 142.–158. lpp.
88. Veinberga, S. *Mediju misija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2010.

Inga Sokolova. Inga Sokolova received the *M. philol.* degree and the *M. paed.* degree from the Daugavpils University in 1996 and 2013, respectively. At present, she is Daugavpils Russian Secondary School – Lyceum, Lecturer at Daugavpils branch of High school of Information Systems' Management, Lecturer of Economics and Culture.
E-mail: inga1973@inbox.lv

Jelena Davidova received the *Dr. paed.* degree from the University of Latvia in 1997. Since 1982, she is with the Daugavpils University. She is a member of the Latvian Association of Professors, of the World Council for Gifted and Talented Children, of the European Council for High Ability, and of the International Society for Music Education.
E-mail: jelena.davidova@du.lv

Инга Соколова, Елена Давыдова. Развитие дискурса самовоспитания школьника в процессе освоения латышского языка и литературы

Самовоспитание является возможностью старшеклассника как личности создать себя, согласуя свое видение мира с контекстом, связанным с культурой. Чтобы смоделировать ситуацию, в которой мог бы реализоваться дискурс самовоспитания, следует актуализировать представление об аспекте искусства жизни – заботе о себе, философской практике, в основе которой лежит идея о том, что, формируя себя, нужно заботиться о своем духовном развитии (ежедневно читать, писать, говорить правду, размышлять о смерти и в конце дня оценивать, что изменилось за этот отрезок времени), а также ухаживать за физическим телом (забота о физическом теле связана с концепцией о вреде излишеств). Актуализация заботы о себе приводит к тому, что личность старшеклассника формирует свой дискурс самовоспитания, сознательно выбирая языковые средства, которые делаются значимыми в вербальной самореализации школьника, и знаки, которые характеризуют диалог его визуального облика с определенной культурной традицией. В школе двадцатого столетия в процессе воспитания и самовоспитания наблюдается проблема, истоки которой лежат в гетерогенной природе современного общества: с одной стороны, имеет место быть мировосприятие общества потребления, о чем писал Ж. Бодрийяр; с другой стороны, уже с девяностых годов двадцатого века обнаружилась смена парадигмы культуры, что отмечали Р. Лифтон и Дж. Рифкин. В связи с чем возникают вопросы:

– Какие особенности дискурса самовоспитания старшеклассника будут актуальны на уроках латышского языка и литературы?

– Как на уроках латышского языка и литературы создать среду, в которой мог бы совершенствоваться дискурс самовоспитания старшеклассника?

Inga Sokolova, Jelena Davidova. The facilitation of the discourse of self-development in secondary school students in the context of studying Latvian language and literature

Self-development is an ability of secondary school students to shape oneself, harmonizing one's vision of the world with the cultural context. In order to create a situation in which the discourse of self-development can be brought to practice, a certain aspect of the art of living, namely self-fostering, is actualized. Self-fostering is a philosophic discipline which is based on the assumption that to develop oneself, a person is ought to tend to his/her spiritual values (one should read, write, speak truth and contemplate death every day, and, at the end of that day, analyse things that have changed) and physical body (relating this care to the idea that excessiveness is harmful). By actualizing self-fostering, the personality of a secondary school student develops one's own self-development discourse, personally choosing the language he/she actualizes in verbal self-development, as well as signs that characterize one's visual image's relation to a certain cultural tradition. In the 21st century, the processes of education and self-development in schools are subject to a problem which is based on the heterogeneity of modern society. On the one hand, the viewpoint of the consumer society, described by Jean Baudrillard, is being actualized; on the other hand, starting from the 1990s, the change in cultural paradigm, as described by R. Lifton and J. Rifkin, is taking its place. Thus, the following questions arise: Which characteristics of the self-development discourse of secondary school students are being actualized during the Latvian language and literature lessons? How to create an environment that would enable the self-development discourse of secondary school students to foster during the Latvian language and literature lessons?