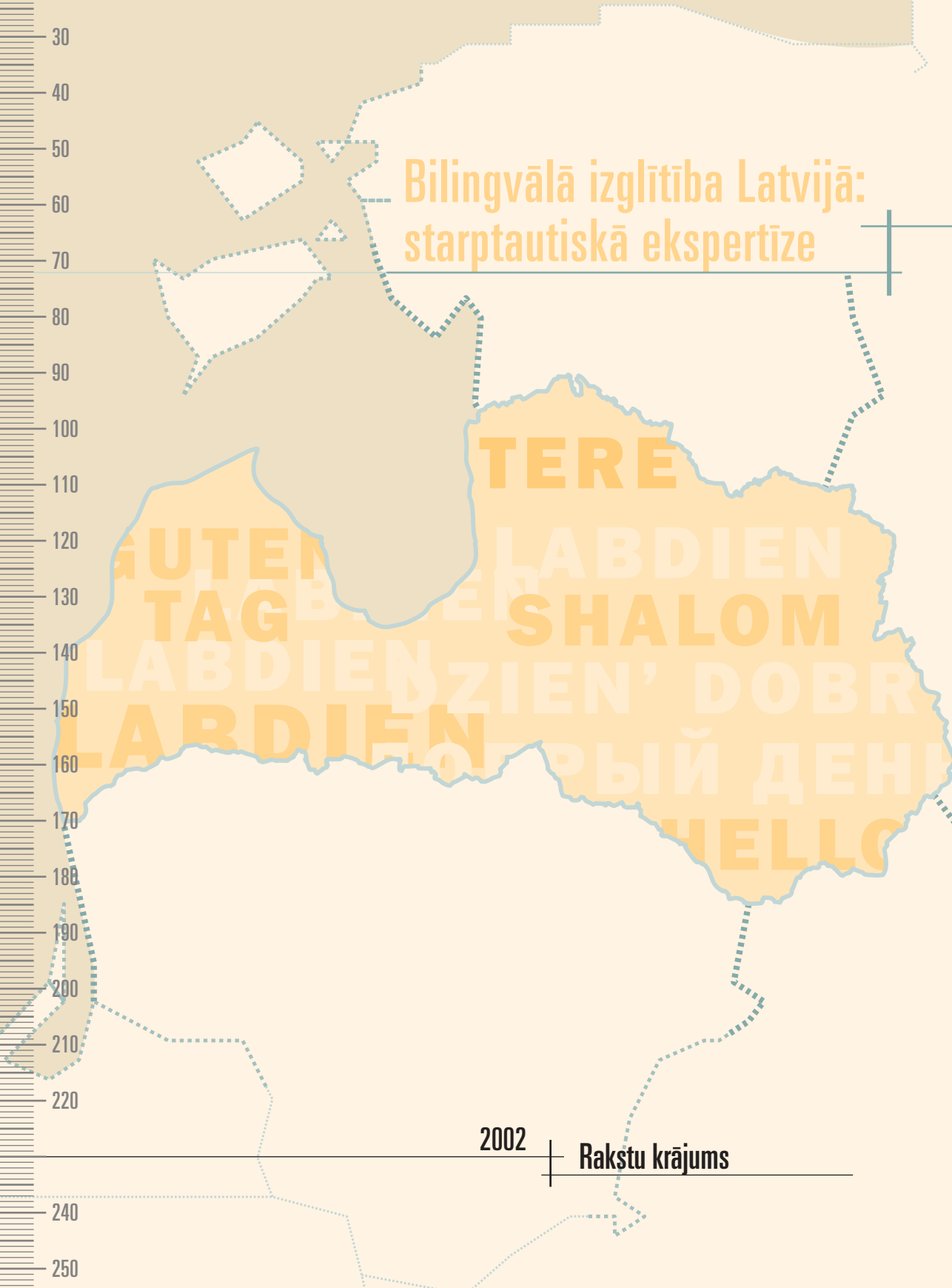


Bilingvālā izglītība Latvijā:
starptautiskā ekspertīze



2002

Rakstu krājums

BILINGVĀLĀ IZGLĪTĪBA LATVIJĀ: STARPTAUTISKĀ EKSPERTĪZE

Sorosa Fonds — Latvija

Rīga 2002

Redaktore: Indra Dedze
Tukotāja: Marita Ozoliņa

Makets: Ints Vikmanis

SATURS

SABIEDRĪBAS INTEGRĀCIJA UN BILINGVISMS PRIEKŠVārds LATVIEŠU IZDEVUMAM

Indra Dedze	10
AUTORI	13
BILINGVĀLĀ IZGLĪTĪBA: LATVIJAS SITUĀCIJAS SALĪDZINOŠĀ ANALĪZE	
Pīters Batelāns (<i>Pieter Batelaan</i>)	15
IEVADS	15
1. KONTEKSTS	16
1.1. Valsts vēsture	16
1.2. Iedzīvotāji	18
1.3. Valodu situācija	19
1.4. Izglītības sistēma	20
2. IDENTITĀTE UN INTEGRĀCIJA	22
3. MULTILINGVISMS UN BILINGVISMS	24
3.1. Kad valstis kļūst bilingvālas/multilingvālas	24
3.2. Bilingvāli/multilingvāli cilvēki	25
4. BILINGVĀLĀ IZGLĪTĪBA	26
4.1. Debates	26
4.2. Politiskā motivācija, kas nosaka bilingvālo izglītību	27
4.3. Pedagoģiskā motivācija, kas nosaka bilingvālo izglītību ..	28
5. VARIANTI	29
5.1. Izglītības un zinātnes ministrijas piedāvātie četri modeļi ..	29
5.2. LAŠOR alternatīvais modelis	32
5.3. Divvirzienu bilingvālā izglītība	32
6. SECINĀJUMI UN IETEIKUMI	33
6.1. Par bilingvālās izglītības saturu	33
6.2. Par bilingvālās izglītības izveides un ieviešanas procesu	35
6.3. Par politisko kontekstu	37
LITERATŪRA	39

BILINGVĀLĀ IZGLĪTĪBA LATVIJĀ

Alans N. Kraufords (<i>Alan N. Crawford</i>)	40
1. BILINGVĀLĀ IZGLĪTĪBA DAŽĀDOS SKATĪJUMOS	40
2. OTRĀS VALODAS APGUVĒJI: AMERIKAS PIEREDZE	41
2.1. Māciet viņiem otro valodu (un otrajā valodā)	42
2.2. Otrās valodas mācīšanas modeļi	44
3. MĀCIET VIŅUS VALODĀ, KO VIŅI JAU PROT, KAMĒR VIŅI MĀCĀS SAPRAST UN RUNĀT OTRAJĀ VALODĀ:	44
3.1. Bilingvālās izglītības pieejas	44
3.2. Kultūra un otrās valodas apguvēja mācīšana	45
3.3. Pārejas un saglabāšanas modeļi bilingvālajā izglītībā	45
3.4. Bilingvālās izglītības programmu organizācijas struktūras	46
3.5. Kāda vieta ir atvēlēta otrās valodas mācīšanai bilingvālās izglītības programmā?	48
4. GALVENĀS PEDAGOĢISKĀS STRATĒĢIJAS OTRĀS VALODAS APGUVĒI: DABISKĀ PIEEJA	51
5. KOMUNIKATĪVĀS PROGRAMMAS SATURS	53
6. CITI IZGLĪTĪBAS PROGRAMMU ASPEKTI OTRĀS VALODAS APGUVĒJIEM AMERIKAS SAVIENOTAJĀS VALSTĪS	53
6.1. Mācību materiāli	53
6.2. Skolotāju sagatavošana	54
6.3. Labākā prakse Amerikas Savienotajās Valstīs	54
7. LATVIJAS KONTEKSTS	55
IETEIKUMI	57
LITERATŪRA	60

VIENOTĪBAS MEKLĒJUMI

Kārena Margarēte Pedersena (<i>Karen Margrethe Pedersen</i>)	63
IEVADS	63
1. VALODA PIRMAJĀ KLASĒ UN PIRMĀ VALODA	63
2. DZIMTĀS VALODAS LATVIJAS IZGLĪTĪBAS SISTĒMĀ ..	64
3. DEMOKRĀTIJA UN INTEGRĀCIJA	65
4. KULTŪRU DIALOGS	66
5. DAUDZNACIONĀLA SABIEDRĪBA	66
6. PIRMĀ VALODA NAV VIENĀDA AR NACIONĀLO IDENTITĀTI	67
7. BĒRNI LATVIJĀ	67
8. LATVIEŠI UN CITTAUTIEŠI	68
9. INTEGRĒJOŠĀ DIDAKTIKA?	69
10. LATVIEŠU VALODA	70
11. MAZĀKUMTAUTĪBU PAMATIZGLĪTĪBA	70
12. ANĢĻU VALODA KĀ SVEŠVALODA	75
13. ALTERNATĪVAIS PROGRAMMAS PARAGUS	76
14. VALSTS UN LAŠOR IZSTRĀDĀTO PROGRAMMU SALĪDZINĀJUMS	77
15. SKOLU PAŠIZVEIDOTIE MODEĻI	77
16. DIVVALODĪBA UN INTEGRĀCIJA	80
17. DĀNIJAS — VĀCIJAS PIEROBEŽAS REĢIONS	83
18. KOORDINĒTA MĀCĪŠANA MAZĀKUMTAUTĪBU SKOLĀS	88
LITERATŪRA	91

KONTEKSTA, GALAPRODUKTA UN DARBĪBAS MAINĪGIE LIELUMI BILINGVĀLAJĀ IZGLĪTĪBĀ LATVIJĀ

Aleks Hausens (<i>Alex Housen</i>)	92
1. IEVADS	92
2. DIVI RIETUMEIROPAS MULTILINGVĀLĀS IZGLĪTĪBAS MODEĻI	93
2.1. Luksemburgas sistēma	93
2.2. Eiropas Skolas modelis	94
3. VISPĀRĒJS RAKSTUROJUMS	96
4. ANALĪZE UN SALĪDZINĀJUMS	97
4.1. Konteksta mainīgie lielumi	97
4.2. Galaprodukta mainīgie lielumi	101
4.3. Darbības mainīgie lielumi	103
5. NOSLĒGUMA KOMENTĀRI	112
LITERATŪRA	115

BILINGVĀLĀS IZGLĪTĪBAS MODEĻI LATVIJĀ: SKATS NO BALTĶRIEVIJAS

Ludmila Čumaka (<i>Ludmila Nikolaevna Choumak</i>)	118
CEĻĀ UZ DAUDZNACIONĀLAS VALSTS DEMOKRĀTISKU IZVEIDI	118
1. BALTĶRIEVIJAS PIEREDZE BILINGVĀLĀS IZGLĪTĪBAS JOMĀ	119
2. PAŠREIZĒJĀS VALODU SITUĀCIJAS INTERPRETĀCIJA LATVIJĀ	120
3. VALODU POLITIKAS LOMA MAZĀKUMTAUTĪBU INTEGRĀCIJĀ	122
4. VALODU POLITIKAS LOMA MAZĀKUMTAUTĪBU VALODAS UN KULTŪRAS SAGLABĀŠANĀ LATVIJĀ	123
5. DIVVALODĪBAS VEIDU RAKSTUROJUMS LATVIJĀ	124

6. DIVVALODĪBAS LINGVODIDAKTISKĀS PROBLĒMAS . . .	125
7. MAZĀKUMTAUTĪBU IZGLĪTĪBAS ČETRU APAKŠPROGRAMMU VISPĀRĒJS RAKSTUROJUMS	127
8. SKOLU PAŠIZVEIDOTO MODEĻU RAKSTUROJUMS . . .	127
9. LAŠOR PROGRAMMAS IZVĒRTĒJUMS	130
10. PAR KVALIFICĒTU OTRĀS VALODAS SKOLOTĀJU SAGATAVOŠANAS UZDEVUMIEM	131
11. IETEIKUMI UN PRIEKŠLIKUMI (LATVIJAS LIKUMDOŠANAS IETVAROS)	132
12. BILINGVĀLĀS IZGLĪTĪBAS PERSPEKTĪVAS	133
LITERATŪRA:	135

**BILINGVĀLĀS IZGLĪTĪBAS TEĀTRIS: LATVIJAS
MAZĀKUMTAUTĪBU IZGLĪTĪBAS REFORMAS AIZKULISES**

Iveta Silova	138
IEVADS	138
1. LATVISKA PĒC SATURA, DAUDZKULTŪRU PĒC FORMAS: ILGLAICĪGU POLITIKAS TENDENČU IDENTIFICĒŠANA	139
2. NO POLITIKAS RUNĀM LĪDZ POLITIKAS RĪCĪBAI: ILGLAICĪGO POLITIKAS TENDENČU LEĢITIMIZĀCIJA . . .	141
3. NO POLITIKAS RĪCĪBAS UZ POLITIKAS IEVIEŠANU . . .	143
3.1. Integrācijas ieviešana	143
3.2. Integrācijas uzspiešana	146
3.3. Integrācijas inscenēšana	147
4. RADUSIES NEATBILSTĪBA STARP POLITIKAS RUNĀM, POLITIKAS RĪCĪBU UN POLITIKAS IEVIEŠANU	150
LITERATŪRA	153

SABIEDRĪBAS INTEGRĀCIJA CAUR LATVIEŠU VALODAS APGUVI

Marks Djačkovs (<i>Mark Diackov</i>)	154
LITERATŪRA	152

BILINGVĀLĀ IZGLĪTĪBA UN VALODU PĀRVALDĪBA: ŠVEICES PIEREDZE

Fransuā Grins (*François Grin*)

Irēne Švoba (<i>Irene Schwob</i>)	163
1. VALODU POLITIKA, VALODU IZGLĪTĪBAS POLITIKA UN INTEGRĀCIJA	163
2. ŠVEICES PLURILINGVISMĀ UN TERITORIĀLISMĀ PRINCIPU VĒSTURISKĀS SAKNES	165
3. VALODU IZGLĪTĪBAS POLITIKA ŠVEICĒ	168
4. BILINGVĀLĀS IZGLĪTĪBAS PROJEKTI: VISPĀRĒJS PĀRSKATS	170
5. BILINGVĀLĀS IZGLĪTĪBAS PROJEKTU NOVĒRTĒJUMS	173
6. ŠVEICES PIEREDZE: KĀ TĀ VARĒTU NODERĒT LATVIJAI?	177
LITERATŪRA	183

BILINGVĀLĀ IZGLĪTĪBA LATVIJĀ CEĻĀ UZ JAUNU PIEEJU

Jekaterina Protassova (<i>Ekaterina Protassova</i>)	187
IEVADS	187
1. VALSTS OBLIGĀTĀS IZGLĪTĪBAS STANDARTI UN TO PIELIETOJUMS BILINGVĀLAJĀS PROGRAMMĀS ..	189
2. KRIEVU VALODA KĀ MAZĀKUMTAUTĪBAS VALODA LATVIJĀ	192

3. BILINGVĀLĀS IZGLĪTĪBAS SABIEDRISKĀ LOMA	194
SECINĀJUMI	198
LITERATŪRA	200
PIELIKUMS	202

SABIEDRĪBAS INTEGRĀCIJA UN BILINGVISMIS PRIEKŠVārds LATVIEŠU IZDEVUMAM

Bilingvālā izglītība ir plaši izplatīta daudzās pasaules valstīs ar jauktu iedzīvotāju etnisko sastāvu, arī Latvijā patlaban tiek īstenota bilingvālās izglītības reforma. Izglītības un zinātnes ministrijas (IZM) vadībā 1999. gadā tika izveidoti četri mazākumtautību pamatizglītības programmu paraugi un mazākumtautību skolas varēja izvēlēties kādu no tiem ieviešanai. Kādi ir šie modeļi? Kā bilingvālo izglītību organizē citās valstīs? Vai bilingvālā izglītība veicina sabiedrības integrāciju Latvijā?

Krājums “**Bilingvālā izglītība Latvijā: starptautiskā ekspertīze**” ir mēģinājums atbildēt uz šiem jautājumiem no starptautiskās pieredzes viedokļa. Sorosa Fonds — Latvija (SFL) uzaicināja vairākus speciālistus bilingvālajā izglītībā izvērtēt Latvijā izveidojušos pieredzi. Ekspertu atzinumi angļu valodā tiks publicēti žurnāla “Starpkultūru izglītība” (*Intercultural Education*) speciālizlaidumā. Žurnāla redaktors Pīters Batelāns (*Pieter Batelaan*) arī ir viens no krājuma autoriem. Latviešu izdevums ir plašāks nekā angļu valodā iznākošais, jo tas ietver arī detalizētākus skaidrojumus par bilingvālās izglītības pamatiem, kā arī vairāk fokusējas tieši uz Latvijā izmantojamo bilingvālās izglītības modeļu analīzi.

Visi eksperti saņēma IZM apstiprināto mazākumtautības pamatizglītības programmu paraugu, Latvijas Krievu mācībvalodas skolu atbalsta asociācijas (*LAŠOR*) izstrādāto bilingvālās izglītības modeļa paraugu, kā arī, salīdzinājumam, dažus skolu pašu izstrādātos modeļus pēc Izglītības un zinātnes ministrijas ieteikuma, Valsts obligātās vispārējās izglītības standartu, Valsts Programmu “Sabiedrības integrācija Latvijā”, IZM pārskatu par izglītības attīstību Latvijā, Izglītības likumu, Vispārējās izglītības likumu un Centrālās statistikas pārvaldes pārskatu par izglītības iestādēm Latvijā 2000./2001. mācību gada sākumā. Ekspertiem tika lūgts veikt Latvijas skolu pamatizglītības bilingvālo modeļu ekspertīzi, iekļaujot tajā savu pieredzi par bilingvālo izglītību, aprakstot bilingvālās izglītības pieredzi savā reģionā, interpretējot Latvijas situāciju, balstoties uz Latvijas likumdošanu, dodot rekomendācijas skolu politikai, mācību programmām un skolotāju sagatavošanai Latvijā. Visi ekspertu ieteikumi ir sakārtoti šajā krājumā.

Pīters Batelāns sniedz īsu vēsturisku atskatu par valodu situāciju un izglītības sistēmu Latvijā, kā arī sniedz skaidrojumus jēdzieniem “bilingvisms” un “multilingvisms”. Izrādās, ka šos jēdzienus var attiecināt gan uz valstīm, gan cilvēkiem. Piemēram, Grins un Švoba (*Grin & Schwob*) apraksta Šveici kā multilingvālu federālu valsti, kurā ir četras oficiālās valodas: vācu, franču, itāļu un romanču, taču kādā

noteiktā Šveices apgabalā valda viena no šīm četrām valodām un ir izveidojusies “vienas valodas” vide un Šveicē nepastāv oficiāls bilingvisms.

Vairāki autori, — Hausens (*Housen*), Pedersena (*Pedersen*), Grins un Švoba apraksta bilingvālās izglītības pieredzi savās valstīs. Pedersena apraksta skolu sadarbību Dānijas un Vācijas pierobežā, lai veicinātu starpkultūru izglītību, kas veido solidaritāti un atbildību, un izslēdz etnocentrismu un aizspriedumus. Hausens apraksta Eiropas Skolas modeli, kas darbojas jau septiņās Eiropas savienības valstīs un ir izteikti multilingvāls un multikulturāls ne vien pēc skolēnu sastāva, bet arī mācību organizācijas un mērķiem. Grins un Švoba uzsver bilingvālās izglītības uzmanīgu un pakāpenisku ieviešanu Šveicē, uzsverot, ka dažādos reģionos bilingvālā izglītība tiek uzsākta dažādos vecumos. Dažās valstīs skolās bilingvālā izglītība sākas agrīnā vecumā un aptver vairākus izglītības līmeņus, bet citviet to sāk ieviest tikai vidusskolā.

Alans Kraufords (*Alan Crawford*) piedāvā plašu bilingvālās izglītības jēdziena skaidrojumu, aprakstot un klasificējot dažādās mācīšanas pieejas un modeļus. Kraufords, Protassova un Pedersena atzīmē, ka Latvijas likumdošanā bilingvālā izglītība nemaz nav skaidrota un ir nesaprotami, kā skolotāji interpretē šādu izglītības pieeju. Kā atzīmē Alekss Hausens, bilingvālā izglītība Latvijā ir vienvirziena bilingvālā izglītība, jo tā tiek sniegta tikai vienai sabiedrības daļai un tikai mazākumtautību skolās.

Ludmila Čumaka (*Ludmila Choumak*) izsaka bažas, ka pēc 2004. gada divvalodība Latvijas izglītības sistēmā vairs netiks atbalstīta un aicina konsolidācijas nolūkos panākt zināmu kompromisu un nonākt pie savstarpējas sapratnes, jo kultūru un valodu daudzveidībai ir vieta nākotnes Eiropā.

Iveta Silova apraksta bilingvālās izglītības ieviešanas procesu Latvijā un min virkni faktoru, tādus kā finansu ierobežojumi, ieviešanas mehānismu un informācijas trūkums, kā arī mazākumtautību skolu ierobežotās līdzdalības iespējas, kas kavēja bilingvālās reformas sekmīgu uzsākšanu. Autore uzsver skolu pārstāvju līdzdalības svarīgumu turpmāko izglītības lēmumu pieņemšanā, jo tieši skolas ir tās, kas šos lēmumus realizē dzīvē.

Batelāns, Pedersena, Hausens un Čumaka detalizēti analizē bilingvālās izglītības modeļus un atzīmē, ka visi IZM piedāvātie modeļi ir pārejas modeļi un maz uzmanības velta dzimtās valodas saglabāšanai. Pedersena brīdina, ka agrīna pāreja uz monolingvālu izglītību latviešu valodā, var radīt skolēnos sajūtu, ka viņu dzimtā valoda ir mazāk vērtīga. Analizējot LAŠOR un Latvijas skolu pašu veidotos modeļus, autori secina, ka tie ir vairāk tendēti uz dzimtās valodas saglabāšanu. Tas zināmā mērā sakrīt ar tendencēm jau iepriekš Hausena pieminētajā Eiropas Skolas modeli, kur dzimtās valodas saglabāšanai ir ierādīta svarīga vieta.

Pedersena un Djačkovs secina, ka Latvijā integrācija tiek mērīta pēc latviešu valodas zināšanām un tās lietošanas iespējām ikdienas sadzīvē. Kraufords aicina apsvērt iespējas kaut vai uz nepilnu mācību dienu kopā darboties gan latviešu, gan mazākumtautību valodā runājošiem bērniem, lai veicinātu latviešu valodas apgūšanu. SFL projektā “Atvērtā skola” jau notiek latviešu un mazākumtautību skolu sadarbība.

Grins un Švoba secina, ka bilingvālās izglītības struktūra sekmē labāku valodu izglītību, vienlīdz nodrošinot labus sasniegumus otrajā valodā mācītajos priekšmetos. Autori iesaka piedāvāt bilingvālo izglītību Latvijā arī vidusskolā, kur otrā valoda varētu būt ne tikai latviešu, bet arī citas valodas, piemēram, vācu, krievu angļu vai zviedru valodas. Protassova uzskata, ka bilingvisms un bilingvālā izglītība Latvijā turpinās attīstīties, jo sabiedrībā pieaug pieprasījums pēc svešvalodām.

Šis krājums pievēršas bilingvālās izglītības principiem, politikai un ieviešanai skolās. Katrā no šiem aspektiem ir svarīgi atcerēties, ka galvenā vērtība šeit ir savstarpējā saprašanās un līdzdalība. Lai šis krājums būtu solis pretī dziļākai izpratnei par valstī notiekošajiem procesiem un veicinātu savstarpēju interesi par visu Latvijā dzīvojošo tautību valodām un kultūru.

Indra Dedze

AUTORI

Piters Batelāns (*Pieter Batelaan*), **Nīderlande** ir žurnāla “Starpkultūru izglītība” (*Intercultural Education*) redaktors un konsultants izglītības jautājumos. Latvijā viņš ir konsultējis un izglītojis skolotājus Sorosa fonda — Latvija projekta “Atvērtā skola” ietvaros.

Ludmila Čumaka (*Ludmila Nikolaevna Choumak*), **Baltkrievija** ir profesore Baltkrievijas Valsts Universitātes Filoloģijas fakultātes Lietišķās lingvistikas katedrā, Minskā.

Marks Djačkovs (*Mark Diackov*), **Krievija** filoloģijas doktors, Maskavas Valsts Sociālās Universitātes profesors. Absolvējis Maskavas Valsts Valodu Universitāti, strādājis kā tulks vairākās organizācijās. Vairāk kā 100 rakstu un grāmatu autors par bilingvismu un kreolu valodām pasaulē. Piedalījies darba grupā, kura izstrādāja Krievijas Federācijas Valodu likumu. Biedrības *Nordfriisk Instituut* loceklis Vācijā Pašreizējā interešu joma: mazākumtautību valodu aizsardzība Krievijas Federācijā un ārvalstīs.

Fransuā Grins (*François Grin*), **Šveice** Ir bijis direktora vietnieks Eiropas mazākumtautību studiju centrā (*European Centre for Minority Issues* (ECMI)) Vācijā. Pašreiz ir Ženēvas universitātes vecākais lektors un Izglītības pētījumu nodaļas (*Unit for Education Research* (SRED)) direktors. Fransuā Grins ir specializējies valodu ekonomikā, izglītības ekonomikā un politikas analizē un ir vairāk kā 150 publikāciju autors. Viņš ir vadījis un konsultējis projektus dažādos pētnieciskajos institūtos un starptautiskajās organizācijās, tādās kā Eiropas Padome, Pasaules bankas institūts, Frankofoņu Izglītības un Pētījumu aģentūra un Eiropas Komisija.

Aleks Hausens (*Alex Housen*), **Beļģija** ir Briseles Vrijes universitātes (*Vrije Universiteit Brussel*) un Beļģijas Nacionālā Zinātnisko Pētījumu Fonda (*Belgian National Fund for Scientific Research* (Flanders)) profesors. Viņš vada kursu angļu lingvistikā un valodas apguvē. Viņš pēta morfoloģiju un semantiku, otrās valodas apguvi un bilingvālo izglītību.

Alans N. Kraufords (*Alan N. Crawford*), **ASV** ir profesors Losandželosas Kalifornijas Valsts Universitātē. Viņš vada kursus bilingvālajā izglītībā un otrās valodas

apguvē, kā arī lasīt mācīšanās angļu un spāņu valodā runājošiem. Viņam ir liela pieredze skolotāju sagatavošanā bilingvālās izglītības jautājumos. Viņš ir strādājis daudzās pasaules valstīs, tādās kā Peru, Bolīvijā, Ekvadorā, Belizē, Latvijā un bijušajā Padomju Savienībā, kā arī . ir bijis vecākais izglītības speciālists UNESCO, Parīzē.

Kārena Margarēte Pedersena (*Karen Margrethe Pedersen*), Dānija ir asociētā profesore Dānijas pierobežas reģiona pētījumu institūtā (*Danish Institute of Border Region Studies in Aabenraa, Denmark*). Viņas pētījumu intereses ir sociolingvistika, antropoloģiskā lingvistika un pierobežas reģionu minoritāšu un majoritāšu grupu izglītības jautājumi. Savās pēdējās publikācijas viņa pievēršas minoritāšu valodu un etniskuma jautājumiem Dānijas un Vācijas robežas apgabalos. Viņai ir doktora grāds Ziemeļvalstu valodās.

Jekaterina Protassova (*Ekaterina Protassova*), Somija ir krievu valodas lektore Helsinku universitātes Slāvu un baltu valodu katedrā. Viņas galvenās pētnieciskās intereses ir sociolingvistika un krievu kā pirmās un otrās valodas apguve.

Irēne Švoba (*Irene Schwob*), Šveice ir pētniece Izglītības pētījumu nodaļā (*Unit for Education Research (SRED)*). Viņa specializējas salīdzinošajos pētījumos otrās valodas apguvē un pēta vācu kā otrās valodas ieviešanu Ženēvas skolās. Viņa ir ilggadēja Bilingvālās izglītības pētnieku grupas (*Bilingual Education Research Group (GREB)*) dalībniece. Viņa ir reģionālais koordinators Eiropas Valodu Portfeļa ieviešanā Šveices skolās.

Iveta Silova ir bijusi Sorosa fonda — Latvija projektu “Atvērtā skola” un “Kooperatīvā mācīšanās” koordinatore. Viņa ir aizstāvējusi disertāciju Kolumbijas universitātē Ņujorkā par tēmu “No okupācijas simboliem uz multikulturālisma simboliem: mazākumtautību izglītības konceptualizācija pēcpadomju Latvijā” (*From Symbols of Occupation to Symbols of Multiculturalism: Conceptualizing minority education in post-Soviet Latvia*). Šobrīd strādā kā UNICEF un Sorosa Fonda konsultante Tadžikistānā un Uzbekistānā.

BILINGVĀLĀ IZGLĪTĪBA: LATVIJAS SITUĀCIJAS SALĪDZINOŠĀ ANALĪZE

Piters Batelāns (*Pieter Batelaan*), Nīderlande

IEVADS

Daudzās bijušajās padomju republikās, kuras tagad ir atguvušas neatkarību, plaši tiek diskutēts par valodas politikas un bilingvālās izglītības jautājumiem. Kādreizējās padomju republikas pārveidošanās par neatkarīgu parlamentārās demokrātijas valsti ir dziļi skārusi daudzus krievu tautības iedzīvotājus, kuri ir ieceļojuši šajās valstīs pēdējo 50 gadu laikā, jo īpaši attiecībā uz viņu valodu. “Oficiālās valsts valodas” statusu baudījusi krievu valoda pēkšņi tika degradēta par mazākumtautības valodu. Vietējās valodas ir pārņēmušas tās funkcijas, kuras agrāk ekskluzīvi pildīja krievu valoda. Krievu valoda ir zaudējusi savu privilēģēto statusu, un krievi tagad ir spiesti iemācīties vietējo valodu, lai kļūtu par līdztiesīgiem pilsoņiem (*Haarmann, 1995*).

Pēc stingras valodas politikas perioda bijušajās padomju republikās, to skaitā arī Latvijā, tagad šīs jaunās valstis savas politikas ietvaros sāk apzināties nepieciešamību pēc daudz kultūru politikas, lai veidotu attiecības ar tādām Rietumu organizācijām kā NATO, EDSO, Eiropas Padome un Eiropas Savienība vai pat kļūtu par šo organizāciju dalībvalstīm. Šīs jaunās apziņas rezultātā Latvijas valdība ir ieviesusi jaunu politiku attiecībā uz bilingvālo izglītību.

Sorosa fonds–Latvija uzaicināja starptautisku ekspertu grupu sniegt savu atzinumu par to, vai un cik lielā mērā Latvijas Izglītības un zinātnes ministrijas izstrādātie bilingvālās izglītības organizācijas modeļi atbalsta mazākumtautību iedzīvotāju integrāciju Latvijas sabiedrībā, vienlaikus ļaujot viņiem saglabāt savu kultūru un valodu. Ekspertiem tika nodrošināta visa nepieciešamā informācija, ieskaitot dažādo modeļu aprakstus, skolu izstrādātās programmas saskaņā ar šiem modeļiem, Latvijas Krievu mācībvalodas skolu atbalsta asociācijas (LAŠOR) izstrādāto alternatīvo modeļi, kā arī IZM dokumentus.

Projekta koordinatori ir Indra Dedze no SFL un Pīters Batelāns, izdevuma “*Intercultural Education*” redaktors. Tika nolemts izstrādātos dokumentus izmantot divējādi: 1) sagatavot publikāciju Latvijā, kas būtu orientēta uz skolu un izglītības iestāžu darbiniekiem, kā arī politiķiem, un 2) sagatavot “*Intercultural Education*” speciālizdevumu, jo rakstos izvirzītie jautājumi šķiet svarīgi starptautiskajai auditorijai, kas interesējas par bilingvālās izglītības jomu. Latvijas situācijas analīze

izgaismo daudzus bilingvālās izglītības jautājumus, kuri savas nozīmes ziņā tālu pārsniedz šīs mazās un jaunās republikas robežas.

Abas publikācijas nav identiskas. Dažādām mērķa grupām ir atšķirīgas intereses un atšķirīgas zināšanas. Detalizēta informācija un komentāri par dažādajām programmām ir svarīgi Latvijas lasītājiem, taču tā nav iekļauta starptautiskajā publikācijā. No otras puses, starptautiskajā publikācijā ir ietverta informācija par Latviju, kas ir nepieciešama, lai izprastu Latvijas izglītības politikas kontekstu.

Mūsu nolūks ir panākt, ka Latvijas lasītāji rastu ierosmi starptautiskās ekspertu grupas sniegtajos atzinumos un ka “*Intercultural Education*” speciālizdevuma lasītāji iegūtu dziļāku izpratni, paraugoties uz bilingvālās izglītības jautājumiem no cita skatījuma.

1. KONTEKSTS

1.1. VALSTS VĒSTURE

Izglītības politiku Latvijā, jo īpaši attiecībā uz mazākumtautību un bilingvālo izglītību, nav iespējams izprast, nepārzinot svarīgākos notikumus valsts vēsturē 20. gadsimtā: neatkarības periods no 1918. līdz 1940. gadam, padomju, nacistu un vēlreiz padomju okupācija līdz 1991. gadam, neatkarīgas valsts atjaunošana pēc 1991. gada. Vēsturiski latvieši ir cēlušies no vietējām baltu un somu–ugru (līvu) ciltīm. Reģionu Baltijas jūras austrumu krastā, kur atrodas Latvija, jau kopš seniem laikiem apmeklēja tirgotāji, un to bieži iekaroja citas valstis un tautas (galvenokārt no Vācijas un Krievijas, ieskaitot grupas, kuras glābās no vajāšanas savā zemē, piemēram, krievu vecticībnieki pēc 17. gadsimta reliģiskās reformas vai ebreji no Ukrainas un Baltkrievijas). 13. gadsimtā pašreizējo Latvijas teritoriju iekaroja Vācija, 16. gadsimta beigās tā tika iekļauta Polijas–Lietuvas valsts sastāvā, 1621. gadā šī teritorija nonāca Zviedrijas karaļa varā, bet 18. gadsimta beigās pār to valdīja Krievija. 18. gadsimta otrajā pusē, tāpat kā citviet Eiropā, šeit izveidojās spēcīga nacionālisma kustība. Pirmā Pasaules kara beigās 1918. gada 18. novembrī Latvija pasludināja sevi par neatkarīgu valsti.

Latvija bija neatkarīga valsts līdz 1940. gadam, tā bija demokrātiska valsts periodā līdz 1934. gadam, kad mazākumtautībām tika piešķirta zināma kultūras autonomija, ieskaitot iespējas iegūt izglītību valsts finansētās mazākumtautību skolās. Pēc 1934. gada, kad Kārļa Ulmaņa vadībā notika valsts apvērsums, etniska politika izmainījās: mazākumtautību tiesības tika ierobežotas. Ulmaņa mērķis bija izveidot “Latviju latviešiem”.

Molotova–Rībentropa pakta rezultātā Latvija 1939. gada 23. augustā nonāca Padomju Savienības ietekmes sfērā. 1940. gada jūnijā padomju karspēks ieņāca

Latvijā, un Latvija tika pievienota Padomju Savienībai. Ekonomika, lauksaimniecība, sabiedrība un kultūra tika pārveidota atbilstoši padomu ideoloģijai. 1941. gada jūnijā, Padomju Savienības un Vācijas kara priekšvakarā, tūkstošiem Latvijas iedzīvotāju tika deportēti uz Sibīriju. Šī paša mēneša beigās Baltijas republikas okupēja nacistiskā Vācija. Vācu okupācijas laikā tika nogalināti 90% ebreju iedzīvotāju un daudzi čigāni. Vācu mazākumtautības iedzīvotāji bija atstājuši valsti, sekojot Hitlera aicinājumam atgriezties savā tēvzemē — “*Heimat*”.

1944. gadā padomju vara atgriezās Latvijā. Tie, kuri bija sadarbojušies ar nacistiem, kā arī neatkarības atbalstītāji tika izsūtīti. Pēc *Misiunas & Taagepera* (1993) datiem apmēram 60 000 cilvēku tika deportēti no Latvijas 1945.–1946. gadā. Deportācijas notika arī lauksaimniecības kolektivizācijas laikā (apmēram 50 000 cilvēku 1949. gada martā).

Padomju industrializācijas politikas ietvaros Latvijā iebruca tūkstošiem krievu un citu svešautiešu. Periodā no 1945. līdz 1959. gadam 400 000 krievu un 100 000 citu tautību iedzīvotāju apmetās uz dzīvi Latvijā. Kultūras politiku, kas tika pieņemta no 1945. līdz 1953. gadam, varētu raksturot ar vārdu “pārkrievošana”.

Hruščova 1956. gadā uzsāktais destalinizācijas process ļāva atkal uzplaukt nacionālajām kultūrām. Tas bija īss “atkušņa” periods. Vietējie komunisti (ieskaitot latviešu tautības pārstāvjus) jutās iedrošināti vērsties pret piespiedu imigrāciju un industrializāciju. Šis periods beidzās 1959. gadā, un līdz ar to pienāca gals arī minētajai politikai. 1959. — 1960. gads bija latviešu “tīrīšanas” laiks. Latviešu tautības amatpersonas atkal tika nomainītas ar krieviem, un tika ieviesta vēl stingrāka politika, taču, kā apliecina *Misiunas & Taagepera*, kultūras jomā anti-nacionālisma kampaņa nespēja apslāpēt kultūras atdzimšanu, kas bija iesākusies “atkušņa” laikā. Ekonomikas, urbanizācijas un imigrācijas jomā vēl joprojām dominēja vecā centralizācijas politika.

Izglītības politika bija orientēta uz to, lai latviešu kļūtu bilingvāli, tāpēc 1965. gadā pēc Hruščova krišanas tika apstiprināta jauna mācību programma latviešu skolām, kur mācību valoda bija latviešu valoda, taču krievu valodas apguve ieņēma svarīgu vietu mācību procesā. Bilingvālo skolu izveidošana 1967. gadā pat tajos apvidos, kur gandrīz nebija krievvalodīgo iedzīvotāju, tika uztverta kā klajš pārkrievošanas instruments (*Misiunas & Taagepera*, 1993, 197 lpp).

Periodā no 1968. līdz 1980. gadam turpinājās Maskavas kontrolēta politikas un ekonomikas centralizācija un imigrācija, tomēr Baltijā saglabājās samērārietumnieciska kultūra un dzīves stils. 80. gadu sākumu varētu raksturot kā stagnācijas laiku.

1987. gads ir uzskatāms par pavērsiena punktu Baltijas republiku vēsturē. Atklātības politika ļāva ievērojami paplašināt sabiedriskās aktivitātes, jo īpaši attiecībā uz vides jautājumiem, kas kļuva par opozīcijas veidošanās katalizatoru.

1991. gadā Padomju Savienības sabrukuma rezultātā Baltijas valstis atguva neatkarību. Okupācijas atstātais mantojums Latvijā ir valsts etniskā sašķeltība. Sabiedrība sastāv no divām daļām — “etniskajiem latviešiem” un “krievvalodīgo kopienām”, kas ietver daudzas citas mazākumtautību iedzīvotāju grupas no bijušajām Padomju Savienības republikām. Etniskie latvieši ieguva politisko varu un liedza iespēju lielai daļai krievvalodīgo iedzīvotāju iegūt Latvijas pilsonību.

Padomu pagātne un iepriekšējā vēsture bija radījusi latviešos nedrošību par savas identitātes saglabāšanu, kā arī negatīvu attieksmi pret krieviski runājošiem iedzīvotājiem un arī citām mazākumtautībām, kas bija auglīga augsne (radikālajiem) nacionālistiem abās nometnēs. Pilsonības likuma pieņemšana 1994. gadā radīja zināmu skaidrību mazākumtautību iedzīvotājiem. Sākot no tā laika politika — vismaz vārdos — bija orientēta uz “integrāciju”: likums pavēra ierobežotas naturalizācijas iespējas, kaut arī saglabājās atšķirība starp pilsoņiem un nepilsoņiem. Šis process tika paātrināts 1997. gadā, pateicoties EDSO Augstā komisāra mazākumtautību jautājumos Maksa van der Stūla un Eiropas Komisijas (Agenda 2000) izdarītajai ietekmei, kā rezultātā tika izstrādāti grozījumi Pilsonības likumā (1998) un Sabiedrības integrācijas programma (2001).

Latvijas varas iestāžu galvenais mērķis pēdējo desmit gadu laikā ir latviskās kultūras atjaunošana. Varētu sacīt, ka pārkrievošanu ir aizstājusi pārlatviskošana (skat. Silova, 1996, kā arī viņas rakstu par šo jautājumu). Eiropas Padomes, Eiropas Savienības, UNESCO un tādu aģentūru kā Sorosa fonds — Latvija ietekmes rezultātā valsts pamazām sāk apzināties savu daudznacionālo raksturu.

1.2. IEDZĪVOTĀJI

Pēc iedzīvotāju sastāva Latvija ir vienmēr bijusi daudz kultūru un daudznacionāla valsts. Līdz 1940. gadam apmēram 9% Latvijas iedzīvotāju bija krievi. Padomju okupācijas gados Latvijas iedzīvotāju sastāvs būtiski mainījās. Daudzi krievi un citu padomju republiku (Ukrainas, Baltkrievijas) iedzīvotāji pārcēlās uz dzīvi Latvijā padomju ekonomiskās politikas (industrializācija nevis lauksaimniecība) rezultātā. Saskaņā ar Latvijas Institūta datiem 1935. gadā 77% valsts iedzīvotāju bija latvieši. 1989. gadā šis īpatsvars bija vairs tikai 52%. Latvieši bija gandrīz kļuvuši par mazākumtautību.

Atbilstoši Latvijas Institūta¹ (www.latinst.lv) apkopotajai statistikai 2000. gadā Latvijā bija 2 375 000 iedzīvotāju. To nacionālais sastāvs:

- 57,6% latviešu,
- 29,6% krievu,
- 4,1% baltkrievu,
- 2,7% ukraiņu,
- 2,5% poļu,
- 1,4% lietuviešu,
- 0,4% ebreju,
- 1,7% citu tautību pārstāvju.

Protassova savā rakstā raksturo dažādos izcelsmes avotus krievu klātbūtnei Rīgā jau sākot no 13. gadsimta. Pēc neatkarības atgūšanas situācija Latvijā bija šāda — pilsonību automātiski piešķirā imigrantiem (un viņu pēctečiem), kas Latvijā bija ieradusies pirms 1940. gada. Cilvēkiem, kuri imigrēja uz Latviju okupācijas gados, Latvijas pilsonība netika automātiski piešķirta. Daļa no viņiem kļuva par nepilsoņiem jo zaudēja savu iepriekšējo Padomju Savienības pilsonību un daļa no viņiem izvēlējās Krievijas pilsonību. Nepilsoņu bērniem, kuri ir dzimuši pēc 1991. gada 21. augusta, ir tiesības tikt uzskatītiem par pilsoņiem. Pēc 1994. gada ikviens iedzīvotājs drīkst pieteikties pilsonības saņemšanai. Lai iegūtu pilsoņa statusu, viņiem ir jākārtο pārbaudījums latviešu valodā, jāzina Latvijas Konstitūcija, himna, kā arī valsts vēsture. Pēc Latvijas Institūta datiem ne vairāk kā 5,6% krievu tautības nepilsoņu ir iesnieguši naturalizācijas pieteikumu. 42% Latvijā dzīvojošo krievu ir Latvijas pilsoņi.

1.3. VALODU SITUĀCIJA

Gan latviešu, gan krievu valoda pieder pie indoeiropiešu valodu saimes, kur latviešu valoda pieder pie baltu valodu atzara, bet krievu valoda — pie slāvu valodu atzara. Padomju režīma laikā Latvija oficiāli bija bilingvāla valsts, bet faktiski krievu valoda bija galvenā valoda publiskajā sektorā.

Pēc neatkarības atgūšanas Latvijas valsts valoda ir latviešu valoda. Lielākā mazākumtautības valoda Latvijā ir krievu valoda.

Protassova raksturo krievu valodas attīstību Latvijā. Viņa secina, ka atšķirība starp Krievijā runāto krievu valodu un Latvijā runāto krievu valodu arvien pieaug,

¹ Citos avotos, kā piemēram, Izglītības un zinātnes ministrijas pārskatā, ir minēti citi skaitļi – tur teikts, ka 1999. gadā Latvijā bija 55.7% latviešu, 32.3% krievu, 3,9 %, baltkrievu, 2,9% ukraiņu, 2.2% poļu, 1.3% lietuviešu, un 1.7% citu tautību pārstāvju (IBE, 2001, p. 17).

jo īpaši terminoloģijas un daiļliteratūras jomā, kas ietekmē krievu valodas stāvokli Latvijā. Latvijas kultūras politika neparedz atbalstu mazākumtautību kultūrai un valodai. Šīs politikas pamatā vēl aizvien ir pieņēmums, ka krievu valoda apdraud latviešu valodas statusu. Attiecībā uz, piemēram, poļu, lietuviešu un ebreju skolām, ir noslēgtas vienošanās ar Polijas, Lietuvas un Izraēlas valdībām. Šādas vienošanās nav ar Krieviju.

1989. gadā tikai 21% citu tautību pārstāvju norādīja, ka prot latviešu valodu, kamēr lielākā daļa latviešu pārvaldīja krievu valodu (Latvijas Institūts, 2002). Vēl jo projām Latvijā ir daudz krievvalodīgo iedzīvotāju, kuri neprot latviešu valodu. Laikraksts “*The Baltic Times*” (2002) ziņo par Baltijas Sociālo Zinātņu Institūta veiktu aptauju, kuras dati liecina, ka 12% krievvalodīgo iedzīvotāju nezina ne vārda latviski, 48% ir pavisam elementāras zināšanas par valsts valodu, 27% ir norādījuši, ka pārvalda latviešu valodu vidējā līmenī, un tikai 13% teicami pārvalda latviešu valodu.

1.4. IZGLĪTĪBAS SISTĒMA

Tāpat kā lielāka daļa valdību, arī Latvijas valdība tiecas reformēt izglītības sistēmu, lai veicinātu:

- Zinošas, prasmīgas, labi audzinātas, tikumiski un estētiski attīstītas aktīvas personības veidošanos;
- Neatkarīgas, prasmīgas un atbildīgas indivīda izglītošanu demokrātiskā sabiedrībā; Radošas personības veidošanos, kura varētu bagātināt nacionālo un pasaules kultūru;
- Kompetentas un profesionālas personības veidošanos, kura būtu konkurētspējīga darba tirgū;
- Nepieciešamo apstākļu radīšanu mūžizglītibai (IBE, 2001).

Valsts obligātās izglītības standarti (1998) arī uzskaita didaktiskos principus. Šos principus varētu raksturot kā mūsdienīgus, un tie paver iespējas skolām ieviest mūsdienīgas un interaktīvas metodes. Valsts standarti nekādā gadījumā nav aizbildinājums skolotājiem mācīt pa vecam.

Latvija nav izņēmums, ja runa iet par ieviešanas problēmām. Realitāte — kā gandrīz visur — atšķiras no politiskās retorikas. Un, gluži tāpat kā daudzās citās valstīs, jo īpaši Centrālajā un Austrumeiropā, “skolotāju zemās algas un nepietiekamie skolotāju izglītības uzlabojumi ir galvenie cēloņi, kāpēc nav iespējams panākt būtiskas pārmaiņas izglītības kvalitātes paaugstināšanā” (IBE, 2001, 11.lpp.). No otras puses, mana personīgā pieredze, konsultējot Latvijas skolotājus dažādos projektos, ir bijusi ļoti pozitīva: šajos projektos iesaistītie skolotāji ir ieviesuši savās klasēs

dažādas mūsdienīgas mācību stratēģijas, piemēram, sadarbības pieeju apguves procesā.

Neatkarības gados pirms Otrā Pasaules kara, un it īpaši pirms 1934. gada, kultūras autonomija bija viena no etniskās politikas iezīmēm. Dažādu tautību un kultūru grupas varēja izveidot savas skolas, kuras finansēja valsts un kurās mācību valoda bija attiecīgās grupas valoda — krievu, poļu, ebreju, lietuviešu, u.c.

Padomju laikā pastāvēja tikai divu veidu skolas — latviešu un krievu, kas, saskaņā ar ministrijas ziņojumu, bija “viena no asānajām sociālās šķelšanās izpausmēm un veicinātājām, jo sistēmas atšķirās ne tikai pēc mācību valodas, bet arī pēc skolēnu un skolotāju attieksmes pret vēsturi un Latvijā notiekošajām pārmaiņām” (IBE, 2001, 17 lpp). 1998. gada Izglītības likums tiecas izveidot tādu sistēmu, kura būtu “vienota, nepārtraukta un daudzveidīga”.

Protams, rodas jautājums: cik lielā mērā? Cik lielā mērā sistēmai būtu jābūt vienotai, nepārtrauktai un daudzveidīgai?

Dažādi cilvēki un dažādas grupas sniegs atšķirīgas atbildes uz šo jautājumu. Tas ieņem svarīgu vietu politiskajās diskusijās. 1998. gada Izglītības likums nosaka, ka Latvijā izglītība tiek iegūta latviešu valodā, taču paralēli latviešu valodai mazākumtautību izglītības programmās var lietot arī citas valodas. Pamatideja ir apvienot sistēmas, taču saglabāt atsevišķas mazākumtautību skolas.

Pašlaik 31% skolēnu apmeklē skolas, kurās mācību valoda ir krievu valoda (tagad bilingvālas). Šajās skolās mācās arī citu mazākumtautību bērni. Jāsaka, ka skolēnu skaits šajās skolās samazinās par labu latviešu skolām.

Šobrīd Latvijā darbojas piecas valsts finansētas mazākumtautību vidusskolas (viena ebreju, viena ukraiņu, divas poļu un viena lietuviešu skola) un septiņas pamatskolas. Šīs skolas saņem atbalstu no attiecīgajām “mātes valstīm” (starpvaldību līgumu ietvaros ar Lietuvu, Poliju, Ukrainu, Izraēlu).

Tomēr lielākā daļa skolēnu no mazākumtautību grupām, izņemot lietuviešu un čigānu bērnus, apmeklē skolas, kur krievu valoda ir viena no mācību valodām.

Visas šīs skolas ir ieviesušas mazākumtautību izglītības programmu, kuras nolūks ir pārveidot mazākumtautību skolas par bilingvālām skolām. Programmas ieviešana sākās 1999. gadā ar pirmo klašu skolēniem. 2008. gadā viņi beigs pamatskolu. Līdz tam laikam bilingvālā izglītība būs oficiāli ieviesta visās pamatskolas klasēs.

Tika izstrādāti četri ieteicamie programmas modeļi, kurus analizēja dažādi šajā izdevumā pārstāvētie autori (skat. 5. punktu).

2. IDENTITĀTE UN INTEGRĀCIJA

Latvija ir etniski sadalīta valsts (Gundare, 2002). Faktiski katrai no abām lielākajām kopienām ir sava kultūras infrastruktūra, ieskaitot skolas un masu saziņas līdzekļus.

Nevar nepamanīt to, ka valdība runā par Latviju kā par daudznacionālu nevis daudzkultūru valsti. Pedersene (*Pedersen*) pareizi norāda uz problēmām saistībā ar šo terminoloģiju valstī, kura apgalvo, ka veido integrāciju demokrātiskā kontekstā. Apzīmējuma “nelatvieši” attiecināšana uz bērniem, kuri ir dzimuši Latvijā un kuriem ir citā pirmā valoda nevis latviešu valoda, ir mulsoinoši.

Viens no “integrācijas” mērķiem ir panākt, ka cilvēki var sevi kaut daļēji identificēt ar Latvijas valsti. Tas rada jautājumu: kā atšķirīgas “nacionalitātes” cilvēki var sevi identificēt ar Latvijas “nāciju”?

Latvija ir jauna valsts, kura ir bijusi neatkarīga periodā no 1919. un 1940. gadam un pēc tam kopš 1991. gada. Tādēļ nav pārsteidzoši, ka latviskā identitāte nav tik pašsaprotama lieta kā Rietumu demokrātijās un ka pārkrievošanas politiku ir no-mainījusi pārlatviskošanas politika. Tomēr mazākumtautības var sevi identificēt ar nāciju, kurā viņi dzīvo, ja šī nācija tās iekļauj sevī, ja tās nav nošķirtas un ja tām ir iespējas piedalīties sabiedriskajās diskusijās uz vienlīdzīgiem pamatiem.

Atbilstoši Silovas izklāstam, 90. gados Latvijas izglītības ilgtermiņa politikā vienlaicīgi iezīmējās divas tendences — pakāpeniska izglītības sistēmas “satura” pārlatviskošana un tās lingvistiski nodalītās “formas” saglabāšana, ko reizēm dēvē par daudzkultūru formu. Šo formu varētu interpretēt divējādi: oficiālā interpretācija ir tāda, ka mazākumtautību skolu saglabāšana ir multikulturālisma sekas, taču to var skaidrot arī tā, ka izglītības politika, kura saglabā nodalītas struktūras, sakņojas bailēs no negatīvajiem aspektiem latviešu skolēnu sajaukšanā ar citu tautību pārstāvjiem

Kā norāda Gundare (2002), līdz 1990. gadam Latvijā jēdziens “integrēt” eksistēja tikai matemātikas jomā. Tagad tas ir balsta vārds daudzos dokumentos, kuri runā par etnisko daudzveidību Latvijā, taču tas nenozīmē, ka mūsdienās visi šo jēdzienu saprot vienādi. Patiesībā katrs šo terminu lieto atšķirīgi — atbilstoši saviem nolūkiem (Silova).

Demokrātiju raksturo rūpes par minoritātēm (*Pedersen*). Tādēļ dialogam ir īpaši svarīga nozīme. Integrācija ir sasaistes veidošana starp dažādiem sabiedrības elementiem un dalībniekiem. Tā balstās vai nu uz vispārēji atzītām vērtībām, vai arī uz sociālo grupu savstarpējo atkarību. Nav iespējams demokrātiskā sabiedrībā veidot integrācijas procesu bez dialoga (*Pedersen*).

Daudz literatūras ir sarakstīts par vārda “integrācija” nozīmi. Vairumā darbu “integrācija” tiek lielākā vai mazākā mērā pretnostatīta “asimilācijai”. Asimilācija ir vērsta uz pilnīgu pielāgošanos vairākuma kultūrai. Tie, kuri iestājas par asimilāciju,

redz savu valsti kā vienas kultūras valsti. Integrācija ir vērsta uz dažādu grupu un indivīdu iesaistīšanos sabiedrībā, saglabājot savas raksturīgās iezīmes, un šāda sabiedrība tiek uzskatīta par daudz kultūru sabiedrību. Integrācija ir process, kas ietekmē katra dalībnieka attīstību. Šo ietekmi ir ļoti grūti prognozēt. Tā ir atkarīga no faktiski bezgalīga skaita apstākļu un attīstības virzienu. To varētu pielīdzināt laika apstākļiem piejūras klimata zonā. Prognozes ir iespējams sastādīt tikai tuvākajam periodam. Turpretī asimilācija ir politika, kuras mērķis ir padarīt dalībniekus arvien līdzīgākus dominējošajai grupai. Asimilācija ir saistīta ar nacionālistisku politiku, izstumjot tos cilvēkus, kuri nepieder pie vairākuma vai nepievienojas tā vērtībām, kultūrai, reliģijai vai etniskajai izcelsmei. Integrācija notiek atvērtā sabiedrībā, kur visi dalībnieki ir atklāti un nekādā ziņā neieņem aizsardzības pozīcijas. Lai integrētos, visiem dalībniekiem ir jāakceptē sabiedrības demokrātiskās pamatvērtības, kuras atbilst cilvēktiesību pamatprincipiem, ieskaitot tiesības uz valodu un kultūru. Tāds ir demokrātisks klimats.

Svarīgs integrācijas priekšnoteikums ir saziņa. Šajā aspektā valsts oficiālās valodas (valodu) zināšanas ir nepieciešams instruments integrācijas procesā. Integrācijas modeli vienmēr zināmu lomu saglabā arī “minoritāšu” grupu valodas, kultūras un reliģijas. Integrācija ir divvirzienu process. “Imigrantiem” un viņu pēctečiem ir jāiemācās sazināties ar “pamatiedzīvotājiem”, iemācoties viņu valodu un respektējot sabiedrības pamatvērtības. “Pamatiedzīvotājiem” ir jāsaprot, ka “imigranti” ir daļa no viņu sabiedrības, un jāakceptē tas, ka dažādas mazākumtautību kultūras piedalās “nacionālās kultūras” veidošanā.

Tādēļ integrācija neattiecas tikai uz mazākumtautībām, par kurām vairākums pieņem lēmumus. Piemēram, skolu reforma, kura ir orientēta uz “integrāciju”, būtu jāapspriež ar iesaistīto skolu pārstāvjiem, jo īpaši Latvijā, kur “mazākumtautību skolu” īpatsvars ir tik liels. Silova apgalvo, ka faktiski mazākumtautību līdzdalība bija tīri simboliska. Bilingvālās izglītības modeļu ieviešanai mazākumtautību skolās ļoti pretojās nevalstiskās organizācijas, kuras pārstāv krievu un citu mazākumtautību iedzīvotājus.

Ņemot vērā to, ka mazākumtautības uztver izglītības reformu kā asimilācijas draudus, un kamēr vien pastāvēs sajūta, ka tās tiek izslēgtas no publiskajām diskusijām, būs ārkārtīgi sarežģīti sasniegt integrācijas mērķus (skat. Silovas rakstā citētos mazākumtautību pārstāvju un mazākumtautību skolu skolotāju viedokļus).

Integrācija ir reāli iespējams valodu izglītības mērķis (skat. *Grin & Schwob* par šo jautājumu). Tomēr ne jebkurš valodu apguves veids ved pie integrācijas. No otras puses, vietējās valodas apguve ir integrācijas priekšnoteikums, tomēr tas automātiski

nenodrošina integrāciju. Integrāciju caur valodas apguvi ir iespējams panākt tikai tad, ja tiek izpildīti vēl citi priekšnoteikumi, piemēram, ja integrācija notiek starpkultūru integrācijas kontekstā.

3. MULTILINGVISMIS UN BILINGVISMIS

Pirms apspriežam Latvijas Izglītības un zinātnes ministrijas izstrādātos “bilingvālās izglītības modeļus”, mums vajadzētu iegūt skaidrību par terminiem “bilingvālā izglītība” un “bilingvisms”. Viena no problēmām, ko atzīmē vairāki autori (skat. piemēram, Protassova), ir tā, ka oficiālajos tekstos šie termini nav definēti.

3.1. KAD VALSTIS KĻŪST BILINGVĀLAS/MULTILINGVĀLAS:

3.1.1. Nācijas vēsturiskās attīstības rezultātā

Eiropā pastāv valstis, kuras ir bilingvālas jau kopš savas vēstures pirmsākumiem. Kā piemēru varētu minēt Luksemburgu, kas ir trilingvāla (skat. *Housen* rakstu), vai Beļģiju, kur flāmu (holandiešu), franču un vācu valodām ir savas teritorijas un valodas robežas. Arī Šveicē valodu robežas ir pilnīgi skaidras, un tās netiek apspriestas. Katram reģionam ir sava oficiālā valoda (papildu informācijai par šo jautājumu skat. *Grin & Schwob*). Šīs valodas tiek lietotas arī dažādu valstu (Francijas, Vācijas, Itālijas un Nīderlandes) pierobežu rajonos.

Citus piemērus varam atrast tādās valstīs kā Spānija, kur basku zemē runā basku valodā, Katalonijā — kataloniešu valodā, u.c. Franko režīma laikā šīm valodām nebija oficiāla statusa, bet pēc Spānijas pārveidošanās par demokrātisku valsti tās ieguva šādu statusu reģiona līmenī, bet federālajā līmenī oficiālā valoda ir spāņu (kastīliešu) valoda. Reģionu iedzīvotājiem ir jābūt bilingvāliem, lai viņi varētu funkcionēt Spānijas sabiedrībā.

Šajās valstīs realizētā politika un prakse attiecībā uz dažādām valodām ir pielīdzināma Latvijas situācijai, kur valodas nav teritoriāli definētas.

Citās valstīs mēs vērojam atšķirīgas situācijas, kur mazākumtautību valodas tiek lietotas konkrētos reģionos, piemēram, frīzu valoda Holandē, bretoņu valoda Bretaņā (Francijas rietumos) vai serbu valoda Vācijā. Atšķirība ir tāda, ka, lai gan, piemēram, frīzu valoda ir atzīta par oficiālo valodu frīzu zemē, cilvēkam nav jābūt bilingvālam ja viņš pārvalda valsts oficiālo valodu. Tas pats attiecas uz Īriju, kur angļu valoda dominē pār gēļu valodu un kur vietējo valodu māca skolās tikai kultūras apsvērumu dēļ.

Grins un Švoba (*Grin & Schwob*) raksturo šīs valodas kā unikālas valodas, kuras tiek aizsargātas un atbalstītas saskaņā ar Eiropas Padomes Reģionālo vai Mazākumtautību Valodu Hartu.

3.1.2. Demogrāfisko pārmaiņu rezultātā

Daudzās valstīs valodu situācija ir kļuvusi sarežģītāka migrācijas un — jo īpaši Āfrikā, Āzijā un Latīņamerikā — koloniālisma rezultātā. Daudzās valstīs, kur koloniālisti runāja kādā no “pasaules valodām”, t.i., angļu, franču, spāņu vai portugāļu valodā, šīs valodas ir oficiālās valodas (reizēm kopā ar citām — pamatiedzīvotāju valodām). Lielākajā daļā šo valstu, jo īpaši Āfrikā un Āzijā, bilingvisms vai multilingvisms ir kļuvis par likumu. Latīņamerikā pamatiedzīvotāju valodu statuss ir ļoti zems. To stāvoklis ir pielīdzināms mazāk lietotajām Eiropas valodām, kaut arī šo tautu vēsturē ir bijis daudz vairāk vardarbības un genocīda. Tagad Latīņamerikā darbojas pamatiedzīvotāju bilingvālās izglītības programmas, kuru mērķis ir saglabāt un attīstīt dažādu tautu kultūras.

Nesenās imigrācijas rezultātā vairumā Eiropas un Ziemeļamerikas valstu var dzirdēt daudzas valodas. Vai tas padara šīs valstis par bilingvālām vai multilingvālām? Būtu nereāli par “monolingvālām” uzskatīt tādas pavalstis kā Kalifornija vai Florida, kur spāniski runājošo iedzīvotāju īpatsvars ir ļoti liels, un tas vēl joprojām palielinās. No otras puses, šīs pavalstis oficiāli neskaitās bilingvālas. Tas pats attiecas uz Latviju: šeit pastāv liels — kaut arī nepieaugošs — citu mazākumtautību valodu īpatsvars, bet oficiālā valoda ir latviešu valoda. Tomēr neatkarīgi no tā, vai Florida, Kalifornija vai Latvija ir bilingvālas valstis vai nav, to kopīgā iezīme ir tāda, ka tās uzskata sevi par daudz kultūru valstīm un tām ir jāpilda zināmi pienākumi attiecībā uz mazākumtautību kultūras un valodas tiesībām.

3.2. BILINGVĀLI/MULTILINGVĀLI CILVĒKI

Tas, kādu valodu lieto bilingvāli cilvēki, ir atkarīgs no konkrētās saziņas situācijas: mājās un kopā ar draugiem viņi runās savā pirmajā valodā (dialektā), šajā valodā viņi arī izteiks savas emocijas, piemēram, rakstīs dzeju. Situācijās, kur ir svarīgas nianses un smalkums, cilvēkiem ir raksturīgi lietot savu pirmo valodu, jo sevišķi, ja šai valodai ir bagāta kultūra un vēsture, kā tas ir krievu valodas gadījumā. Visumā varētu teikt, ka pirmā valoda ir privātās dzīves valoda, kas gan nenozīmē, ka arī šīs valodas apguvi vajadzētu atstāt privātajā jomā.

Jo īpaši tad, ja viens no galvenajiem izglītības mērķiem ir vispusīgas personības attīstība, ieskaitot arī ētiskos un estētiskos aspektus, ir svarīgi attīstīt pirmo valodu.

Profesionālajās situācijās cilvēki lietos standarta valodu vai arī — starptautiskajā saziņā — kādu no pasaules valodām, kas vienlaikus varētu būt viņu pirmā valoda, ja tā ir starptautiska valoda (kā, piemēram, krievu valoda). Otrā valoda parasti tiek lietota sabiedriskās dzīves jomā.

Dažās kultūrās atšķirīga valoda tiek lietota reliģijas kontekstā.

Bilingvisms nav ārkārtēja parādība. Kultūras un vēsturiskās attīstības rezultātā pasaulē ir daudz vairāk bilingvālu vai multilingvālu nekā monolingvālu cilvēku.

4. BILINGVĀLĀ IZGLĪTĪBA

4.1. DEBATES

Latvijas valdības piedāvātajos dažādajos modeļos termins “bilingvālā izglītība” nav definēts (Protassova).

Bilingvālās izglītības mērķis ir ļaut bērniem iemācīties lasīt un iegūt zināšanas un prasmes citos akadēmiskajos priekšmetos dzimtajā valodā, *kamēr* viņi apgūst otro valodu (Crawford). Otrā valoda var būt arī tāda valoda, kurā nerunā attiecīgajā teritorijā (piemēram, angļu valoda Latvijā), tādā gadījumā šo otro valodu sauc par svešvalodu. Bilingvālā izglītība ir viens no politiski visvairāk diskutētajiem jautājumiem, jo īpaši Rietumu puslodē, jo valodu jautājumi ir tik cieši saistīti ar identitātes jautājumiem. Tāpēc arī argumenti ir vairāk politiski nekā pedagoģiski. “Kaut arī bilingvālās izglītības mērķis ir ļaut bērniem ātri iemācīties savu otro valodu un atļaut viņiem šajā procesā turpināt akadēmisko izglītošanos, nacionālistiskās tendences (...) liek daudziem slikti informētiem cilvēkiem secināt, ka mācīšana oficiālajā valodā ir visvēlamākā stratēģija viņu izglītības mērķu sasniegšanai” (Crawford).

Vēl viens iemesls, kāpēc bilingvālā izglītība ir viens no visvairāk apspriestajiem izglītības jautājumiem, ir tās saistība ar kultūras un cilvēktiesību jautājumiem. Tieši tādēļ starptautiskās organizācijas, kā, piemēram, EDSO un ES, tik cieši seko šo tiesību ievērošanai tādās valstīs kā Latvija, kurā dzīvo lielas cittautiešu kopienas (skat. arī Silovas rakstu šajā publikācijā). Haksi (*Hacsi*, 2002, 63.lpp.) raksturo šīs debates kā Bābeles torni. Piemēram, Amerikas Savienotajās Valstīs, bilingvālā izglītība ir latīņamerikāņu pilsonisko tiesību *centrālais* jautājums. Oponenti redz bilingvālo izglītību kā mēģinājumu pretoties asimilācijai un saglabāt nošķirtu kultūru uz nācijas rēķina. Līdzīgas runas ir dzirdamas arī Latvijā.

Protassova norāda uz “nepietiekami plašām un pamatotām diskusijām par bilingvismu sabiedrībā, kas ir vairāk politisks nekā zinātnisks jautājums, un tādēļ tas bieži tiek pārprasts”.

Krašens (*Krashen*) ziņo par Makkvillana un Tsē (*McQuillan & Tse*) veikta pētījuma datiem, ka 87% akadēmisko publikāciju (periodā starp 1984. un 1994. gadu) atbalstīja bilingvālo izglītību, bet laikrakstos un žurnālos publicētie raksti, kas atspoguļoja sabiedrisko domu, pārsvarā bija pret to, tikai 45% atbalstot bilingvālo izglītību. Tie ir interesanti dati, jo tie parāda atšķirību starp pedagoģisko un politisko motivāciju.

Bailes no sadalīšanās, kas izriet no valsts multilingvālā rakstura, sakņojas mītā, ka pastāv sakarība starp nacionālo identitāti un vienu valodu. Pedersene savā rakstā brīdina, ka “konflikti rodas tad, ja nacionālistiska valdība vai autoritārs režīms uzskata vienotību par stabilizējošu faktoru un cīnās par to ar jebkuriem līdzekļiem, ieskaitot valodu.” Šādu nacionālistisku politiku var realizēt ļoti atklāti (piemēram, kataloniešu valodas apspiešana Franko fašistiskā režīma laikā Spānijā vai arī kustība angļu valodas kā vienīgās valodas atbalstīšanai Kalifornijas pavalstī), vai arī noslēpt aiz multikulturālisma retorikas (skat., piemēram, Silovas rakstu par pārlatviskošanas tendencēm izglītības politikā).

4.2. POLITISKĀ MOTIVĀCIJA, KAS NOSAKA BILINGVĀLO IZGLĪTĪBU

Sabiedriskā doma nereti uztver bilingvismu vai multilingvismu kā draudus valsts vienotībai. Visu rakstu autori šajā izdevumā ir vienisprātis, ka tas tā nav. Piemēram, Čumaka (*Choumak*) redz bilingvismu un multilingvismu kā visoptimālāko atrisinājumu etniskās valodas konfliktiem. Labs piemērs ir ģimnāzija “Maksima” Rīgā. Šī krievu mācību valodas skola ir orientēta uz multilingvismu, kur skolotāju pienākums ir audzināt “Latvijas patriotus”. Multilingvisms ir vērtība, jo īpaši tad, ja mazākumtautības valoda ir pasaules valoda, kā tas ir gadījumā ar krievu valodu Latvijā

Latvijas valdībai latviešu valodas (kā otrās valodas) apguve ir integrācijas priekšnoteikums. Šim viedoklim piekrīt arī daži no mūsu izdevumā pārstāvētajiem autoriem. Taču, apgūstot otro valodu, cilvēkam nav jāpamet novārtā viņa pirmā valoda. No pedagoģiskā viedokļa tas ir vispārāzīts fakts, ka bērni apgūst jauno valodu daudz ātrāk tad, ja viņiem ir stingrs pamats dzimtajā valodā (*Crawford*).

No otras puses, daudzos gadījumos arī mazākumtautības iestājas par bilingvālo izglītību ne tikai izglītības apsvērumu vadītas. Mazākumtautību kopienas vēlas (un tām ir tiesības) saglabāt savu valodu kultūras, reliģisku un politisku iemeslu dēļ. Tās baidās no asimilācijas, savas identitātes zaudēšanas, un, jo īpaši tad, ja tās netiek pilnībā atzītas kā pilsoņi, tās uzsver vajadzību saglabāt savu “mantojuma” valodu.

Daudzās valstīs valdības atbalsta mazākumtautību valodas un kultūras, jo sevišķi, ja tās ir pamatiedzīvotāju (unikālas) valodas un kultūras, jo apzinās to vērtību un devumu valsts “nacionālajā” kultūrā. Šādas politikas piemērus varam atrast Nīderlandē attiecībā uz frīzu valodu frīzu zemē, kā arī Šveicē attiecībā uz romanču valodu (skat. *Grin & Schwob*). Valodas saglabāšana vispār kā politisks mērķis atšķiras no šīs valodas zināšanu saglabāšanas. Djačkovs, piemēram, norāda, ka krievu valodas saglabāšana nekad ne-

var būt bilingvālās izglītības mērķis Latvijā, krievu valodu var saglabāt un pilnveidot tikai Krievijā. No otras puses, lai saglabātu krievu valodas zināšanas, ir svarīgi izveidot labas attiecības ar valsti, kurā šī valoda tiek lietota (skat. arī Protassova).

Tādās valstīs kā Kanāda un Austrālija daudz kultūru politika atbalsta tā saukto mantojuma valodu mācīšanu imigrantu otrajai, trešajai un ceturtajai paaudzei.

Eiropas Savienībā ļoti iesaka apgūt svešvalodas ekonomisku apsvērumu dēļ, un svešvalodu zināšanas tiek vispārēji atzītas par daļu no “cilvēku kapitāla”.

Ir grūti ticēt, ka krievu valodas zināšanas nebūtu svarīgas Latvijas tautsaimniecībai, kura ir tik cieši saistīta ar Krieviju. Starp citu, jau pieminētā Baltijas Sociālo zinātņu institūta veiktā aptauja, par kuru rakstīts laikrakstā “*The Baltic Times*” 2002. gada 25. aprīlī, atklāj, ka 56% latviešu (un 83% krievvalodīgo iedzīvotāju) uzskata, ka Latvijas iedzīvotājiem būtu jāzina arī krievu valoda. Tādēļ tas nebūtu nekāds pārsteigums, ja Latvijas valdība izlemtu atbalstīt krievu valodas kā svešvalodas apguvi un šajā kontekstā atbalstītu krieviski runājošo skolēnu bilingvālo izglītību.

Pedersene ļoti iesaka Latvijā attīstīt daudzvalodību (plurilingvismu), kas atvieglotu valsts saziņu ar tās kaimiņvalstīm (pateicoties poļu, lietuviešu un krievu valodas zināšanām) un pārējo pasauli (angļu valodā).

4.3. PEDAGOĢISKĀ MOTIVĀCIJA, KAS NOSAKA BILINGVĀLO IZGLĪTĪBU

Visos rakstos tiek apgalvots, pamatojoties uz plašu pētījumu datiem, ka dzimtajai valodai bērnu izglītībā ar ārkārtīgi svarīga nozīme. Saskaņā ar vispārēji atzītiem teorētiskajiem principiem (skat. *Crawford, Housen, Pedersen* un Protassovas rakstus šajā izdevumā) visstingrākā prasība mazākumtautību bērnu izglītošanā ir tāda, ka sākuma periodā mācību valodai visos priekšmetos ir jābūt dzimtajai valodai. Lasīt un rakstīt prasme vispirms ir jāattīsta mātes valodā. Šeit es gribētu atsaukties uz Pederseni, Hausenu un Kraufordu, kuri visi norāda uz Kaminsa (Cummins) un citu autoru secinājumu, ka pastāv noteikts kognitīvs akadēmiskās valodas prasmes (*cognitive academic language proficiency, CALP*) sliekšnis dzimtajā valodā, kurš skolēnam ir jāsasniedz, lai iegūtu akadēmiskas zināšanas dzimtajā valodā un pēc tam arī otrajā valodā. Šī prasība mums izvirza vairākus kritērijus, saskaņā ar kuriem tiek pieņemts lēmums par to, cik plaši dzimtā valoda tiks izmantota kā mācību valoda izglītības procesā.

Dažādās bilingvālās izglītības programmas varētu raksturot sekojoši:

1. Pārejas programmas: galvenais mērķis ir apgūt otro valodu. Skolēnu dzimtā valoda tiek izmantota šī procesa veicināšanai. Mērķa grupa ir skolēni, kuri runā citā valsts valodā nekā valsts valoda.

2. Saglabāšanas programmas un bagātināšanas programmas: mērķis ir apgūt otro valodu un turpināt pilnveidot dzimto valodu. Arī šajā gadījumā mērķa grupa ir skolēni, kuri runā citā valsts valodā nekā valsts valoda. Saglabāšanas programmas iznākums ir bilingvāls un bikulturāls bērns, kurš viegli spēj darboties divās valodās un divās kultūrās.
3. Divvirzienu bilingvālā izglītība: tās mērķis ir abu valodu apguve un pilnveidošana, kurā iesaistās abu kopienu locekļi. Tā sniedz tādus pašus ieguvumus kā saglabāšanas programmas, tikai šajā gadījumā ieguvēji ir kā mazākumtautību, tā arī vairākumtautības skolēni.

No pedagoģiskā aspekta galvenais jautājums ir: vai bilingvālā izglītība darbojas? Lai atrastu atbildi, mums vispirms ir jāsaprot, ko nozīmē vārds “darbojas”. Haksi (*Hacsi*, 2002, 88 lpp) uzsver ilglaicīgu rezultātu nozīmi, proti, — kā bērniem, kuri ir piedalījušies bilingvālās izglītības vai otrās valodas apguves programmās, klājas tālāk vidusskolā?

Haksi rezumējoši aprasta vairākus lielus pētniecības projektus un secina, ka divvirzienu bilingvālās izglītības programmām ir visspēcīgākā un ilgstošākā ietekme, kam seko citas bagātināšanas programmas. Taču viņš arī uzsver, ka modeļa izvēle un panākumi ir atkarīgi no pedagoģiskā un demogrāfiskā konteksta: par kurām valodām mēs šeit runājam? Kāds ir šo valodu statuss? Cik daudzi cilvēki skolā runā šajās valodās? Visbeidzot, mums ir jābūt informētiem par pētījuma objektu: kāda veida bilingvālā izglītība tika novērtēta; cik sagatavoti un kvalificēti bija skolotāji? Taču šajā ziņā pastāv liela līdzība starp latīņamerikāņu minoritāti ASV un krievvalodīgajām mazākumtautībām Latvijā: abas grupas tiek uzskatītas par lielām minoritātēm, abas grupas runā “pasaules valodā”, abas grupas atsaucas uz savām kultūras tiesībām un ir motivētas saglabāt dzimto valodu.

5. VARIANTI

5.1. IZGLĪTĪBAS UN ZINĀTNES MINISTRIJAS PIEDĀVĀTIE ČETRI MODEĻI

Latvijas valdība ir piedāvājusi četrus “modeļus” “bilingvālās izglītības” organizēšanai mazākumtautību skolās.

Visi četri modeļi paredz noteiktu stundu skaitu valodas un literatūras apguvei abās valodās.

Priekšmeti tiek mācīti latviešu valodā (LV), mazākumtautības valodā (L1) vai bilingvāli. Ir grūti noteikt, kā skolotāji interpretē vārdu “bilingvāli”. Atšķirība starp modeļiem ir galvenokārt kvantitatīva, proti, cik priekšmetu tiek mācīti kādās valodās un kādā periodā? (skat. 1. tabulu).

1. tabula. Mazākumtautību izglītības programmas pamatskolā Latvijā

	LV VALODA & LITERATŪRA	L1 VALODA & LITERATŪRA	PRIEKŠMETUS, KURUS MĀCA L1	PRIEKŠMETUS, KURUS MĀCA BILINGVĀLI	PRIEKŠMETUS, KURUS MĀCA LV (L2)
1. MODELIS	1. klasē 2 st. 2–3. klasē 3–4 st. 4–9. klasē 4 st.	1–3. klasē 7–9 st. 5–9. klasē 4–6 st. ²	1–4. klasē matemātika 5. klasē veselības mācība	1–3. klasē sports 1–3. klasē dabas mācība 2–3. klasē māksla ³ 5–9. klasē matemātika 6. klasē bioloģija	3–9. klasē angļu val. 4–9. klasē sports 4–9. klasē māksla 5–9. klasē mājturība 5–9. klasē vēsture 7. klasē datorzinības 7–9. klasē bioloģija 7–9. klasē ģeogrāfija 7–9. klasē sociālās zinības 8. klasē veselības mācība 8–9. klasē fizika 8–9. klasē ķīmija 1–9. klasē ārpus stundu nodarbības
2. MODELIS	1. klasē 2st. 2–3. klasē 3–4 st. 4–9. klasē 4st.	1–3. klasē 7–9st. 5–9. klasē 4–6 st. ⁴	7. klasē datorzinības 8–9. klasē fizika 8–9. klasē ķīmija	1–9. klasē matemātika 1–9. klasē sports 1–9. klasē māksla 1–4. klasē dabas mācība 5. klasē veselības mācība 5–9. klasē vēsture 5–9. klasē mājturība 6–9. klasē ģeogrāfija 6–9. klasē bioloģija 7–9. klasē sociālās zinības	3–9. klasē angļu valoda 7. klasē datorzinības 8. klasē veselības mācība 1–9. klasē ārpus stundu nodarbības
3. MODELIS	1. klasē 2st. 2–3. klasē 3–4 st. 4–9. klasē 4st.	1–3. klasē 7–9st. 5–9. klasē 4–6 st. ⁵	1–8. klasē matemātika 1–3. klasē māksla 7. klasē datorzinības 5–8. klasē vēsture 7. klasē sociālās zinības 8–9. klasē fizika 8–9. klasē ķīmija	1–4. klasē dabas mācība 6. klasē ģeogrāfija 7–9. klasē sociālās zinības	1–9. klasē sports 2–9. klasē māksla 3–9. klasē angļu valoda 5 un 9. klasē veselības mācība 5–9. klasē mājturība 6–9. klasē bioloģija 7–9. klasē ģeogrāfija 8–9. klasē sociālās zinības 9. klasē vēsture 9. klasē matemātika 1–9. klasē ārpus stundu nodarbības
4. MODELIS	1. klasē 2st. 2–3. klasē 3–4 st. 4–9. klasē 4st.	1–3. klasē 7–9st. 5–9. klasē 4–6 st. ⁶	1–3. klasē matemātika 1–3. klasē dabas mācība 1–3. klasē sports 1–3. klasē māksla	7. klasē datorzinības 7–9. klasē bioloģija 8–9. klasē fizika	3–9. klasē angļu valoda 4–6. klasē matemātika 4. klasē dabas mācība 4–9. klasē sports 4–6. klasē māksla 6. klasē bioloģija 5 un 8. klasē veselības mācība 5–9. klasē mājturība 5–9. klasē vēsture 6–9. klasē ģeogrāfija 7–9. klasē sociālās zinības 8–9. klasē ķīmija
LAŠOR	1. klasē 2 st. — 9. klasē 4 st. ⁷	1–7. klasē 7–8 st. 5–9. klasē 3 st. ⁸	Visi priekšmeti, izņemot tos, kas minēti blakus kolonā.	1–9. klasē sports, māksla 8–9. klasē matemātika 7. klasē datorzinības 9. klasē bioloģija, fizika, ķīmija, ģeogrāfija, sociālās zinības 5–9. klasē mājturība	9. klasē sociālās zinības (civics)

² ieskaitot literatūru

³ ieskaitot mūziku, mākslu, mājturība

⁴ ieskaitot literatūru

⁵ ieskaitot literatūru

⁶ ieskaitot literatūru

⁷ ieskaitot “es un mana valsts” 3-5. klasē:

1 stunda, un Latvijas vēsture 9. klasē:

1 papildus stunda

⁸ ieskaitot 1 papildus stunda — etniskās dzimtenes vēsture un kultūra

Ja mēs tuvāk paskatāmies, cik ilgs laiks ir atvēlēts mazākumtautības valodai, tad redzam, ka visos modeļos noteikts stundu skaits ir paredzēts mazākumtautības valodas un literatūras apguvei un tas pats attiecas arī uz latviešu valodu un literatūru.

Pirmajā modelī vienīgie priekšmeti, kas tiek mācīti mazākumtautības valodā, ir matemātika no 1. līdz 4. klasei (un veselības mācība 5. klasē).

Otrajā modelī mazākumtautības valodā tiek mācītas tikai datorzinības (1 stunda nedēļā 7. klasē) un fizika/ķīmija (4–5 stundas nedēļā 8.–9. klasē). Šajā modelī daudzi priekšmeti tiek mācīti bilingvāli.

Trešajā modelī lielāks skaits mācību priekšmetu tiek mācīti mazākumtautības valodā līdz pat 9. klasei. 9. klasē gandrīz visi priekšmeti tiek mācīti latviešu valodā.

Ceturtajā modelī mazākumtautības valodā tiek mācīta matemātika, dabas mācība, sports un vizuālā māksla līdz 3. klasei.

Patiesībā šie varianti atšķiras viens no otra tikai kvantitatīvi. Kvalitātes ziņā tie ir tukši (skat. arī Protassova). Programmās gandrīz nekas nav teikts par to, kā veidot bilingvismu reālās dzīves situācijās, kā mācīt pēc starpkultūru pieejas, ņemot vērā integrāciju ne tikai Latvijas, bet arī Eiropas sabiedrībā.

Visu četru modeļu kopīgā iezīme ir tāda, ka tie ir vērsti uz latviešu valodas apguvi. Lietojot Čumakas izmantotos apzīmējumus, 1. un 2. modelis ir “smagās pārejas” modeļi, bet 3. un 4. modelis ir “vieglās pārejas” modeļi. Valodas saglabāšanas iespēja tiks būtiski apgrūtināta integrācijas procesā. Tomēr daudz kas ir atkarīgs arī no citiem faktoriem, piemēram, skolotāju attieksmes, didaktikas un pedagoģiskās gaisotnes.

Pēc Pedersenē domām, pirmajā modelī pāreja notiek pārāk agri, un tā paver labākas iespējas asimilācijai nekā integrācijai.

Runājot par otrā modeļa kvalitāti, kur “priekšmeti tiek mācīti bilingvāli”, tā ir atkarīga no šīs programmas ieviešanas kvalitātes (*Pedersen*). Teorētiski šeit pastāv integrācijas iespējas, taču tas ir pilnībā atkarīgs no tā, kā skolotājs interpretē vārdu “bilingvāli”.

Trešais modeļa priekšrocība ir mazākumtautības valodas saglabāšana. Trūkums ir tas, ka valodas kompetence var tikt sasaistīta ar konkrētiem priekšmetiem. To var novērst ar starpdisciplīnu darba palīdzību mācību programmas ietvaros, kas iesaistītu abas valodas (*Pedersen*). Trešais modelis piedāvā vislielākās iespējas saglabāt pirmo valodu un pāriet uz otro valodu tad, kad dzimtajā valodā ir atbilstošs kognitīvās akadēmiskās valodas prasmes (*CALP*) līmenis.

Ceturtajā modelī bilingvisma attīstība nav nepārtraukts process (*Pedersen*).

Daudzi autori (Djačkovs, Silova, *Pedersen*, Protassova) norāda uz plaisu starp likumdošanā formulēto politiku un tās ieviešanas līdzekļu pieejamību. Djačkovs uzsver,

ka nepietiekams laiks ir atvēlēts valodu stundām. Viņš un citi autori atzīmē to, ka trūkst bilingvālās izglītības mācību grāmatu. Protassova piemin mācību vidi, kurā šobrīd skolēniem ir liegta saziņa ar latviski runājošiem bērniem. Ja latviešu valodas apguvējiem saziņas laikā nebūs pieejas valodai, kas ir adaptēta atbilstoši viņu izpratnes līmenim, vai arī ja viņiem būs iespēja sarunāties latviski tikai ar citiem latviešu valodas apguvējiem, vai arī ja viņiem būs jāklusās valodā, kas sarežģītības ziņā tālu pārsniedz viņu pašreizējo spēju līmeni, viņi nesaņems atbilstošu ieguldījumu un jutīsies vilušies (Protassova). Bieži vien krievu skolās strādājošo skolotāju valodu prasmes nav pietiekamas, lai viņi varētu mācīt abās valodās. Nolikts valodas eksāmens jau vēl nenozīmē, ka skolotāji spēj mācīt šajā valodā (Djačkovs, Protassova).

Nevienā modelī nav ietverti didaktiski priekšlikumi par to, kā attīstīt bilingvismu, balstoties uz reālās dzīves situācijām un kā mācīt pēc starpkultūru pieejas, ņemot vērā integrāciju ne tikai Latvijas, bet arī Eiropas sabiedrībā (Protassova).

5.2. LAŠOR ALTERNATĪVAIS MODELIS

Latvijas Krievu mācībvalodas skolu atbalsta asociācija (LAŠOR) ir izstrādājusi alternatīvu modeli.

Šajā modelī priekšmeti tiek mācīti mazākumtautības valodā līdz 8. klasei, bet 9. klasē — bilingvāli, izņemot civilzinības 1 stundu nedēļā, kas tiek mācītas latviski.

Djačkovs uzskata, ka tas ir vairāk politisks nekā izglītības modelis. LAŠOR mērķis ir saglabāt krievu valodu, kas — pēc Djačkova domām — ir iespējams tikai Krievijā. Šajā modelī nepietiekama uzmanība tiek veltīta latviešu valodas apguvei. No otras puses, Čumaka secina, ka šis modelis ļauj turpināt mācības vidusskolā latviešu valodā.

Pedersene šo programmu nosauc par saglabāšanas programmu ar pārejas elementiem. “Ja abas valodas un kultūras tiek saistītas ar pozitīvām vērtībām un uzskatītas par vienlīdzīgām, tad tas var būt lielisks pamats starpkultūru izpratnei un integrācijai”.

5.3. DIVVIRZIENU BILINGVĀLĀ IZGLĪTĪBA

Visu piecu pieminēto modeļu kopējā problēma ir tāda, ka tie attiecas tikai uz mazākumtautību bērniem un ir realizējami tikai mazākumtautību klasēs (vismaz to priekšmetu stundās, kuri tiek mācīti pirmajā valodā vai “bilingvāli”).

Modelis, kuru nepiedāvā Latvijas varas iestādes, bet uz kuru atsaucas daži autori, ir divvirzienu bilingvisma modelis (*Crawford*). Šis modelis perfekti atbilst tā saukto jaukto skolu klasēm. Ideālajā variantā tiek sasniegts gandrīz vienāda skaitliskā attiecība starp mazākuma valodas un vairākuma valodas skolēniem. Skolēni ir

dzimtās valodas runātāja paraugs saviem klasesbiedriem (*Rennie, 1993.*). Modelis ir noderīgs tikai tādā gadījumā, kur mazākumtautības valoda ir “pasaules valoda”, kā tas ir Kalifornijā angļu–spāņu valodas klasēs vai Latvijā latviešu–krievu valodas klasēs. Turklāt šādas klases ir ideāla vide, lai “iemācītos dzīvot blakus”.

6. SECINĀJUMI UN IETEIKUMI

6.1. PAR BILINGVĀLĀS IZGLĪTĪBAS SATURU

Oficiāli bilingvālās izglītības mērķis Latvijā ir saglabāt dzimto valodu un ar to saistīto etnisko identitāti. Tomēr oficiālā politika nenorāda, kādā līmenī ir saglabājama etniskā dzimtā valoda un identitāte un vai sagaidāmais rezultāts ir pilnīgas un līdzsvarotas vai tikai daļējas un neizlīdzsvarotas bilingvisma un bikulturālisma formas (*Housen*). Galvenā interese ir latviešu valodas prasme. Pārejas komponenta raksturs bilingvālajā izglītībā Latvijā ir tāds, ka tas tikpat labi var sagraut saglabāšanas un bagātināšanas mērķus, jo īpaši 1., 2. un 3. modeļa programmās.

Izglītības un zinātnes ministrijas piedāvātie modeļi ir pārejas modeļi. Tikai 3. modeļi, un arī LAŠOR modeļi vairāk kā viens autors raksturo kā iespēju realizēt dzimtās valodas saglabāšanas mērķi, vienlaikus nodrošinot visplašākās iespējas sasniegt latviešu valodas pārvaldīšanas mērķi.

Djačkovs un Kraufords uzsver nepieciešamību palielināt latviešu valodas stundu skaitu. Šo problēmu var atrisināt, ja valodas mācīšana vairs nav tikai valodas skolotāja atbildība, bet ikviena priekšmeta skolotājs kļūst par valodas skolotāju (skat. zemāk pie procesa apraksta).

Kategoriju “bilingvāli” visos modeļos vajadzētu definēt ar lielāku precizitāti (*Crawford, Housen* un citi) un sasaistīt ar dažādos priekšmetos pielietojamām mācīšanas stratēģijām pamatojoties uz Krauforda un citu šajā izdevumā publicēto autoru raksturotajām teorijām. Hausens iesaka “izvairīties no regulāras valodu sajaukšanas mācību nolūkos vispār un konkrēti no biežas “dominējošās valodas” lietošanas stundās, kuras ir paredzētas “vājākajai” valodai. Skolotājiem ir jābūt sagatavotiem realizēt šai definīcijai atbilstošas bilingvālās mācīšanas stratēģijas.

Ir nepieciešamas ilgtermiņa pavadošās izpētes programmas, lai novērtētu, cik lielā mērā dažādas programmas sasniedz latviešu valodas apguves un mazākumtautības valodas pilnveidošanas mērķus, turklāt ņemot vērā šo modeļu pielietošanas atšķirīgos apstākļus (skat. zemāk pie procesa apraksta).

Visi autori piekrīt Kaminsam (*Cummins*), ka bilingvālajiem bērniem ir labākas sekmes, ja skola iedarbīgi māca dzimto valodu un, kur nepieciešams, pilnveido lasīt un rakstīt prasmes šajā valodā.

Krievvalodīgo skolēnu integrācija caur latviešu valodas apguvi ir iespējama tikai tad, ja izglītošana notiek starpkultūru izglītības kontekstā, pielietojot sadarbības pieeju lingvistiski heterogēnās grupās. Šādā satvarā vajadzētu attīstīt Krauforda rakstā ilustrēto divvirzienu bilingvālo izglītību jauktajās skolās.

Visiem skolēniem Latvijā ir jādod iespēja apgūt vismaz trīs valodas: latviešu (kā galveno saziņas līdzekli — pirmo valodu latviešu skolēniem un otro valodu krievvalodīgajiem skolēniem), krievu (kā pirmo valodu krievvalodīgajiem skolēniem un otro valodu vai svešvalodu latviešiem) un vēl citu svešvalodu, piemēram, angļu un/vai vācu. Grins un Švoba (*Grin & Schwob*) atzīmē, ka “latviešu valodas ierobežotajai starptautiskajai nozīmei, līdzīgi kā daudzvalodu (plurilingvistiskā) situācijai Šveicē, vajadzētu kalpot par spēcīgu stimulu otrās un trešās valodas apguves veicināšanai”. Baltijas Sociālo zinātņu institūta veiktās aptaujas datiem (56% latviešu uzskata, ka Latvijas iedzīvotājiem ir jāprot krievu valoda) vajadzētu mudināt Latvijas varas iestādes un skolas uzsvērt, cik svarīgi latviešu bērniem ir mācīties krievu valodu un citas svešvalodas.

Modelis, kuru vajadzētu apsvērt Latvijas situācijā, ir “divvirzienu bilingvālā izglītība” skolās un klasēs, kurās mācās gan latviešu, gan krievvalodīgo iedzīvotāju bērni, pievienojot klāt vēl trešo valodu (svešvalodu). Kā norāda Kraufords, šīs klases varētu organizēt arī kā īslaicīgas klases, piemēram, vienu vai divas dienas nedēļā.

Apsveriet iespēju apvienot pāros latviešu un krievu (vai citās mazākumtautības) skolas, lai tās varētu apmainīties ar pieredzi, organizēt dažādas aktivitātes, kur mazākumtautības un vairākumtautības skolēniem būtu iespēja mācīties un strādāt kopā. “Atvērtās skolas” projektā jau ir uzkrāta pieredze par šādu sadarbību starp skolām. Sadarbības ceļā varētu izpētīt iespēju realizēt divvirzienu bilingvālo izglītību, pievienojot vēl kādu svešvalodu

Skolotāji, jo īpaši krievvalodīgie skolotāji, baidās no izmaiņām viņu kvalifikācijas prasībās. Tādēļ ir ārkārtīgi svarīgi, lai latviešu un krievvalodīgo kopienas pārstāvošiem skolotājiem tiktu nodrošinātas mācības (kopā), lai viņi spētu veikt savus uzdevumus saistībā ar bilingvālo izglītību mainīgā kontekstā (skat. arī *Batelaan & Gundare, 2000*). Pie šiem uzdevumiem pieder valodas politikas izstrāde un ieviešana skolās un konsultācijas ar dažādu priekšmetu skolotājiem. Protassova savā rakstā detalizēti raksturo krievu valodas skolotāju sagatavošanas nepieciešamību, jo īpaši ņemot vērā krievu valodas situāciju un statusu Latvijā.

6.2. PAR BILINGVĀLĀS IZGLĪTĪBAS IZVEIDES UN IEVIEŠANAS PROCESU

Valsts standartā uzskaitītie didaktiskie principi paver skolām daudzas iespējas realizēt tādas mācīšanas stratēģijas, kādas ir atbilstošas izglītībai, kura varētu sasniegt starptautiskos kvalitātes standartus. Šajā ziņā liels darbs jau ir paveikts Sorosa fonda — Latvija izglītības aktivitāšu laukā. Skolotāji ir informēti par šīm iespējām, taču viņi saskaras arī ar birokrātiju un neuzticēšanos, kā arī ar neatbilstību starp standartiem un eksāmeniem.

Runājot par dažādajiem modeļiem, skolām vajadzētu izstrādāt pašām savu mācību programmu, protams, pamatojoties uz nacionālajiem standartiem, bet arī atbilstoši skolas darbības kontekstam (skat. arī *Pedersen*). Tas padarīs skolas vairāk uz “uzņēmējdarbību” orientētas un mazāk birokrātiskas. Turklāt tas paver skolām plašākas iespējas sasaistīt mācību plānu ar reālo kontekstu, kurā darbojas skola, ieskaitot skolotāju lietpratību un bērniem jau piemītošās zināšanas, pieredzi un spējas. Mācību plāna izstrādei ir jānotiek visas skolas attīstības kontekstā (kā tas, piemēram, ir raksturots Eiropas Savienības projektā “Skolu sagatavošana daudz kultūru izglītošanās sabiedrībai”, kurā piedalās arī SFL projekts “Atvērtā skola” (*Batelaan*, 2000)).

Bilingvālās izglītības modeļa efektivitāte ir atkarīga no veselas virknes mainīgo lielumu. Nevienu modeli nedrīkst veselā veidā pārstādīt citā kontekstā (*Housen*). Tādēļ skolām, kuras izstrādā savas mācību programmas, ir svarīgi kārtīgi apzināt konkrēto Latvijas kontekstu no politiskā, demogrāfiskā, lingvistiskā, kultūras aspekta, kā arī izvērtēt situāciju savā skolā. Lai iegūtu skaidrību par to, kas ir jādara, ir svarīgi prast izšķirt starp kontekstu un apstākļiem. Konteksts ir dots lielums, apstākļi ir jārada, piemēram, skolotāju izglītība, mācību grāmatu izstrāde, u.c..

Latviešu valodu var uzskatīt par “unikālu” valodu (*Grin & Schwob*), kurā runā tikai Latvijā un kurai nav starptautiska statusa. Tā rezultātā ir daudz grūtāk motivēt cilvēkus, kuri runā starptautiskā (augsta statusa) valodā, lai viņi mācītos šo “unikālo” valodu.

Izglītības darbiniekiem un politikas veidotājiem vajadzētu ņemt vērā, ka pastāv spriedze, ko izjūt abas grupas, starp mazākumtautības iedzīvotājiem, kuri runā pasaules valodā, un oficiālās valodas pārstāvjiem, kuru valoda faktiski ir “unikāla” valoda. Abas valodu grupas varbūt jūtas apdraudētas no otras grupas. Tas padara Latvijas situāciju diezgan atšķirīgu (kaut arī līdzīgas iezīmes vērojamas arī citās bijušajās padomju republikās) no situācijām citviet Eiropā. Tai ir jāvelta īpaša uzmanība saistībā ar attieksmes un motivācijas problēmām (skat. arī *Housen*).

Kraufords atsauca uz Vigodski, kura koncepcija par tuvējo attīstību (*proximal development*) uzsver mācīšanās sociālo dimensiju, atbilstoša ieguldījuma nozīmi un

kontekstā pamatoto apguvi (*contextual learning*). Valoda tiek apgūta tad, ja skolēnu lietotā valoda tiek novērota un koriģēta. Tas nozīmē, ka valodas apguve nenotiek tikai valodas stundās, bet visos kontekstos, kuros bērni lieto valodu. Skolotāju sagatavošanā un tālākajā izglītībā vajadzētu ietvert tādas aktivitātes, kurās skolotāji iemācītos veicināt savu skolēnu valodas pilnveidošanu (skat., piemēram, *Hajer & Lemmens*, 1998).

Viens no lielākajiem uzdevumiem, mācot otro valodu vai svešvalodu, ir radīt pēc iespējas lielāku skaitu situāciju, kurās skolēni varētu sevi izteikt mērķa valodā (skat. arī *Grin & Schwob*). Hausens runā par komunikatīvi bagātīgiem kontekstiem. Klasēs šādas situācijas ir iespējams radīt tad, kad atšķirīgās valodas runājoši bērni sazinās viens ar otru mazās grupās, kur viņiem ir iespējas pasniegt apgūto saturu un iegūto izpratni mērķa valodā kā, piemēram, kompleksās izglītošanas (*Complex Instruction*) kontekstā.

Mācīties valodu nozīmē apgūt prasmi. Prasmes apgūst, veicot darbības un pēc tam tās pārdomājot. Skolotāja uzdevums ir radīt situācijas, kurās skolēni varētu pielietot valodu jēgpilnā veidā, uzreiz nepārlabojot viņu kļūdas (ja vien tās netraucē saziņu), bet gan organizēt iespējas pārdomāt valodas lietojumu, lai pievērstu uzmanību arī “formai” (*Housen*).

Akadēmisko panākumu nodrošināšanai ir svarīgi, lai bērni iemācītos lietot valodu akadēmiskās situācijās. Tas varētu būt gan dzimtajā valodā, gan arī otrajā valodā. Skolēni, kuri būs iemācījušies rakstīt akadēmiskos nolūkos savā dzimtajā valodā, varēs viegli pārnest šīs zināšanas uz otro valodu. Taču vienlaikus ir svarīgi radīt viņiem iespējas lietot šo valodu funkcionāli.

Hausens uzsver, cik liela nozīme ir saprotamam galaproduktam, kas “izriet no skolēniem dotajām iespējām producēt pašiem savu jēgpilnu, saskanīgu un lingvistiski precīzu sarunu mērķa valodā”.

Sadarbības iespēju piedāvāšana skolēniem, lai konceptualizētu tematu un radītu “saprotamu galaproduktu”, atsaucas arī uz skolotāja lomu. Tradicionālās uz skolotāju centrētās stratēģijas nerada pietiekamas iespējas katram skolēnam producēt saprotamu galaproduktu, un tas traucē valodas attīstību (*Housen*).

Valodas apguve nebeidzas, kad skolēni ir ieguvuši obligāto izglītību (*Grin & Schwob*). Tādēļ bilingvālā izglītība būtu jāpiedāvā arī vidusskolas līmenī.

6.3. PAR POLITISKO KONTEKSTU

Termina “daudz nacionāls” nevis “daudzkultūru” lietojums ir šķērslis demokrātiskam integrācijas procesam.

Silova raksturo noteikumu un kontroles kultūru Latvijas valdībā. Viņas konstatējumus, to skaitā skolotāju par nemotivētību, apliecina manas personīgās sarunas ar skolotājiem un skolotāju izglītotājiem. Arī OECD (2001) ziņojumā ir atzīmēta “gandrīz apsēstība ar likumu un noteikumu formulēšanu”. Kontroles vietā reformu ieviešanu vajadzētu pavadīt skolotāju mācībām un virzīšanai, tikai tad reformas būs veiksmīgas. Inspekcijai vajadzētu vadīt kvalitātes paaugstināšanas procesu, palīdzot skolām pašām novērtēt savas aktivitātes. Pašnovērtēšana un kolēģu veikta novērtēšana ir daudz produktīvāka reformas procesā. Lai izveidotu tādu kultūru, kādu paredz nacionālo standartu mērķi un didaktiskie principi, vajadzētu mainīties arī ministrijā pastāvošajai kultūrai — no “birokrātiskas” noteikumu diktēšanas un kontroles kultūras uz pakalpojumu kultūru. Var izdarīt secinājumu, ka — no skolu un skolotāju skatījuma — IZM realizētās reformas ieviešanas aktivitātes ierobežo skolotāju radošo pieeju skolās (kā tas bija padomju laikos).

Ir saprotams, ka piecdesmit gadus ilgas padomju okupācijas rezultātā krievvalodīgo iedzīvotāju pretenzijas tiek uztvertas ar aizdomām. Taču situācijā, kur jaunās paaudzes ir gatavas līdzdarboties Latvijas (daudzkultūru) sabiedrībā, visām grupām ir jāiemācās dzīvot kopā, pamatojoties uz savstarpēju izpratni, izlīgšanu attiecībā uz pagātņi (līdzīgi izlīgšanas procesam Dienvidāfrikā) un savstarpēju akceptēšanu. To var panākt tikai tad, ja abu kopienu skolēniem ir iespējas tikties un strādāt kopā.

Integrācijas rezultātam būtu jābūt “piederības” pie Latvijas kultūras sajūtai. Tas ir iespējams tikai tad, ja latviski runājošā sabiedrības daļa būs atvērta pret “mazākumtautību” iedzīvotājiem. Kā atzīmē Grins un Švoba: “nacionālajām minoritātēm var būt privilēģētas saiknes ar kaimiņu nācijas–valsti”, bet tas nemazina viņu piederību Latvijai, kamēr vien viņi tiek pilnībā akceptēti. Šveices un Luksemburgas piemēri parāda, ka “kontakti ar kaimiņu valstīm, kurās runā tajā pašā valodā, neapdraud nacionālo vienotību”.

Kultūras līgumiem ar mazākumtautību izcelsmes valstīm ir liela nozīme mazākumtautību kultūru attīstībai daudz kultūru kontekstā. Šādas starpvalstu vienošanās ir noslēgtas ar Poliju, Baltkrieviju un Izraēlu, taču ne ar to valsti, no kuras ir nākusi vislielākā minoritāte, proti, Krieviju. Pēc Protassovas domām Latvijā netiek atbalstīta krievu valoda un kultūra. Viņa norāda uz Somijas valdības sniegto atbalstu Somijas zviedriem un krieviem.

Būtu ļoti noderīgi, ja Latvijas un Krievijas varas iestādes izveidotu tādu sadarbību, kāda pastāv starp Somiju un Zviedriju.

Visbeidzot, vissvarīgākais priekšnoteikums nacionālajos standartos izvirzīto mērķu sasniegšanai ir motivētu un profesionālu skolotāju komanda. Kontrole un neuzticēšanās apgrūtina izglītības reformas ieviešanu. Viens no galvenajiem kvalitātes uzlabošanas instrumentiem ir skolotāju mācības. Lai nodrošinātu uz integrāciju un akadēmiskajām sekmēm orientētu valodas politiku plānošanu un ieviešanu skolās un klasēs, ir nepieciešama skolotāju tālākizglītība un nepārtraukta profesionālā attīstība, lai viņi izprastu bilingvālās izglītības teorijas un radītu iespējas skolēniem saziņāties konteksta ziņā bagātīgās vidēs. Man ir bijusi iespēja strādāt ar Latvijas skolotājiem dažādu Sorosa Fonda organizētu un atbalstītu projektu ietvaros. Uz mani atstāja dziļu iespaidu viņu atklātība, radošā pieeja un motivācija. Viņiem ir jāspēlē galvenā loma veicamajās aktivitātēs, lai izglītības reforma būtu veiksmīga.

LITERATŪRA

- Batelaan, P. & Gundare, I. (2000) Intercultural Education, co-operative learning and the changing society. *Intercultural Education*. Vol. 11 Supplement. (pp. S30–S34).
- Batelaan, P. (2000) Preparing schools for a multicultural learning society. *Intercultural Education*. Vol. 11, nr 3 (pp 305–310).
- Gundare, I. (2002) Overcoming the Legacy of History for Ethnic Integration in Latvia (unpublished paper)
- Hacsi, T. (2002) *Children as Pawns: The politics of educational reform*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Hajer, M. & Lemmens, G. (1998) Language acquisition and learning through a second language as issues in teacher education — the case of the Hogeschool van Utrecht. In: Reich, H.; Potthoff, A. & Brill, T. (eds) *Skills and abilities required for teaching in multicultural schools*. Münster: Waxmann.
- Haarmann, H. (1995) Multilingualism and ideology: The historical experiment of Soviet language politics. *European Journal of Intercultural Studies*. Vol. 5, nr. 3 (Pp 6–17).
- IBE (International Bureau of Education) (2001) *Development of Education. National Report of Latvia*. Riga: Ministry of Education and Science of the Republic of Latvia.
- Krashen, S. Why bilingual education?
<http://aelliot.ael.org/~eric/digests/edorc968.html>.
- Latvian Institute (2002) *Fact sheets about Latvia*. www.latinst.lv
- Ministry of Education and Science, Latvia (1998) *National Standards of Compulsory Education*. Riga: Lielvards. Ltd.
- Misiunas, R. & Taagepera, R. (1993) *The Baltic States: Years of Dependence 1940–1990*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- OECD (2001) *OECD Reviews of National Policies for Education: Latvia*. Paris: OECD.
- Rennie, J. (1993) ESL and Bilingual Program Models.
<http://www.cal.org/ericcll/digest/rennie01.html>
- Silova, I. (1996) De-Sovietisation of Latvian Textbooks made visible. *European Journal of Intercultural Studies*. Vol. 7, nr 2 Pp35–45.
- The Baltic Times*. April 25 — May 1, 2002. Vol. 7 # 304

BILINGVĀLĀ IZGLĪTĪBA LATVIJĀ

Alans N. Kraufords (*Alan N. Crawford*), Losandželosas Kalifornijas Valsts Universitāte, ASV

1. BILINGVĀLĀ IZGLĪTĪBA DAŽĀDOS SKATĪJUMOS

Bilingvālā izglītība ir ārkārtīgi sarežģīts jautājums, kas ietver otrās valodas apguvi, akadēmisko izglītības procesu dzimtajā valodā, kultūru, skolotāju sagatavošanu, materiālu izstrādi, skolēnu zināšanu un prasmju vērtēšanu, kā arī politiku.

Bilingvālā izglītība pievēršas vajadzībai, kas rodas, kad bērni runā mātes valodā, kas nav oficiālā valoda un kad viņiem ir jāiemācās oficiālā valoda kā otrā valoda. Šis process parasti ilgst no diviem līdz pieciem gadiem (*Thomas & Collier*, 1997). Tā kā bērni nevar iemācīties lasīt, risināt matemātiskas problēmas, apgūt sociālās zinības un zinātniskus jēdzienus valodā, kuru viņi nesaprot vai kurā viņi daudz nerunā šī perioda laikā, viņi var atpalikt par vairākiem gadiem akadēmiskajā izglītošanās procesā.

Bilingvālās izglītības mērķis ir dot bērniem iespēju iemācīties lasīt un pilnveidot savas zināšanas un prasmes citos akadēmiskajos priekšmetos savā dzimtajā valodā, KAMĒR viņi apgūst jauno otro valodu. Tas pamatojas svarīgā bilingvālās izglītības premisā: pozitīva prasmju nodošana. Tas, ko bērns iemācās dzimtajā valodā, tiek pozitīvi pārņemts uz jauno otro valodu, kad bērns to ir apguvis (*Cummins*, 1986, 1989). Lasīšanas, rēķināšanas, kritiskās domāšanas process, kā arī dabas zinātņu un sociālo zinību priekšmetos apgūtās zināšanas un prasmes nav jāapgūst otrreiz, gluži tāpat kā mēs, pieaugušie, varam iemācīties otro valodu, nemācoties vēlreiz lasīt, un arī bez vajadzības otrreiz mācīties vēsturi otrajā valodā.

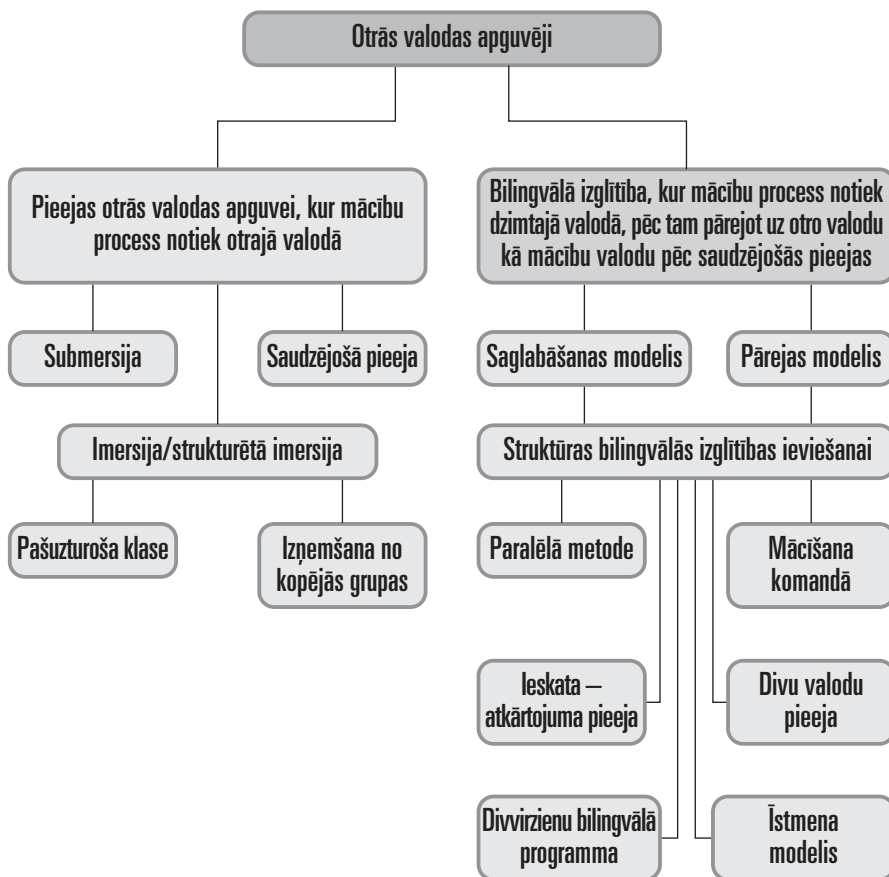
Bilingvālās izglītības jautājumā svarīgu lomu spēlē politika. Kaut arī bilingvālās izglītības mērķis ir ļaut bērniem ātri iemācīties savu otro valodu un atļaut viņiem šajā procesā turpināt akadēmisko izglītošanos, nacionālistiskās tendences Amerikas Savienotajās Valstīs un, iespējams, arī Latvijā liek daudziem slikti informētiem cilvēkiem secināt, ka mācīšana oficiālajā valodā ir visvēlamākā stratēģija viņu izglītības mērķu sasniegšanai. Tas it kā runā pretī intuīcijai, ka bērni jauno otro valodu iemācīsies daudz ātrāk, ja viņiem būs stingrs pamats savā dzimtajā valodā, un šī iemesla pēc daudzi noraida bilingvālo izglītību, kaut arī visā pasaulē pētījumos iegūtie pierādījumi liecina par bilingvālās izglītības efektivitāti (*UNESCO*, 1953; *Saville & Troike*, 1971; *Modiano*, 1968; *Cummins*, 1986, 1989; *Krashen & Biber*, 1988; *J. Crawford*, 2000).

2. OTRĀS VALODAS APGUVĒJI: AMERIKAS PIEREDZE

Pēdējo trīsdesmit gadu laikā Savienotajās Valstīs pastāv divu veidu mācību programmas otrās valodas apguvējiem — imersijas (*immersion*) pieeja otrajai valodai un bilingvālās izglītības programmas. Tā kā izglītības politiku Savienotajās Valstīs kontrolē atsevišķas pavalstis un neatkarīgas publisko skolu pārvaldes tajās, valstī kopumā nav vienotas pieejas otrās valodas apguvēja vajadzību nodrošināšanai. Pārskats par šīm divām pamata pieejām un ar tām saistītām prakses apakškategorijām ir sniegts 1. attēlā.

1. attēls

Programmu paraugstruktūras otrās valodas apguvēju vajadzību nodrošināšanai



2.1. MĀCIET VIŅIEM OTRO VALODU (UN OTRAJĀ VALODĀ)

Vairāki iemesli nosaka dažādu otrās valodas mācīšanas alternatīvu pastāvēšanu dažādās formās. Dažos gadījumos skolēnu skaits vienas klases līmenī, kuriem ir kopīga dzimtā valoda, ir tik mazs, ka nav iespējams viņiem piedāvāt izglītības programmu dzimtajā valodā. Situāciju var vēl vairāk saasināt sagatavotu skolotāju un mācību materiālu dzimtajā valodā nepietiekamība. Sabiedrības uztvere ir vēl viens iemesls, kāpēc mācību process tiek nodrošināts tikai otrajā valodā, kur politiski apsvērumi nesekmē vai apgrūtina izglītības nodrošināšanu dzimtajā valodā un tā vietā pieprasa izmantot tā saukto strukturēto imersiju otrajā valodā. Kalifornijas un Arizonas pavalstīs, piemēram, bilingvālā izglītība ir aizliegta ar pavalsts likumu.

2.1.1. Imersijas pieeja

Viena no pieejām otrās valodas apguvei ir imersija, ko reizēm sauc par strukturēto imersiju (skat. 1. attēlu), kas ir vērsta uz intensīvu otrās valodas mācīšanu. Kalifornijas likumdošana šobrīd ierobežo otrās valodas mācīšanas periodu līdz vienam gadam, kaut arī pastāv labi dokumentēti pierādījumi, ka bērniem ir nepieciešams divus līdz piecus gadus ilgs laiks, lai iemācītos otro valodu tik labi, lai varētu apgūt akadēmiskos priekšmetus un lasīšanu (*Thomas & Collier, 1997*).

Mācīšana angļu valodā ir vissvarīgākais elements imersijas pieejā otrās valodas apguvēju mācīšanā Savienotajās Valstīs. Angļu valodā tiek mācīta lasīšana, matemātika, dabas zinātnes un sociālās zinības, kaut arī otrās valodas apguvēji ļoti maz iegūst no šī izglītošanas procesa. Viņi nedz saprot, nedz runā otrajā valodā, nedz arī spēj tajā lasīt izpratnes līmenī.

Submersijas (*submersion*) pieeja ir strukturētās imersijas variācija, kas vēl jo projām tiek pieņemta Amerikas Savienotajās Valstīs, un tā tik tiešām ir “peldi vai grimsti” pieeja. Kaut arī neviens neaizstāv tās lietošanu, nereti tā tiek novērota kā aizmuguriska pieeja, strādājot ar otrās valodas apguvējiem. Viņi vienkārši tiek iemesti skolotāja, klases biedru un mācību materiālu žēlastībā, kuri visi lieto otro valodu, neizdarot ne mazāko piekāpšanos šo bērnu valodas vai kultūras vajadzībām. Reizēm tas notiek ļoti ciniski, pie tam gadījumos, kur šīs vajadzības varētu nodrošināt, taču tas netiek darīts politisku iemeslu dēļ. Reizēm tas vienkārši atspoguļo skolas nespēju reaģēt un neliela skaita bērnu vajadzībām, kuri nerunā mācību valodā.

2.1.2. Saudzējošā (*sheltered*) pieeja otrās valodas mācīšanā

Saudzējošā otrās valodas mācīšana ir ļoti spēcīga pieeja darbam ar angļu valodas apguvējiem, kuri ietilpst šajā kategorijā 1. attēlā, bet tā ir **PAGAUDU** pieeja. Tā

ir izstrādāta, lai **sekotu** angļu valodas kā otrās valodas sākotnējās apguves programmai, kas skolēnus paceļ no angļu valodas nezinātāju statusa līdz vidējam zināšanu līmenim. Tādēļ šī pieeja ir svarīgs otrās valodas komponents visās otrās valodas apguvējiem paredzētajās izglītības programmās, neatkarīgi no tā, vai tās ir bilingvālās izglītības, vai arī imersijas programmas. Taču bērniem, kuri tikai **sāk** apgūt otro valodu, pielietotā vai nepareizi pielietotā pieeja ir submersijas pieeja.

Saudzējošās mācīšanas pieejas mērķis akadēmiskajā programmā angļu valodā ir pievērsties kontekstā sakņotām aktivitātēm, nodrošinot skolēniem saprotamu ieguldījumu, vienlaikus strādājot pie aizvien sarežģītākajiem izziņas aspektiem pamata mācību programmā (*Krashen*, 1985; *Richard–Amato & Snow*, 1992). Losandželosas Apvienotā Skolu Pārvalde (1985) izstrādāja vairākas angļu valodas mācīšanas stratēģijas, kas nodrošina nepieciešamās atbalsta struktūras angļu valodas apguvējiem ar vidēju zināšanu līmeni. Ieteicamās stratēģijas ir tādas, kur skolotāji:

- vienkāršo ieguldījumu, runājot lēnām un skaidri izrunājot vārdus;
- izmanto kontrolētu vārdu krājumu un vienkāršas valodas struktūras;
- kur iespējams, izmanto radnieciskus vārdus un izvairās no pārmērīgas idiomu lietošanas;
- plaši izmanto neverbālos saziņas līdzekļus, ieskaitot žestus, mīmiku un teatrālus paņēmienus;
- izmanto uzskates līdzekļus un konkrētus materiālus, piemēram, priekšmetus, diagrammas, vizuālos uzskates līdzekļus, kodoskopa materiālus, plakātus, kartes u.c.;
- nodrošina izpratni, plaši izmantojot žestus, teatralizāciju, ilustrācijas un uzskates priekšmetus;
- bieži pārliecinās, vai skolēni ir sapratuši, lūdzot viņiem to apstiprināt vai arī paskaidrot, atkārtot, kā arī izmantojot visdažādākās jautājumu formas.

2.1.3. BICS un CALP

Kamins (*Cummins*, 1986, 1989) izvirza svarīgu principu, kas ir virzījis Amerikas pedagogu izpratni par vislabākā konteksta nodrošināšanu apguvei un apguvei otrajā valodā. Viņš postulē divus valodas līmeņus, kas uzsver nepieciešamību skolēniem vispirms apgūt otro valodu labā līmenī, pirms viņiem tiek sniegta akadēmiskā izglītība otrajā valodā, kā tas notiek, īstenojot saudzējošo pieeju ar skolēniem, kuri ir apguvuši otro valodu vidējā līmenī. Viņš raksturo savstarpējās saskarsmes pamatprasmes (*basic interpersonal communications, BICS*), kas ļauj otrās valodas apguvējiem risināt vienkāršas sarunas jaunajā otrajā valodā. Izskatās, ka šie skolēni ļoti labi

pārvalda valodu, taču tas tā nav. Ir nepieciešams augstāks valodas prasmes līmenis — kognitīvi akadēmiskā valodas prasme (*cognitive–academic language proficiency, CALP*), lai skolēns iemācītos lasīt otrajā valodā vai, piemēram, apgūtu kādu teoriju, piemēram, komutatīvo saskaitīšanas principu matemātikā ($2 + 3 = 3 + 2$).

Kamins (*Cummins, 1981*) un Skutnaba–Kangas & Toukomā (*Skutnabb–Kangas & Toukoma, 1976.*) secina, ka pastāv noteikts dzimtās valodas prasmes sliekšnis, kurš ir jāsasniedz, lai skolēns varētu pilnveidot savas akadēmiskās zināšanas dzimtajā valodā un pēc tam arī otrajā valodā. Šis sliekšnis reti kad tiek sasniegts otrās valodas imersijas programmās, jo bērniem netiek sniegta akadēmiskā izglītība dzimtajā valodā.

2.2. OTRĀS VALODAS MĀCĪŠANAS MODEĻI

Ļoti izplatīts modelis otrās valodas mācīšanai Amerikas Savienotajās Valstīs ir tāds, kur skolotājs māca savai klasei visus priekšmetus, ieskaitot otro valodu. Diemžēl, ne visi skolotāji ir labi sagatavoti, ja vispār ir sagatavoti, mācīt otro valodu.

Cits tipisks modelis ir izņemšana no kopējās grupas (*pullout*), kas parasti tiek izmantota pamatskolās. Šeit otrās valodas skolotājiem ir pašiem savi kabineti, un viņi uz 40–60 minūtēm izsauc laukā bērnus no viņu klasēm, lai mācītu viņiem otro valodu, un pēc tam nosūta viņus atpakaļ. Departamentos iedalītās vidusskolās, parasti sākot ar piektās vai sestās klases līmeni, viens vai vairāki skolotāji ir atbildīgi par angļu valodas kā otrās valodas mācīšanu. Izcelšanas programmas priekšrocība ir tā, ka speciālists var ļoti efektīvi nodrošināt šī svarīgā priekšmeta mācīšanu, un parasti viņam ir ļoti kvalitatīvi mācību materiāli. Taču šai pieejai ir arī vairāki trūkumi, ieskaitot garām palaistu mācību procesu parastajā klasē, īpaša statusa piešķiršanu otrās valodas apguvējiem, kā arī viendabīgu grupu veidošanu.

3. MĀCIET VIŅUS VALODĀ, KO VIŅI JAU PROT, KAMĒR VIŅI MĀCĀS SAPRAST UN RUNĀT OTRAJĀ VALODĀ:

3.1. BILINGVĀLĀS IZGLĪTĪBAS PIEEJAS

Vairumā bilingvālās izglītības programmu Amerikas Savienotajās Valstīs bērni mācās lasīt un rakstīt, kā arī apgūst citus akadēmiskās mācību programmas priekšmetus — matemātiku, sociālās zinības un dabas zinātnes — savā dzimtajā valodā, parasti spāņu, bet arī korejiešu, ķīniešu, arābu, tagalogu, krievu, armēņu un citās valodās. Ja bērniem netiek dota iespēja apgūt akadēmiskos priekšmetus dzimtajā valodā, viņi parasti atpaliek šajos priekšmetos tajā laikā, kamēr apgūst otro valodu.

Savienotajās Valstīs bilingvālās izglītības programmās ir ņemti vērā šādi pamata principi:

- mācīt otrās valodas apguvējiem saprast un runāt otrajā valodā;
- mācīt akadēmiskos priekšmetus, ieskaitot lasīšanu un rakstīšanu, dzimtajā valodā, kamēr bērni mācās saprast un runāt otrajā valodā;
- veikt pāreju no akadēmiskās izglītības dzimtajā valodā uz izglītību otrajā valodā atbilstoši saudzējošajai (*sheltered*) pieejai pēc tam, kad bērni ir sasnieguši **vidēju** otrās valodas prasmes līmeni, kas parasti ir otrajā vai trešajā klasē.

3.2. KULTŪRA UN OTRĀS VALODAS APGUVĒJA MĀCĪŠANA

Kultūra ir svarīgs aspekts visās izglītības programmās bērniem, kuriem ir jāapgūst jauna otrā valoda. Savienotajās Valstīs pedagogi vienlīdz daudz runā par bilingvālo un bikulturālo izglītību. Šis lingvistisko un kultūras jautājumu apkopojums ir ļoti raksturīgs bilingvālajai izglītībai Latīņamerikā, kur tā tiek saukta par bilingvālo/ starpkultūru izglītību.

Lambērs (*Lambert, 1975*) ir pretnostatījis papildinošās (*additive*) un samazinošās (*subtractive*) izglītības programmas otrās valodas apguvējiem. Pirmajā gadījumā bērni pievieno jaunu valodu un kultūru savai dzimtajai valodai un to pavadošajai kultūrai reizē ar pozitīvu paštēlu. Samazinošajā programmā ar otro valodu un to pavadošo kultūru aizstāj dzimto valodu un kultūru, kas bieži vien noved pie zemas pašcieņas, skolas pamešanas, sliktām sekmēm mācībās, kā arī cita veida negatīvām sekām.

Bilingvālās izglītības programmas ir papildinošas. Bērni saglabā mātes valodu un kultūru, pievienojot klāt jaunu valodu un kultūru. Rezultāts ir bilingvāls, bi-izglītots un bikulturāls indivīds ar augstu pašcieņu. Turklāt jaunās valodas apguve notiek daudz straujāk, jo ir izveidots stings valodas pamats un pamata zināšanas dzimtajā valodā. Imersijas otrās valodas programmas ir samazinošas programmas.

3.3. PĀREJAS UN SAGLABĀŠANAS MODEĻI BILINGVĀLAJĀ IZGLĪTĪBĀ

Pastāv divas galvenās filozofijas, kā realizēt bilingvālās izglītības programmas — pārejas (*transitional*) un saglabāšanas (*maintenance*) (*Lessow-Hurley, 1996*) (skat. 1. attēlu). Pārejas modelī, kurš ir vairāk izplatīts Amerikas Savienotajās Valstīs, bērni mācās otro valodu, mācās akadēmiskos priekšmetus, ieskaitot lasīšanu un rakstīšanu, savā dzimtajā valodā, un pāreja uz izglītību otrajā valodā notiek tad, kad

viņi ir sasnieguši vidēju valodas prasmes līmeni, kas parasti notiek periodā no otrās klases beigām līdz ceturtnās klases sākumam. Pārejas programmas galvenais mērķis ir izveidot monolingvālu, monoizglītotu un monokulturālu bērnu, kurš īslaicīgi izmanto savu dzimto valodu un kultūru kā apguves instrumentu. Bērni pārejas tipa bilingvālajās programmās parasti pēc pārejas uz otro valodu turpina mācības tikai šajā otrajā valodā, kaut arī dažkārt nepieciešamības gadījumā viņi turpina saņemt palīdzību dzimtajā valodā no paraprofesionāļa vai vecākiem—brīvprātīgajiem.

Saglabāšanas modeli process ir tāds pats līdz pārejas brīdim. Pēc tam, kad bērni sāk mācīties otrajā valodā, viņi turpina saņemt periodiskas stundas dzimtajā valodā visos mācību priekšmetos. Saglabāšanas programmas rezultāts ir bilingvāls, bi—izglītoti un bikulturāls bērns, kurš spēj viegli un ērti darboties divās valodās un kultūrās. Tā ir ļoti spēcīga papildinoša pieeja, kas ir reti satopama Amerikas Savienotajās Valstīs

3.4. BILINGVĀLĀS IZGLĪTĪBAS PROGRAMMU ORGANIZĀCIJAS STRUKTŪRAS

Pārejas un saglabāšanas modeļos pastāv vairākas struktūras, kā grupēt bērnus un iedalīt skolotājus un paraprofesionāļus (skat. 1. attēlu). Viens no pieejām, kas bieži vien tiek izmantota intuitīvi, saucas paralēlā (*concurrent*) metode. Skolotājs visu saka divreiz — vienreiz bērnu dzimtajā valodā un otrreiz — otrajā valodā, ar nosacījumu, ka klasē ir pārstāvēta tikai viena dzimtā valoda un ka skolotājs ir bilingvāls. Ja skolotājs nav bilingvāls, tad bilingvāls paraprofesionālis var uzņemties otro lomu, būtībā veicot tulka pienākumus. Kaut arī tā ir ļoti efektīva pieeja ar nesaņēmtu struktūru, tā ir ļoti **neiedarbīga**.

Pavisam atšķirīga pieeja ir mācīšana komandā (*team teaching*) (skat. 1. attēlu). Divi skolotāji, no kuriem viens ir bilingvāls, bet otrs parasti tāds nav, strādā kopā vienā klasē. Viņi strādā neatkarīgi, bet, kad viņi māca, tad katrs māca visu klasi. Šīs pieejas galvenā priekšrocība ir tā, ka bērniem tiek piedāvāti nevainojami valodas un kultūras modeļi, turklāt samazinās nepieciešamo bilingvālo skolotāju skaits.

Divu valodu (*dual language*) modelis ir līdzīgs mācīšanai komandā tādā ziņā, ka arī šeit ir divi skolotāji, no kuriem viens ir bilingvāls, bet otrs parasti nav, taču viņi strādā atsevišķās klasēs (skat. 1. attēlu). Monolingvālais otrās valodas skolotājs māca otro valodu un akadēmiskos priekšmetus otrajā valodā tiem bērniem no abām klasēm, kuri tam ir gatavi. Bilingvālais skolotājs māca akadēmiskos priekšmetus otrās valodas apguvējiem viņu dzimtajā valodā, un viņš var mācīt šo valodu arī pārējiem skolēniem kā otro valodu. Lielākais trūkums ir tas, ka otrās valodas apguvēji

un bērni, kuriem tā ir dzimtā valoda, reti kad strādā kopā, jo viņu vajadzības ir diametrāli atšķirīgas. Otrās valodas apguvējiem ir svarīgi biedroties ar šīs valodas nesējiem, jo viņi mācās otro valodu gan no bērniem, gan arī no skolotājiem. Tā viņi var izvairīties no sastinguma un stāvēšanas uz vienas vietas, kas var notikt, ja bērni tiek nošķirti no saviem vienaudžiem — otrās valodas nesējiem vai prasmīgiem tās pārvaldītājiem (*Selinker, 1992*). Turklāt dažādas valodas un kultūras pārstāvošu bērnu grupām ir svarīgi kontaktēties, lai izvairītos no valodas, kultūras un etniskas izolācijas.

Ieskata-atkārtojuma (*preview–review*) modelis (skat. 1. attēlu) ir ļoti sarežģīts, bet tas atrisina dažas pārējo modeļu nepilnības. Divi skolotāji strādā kopā gluži tāpat kā komandu mācīšanas vai divu valodu modeļi, viens no viņiem ir bilingvāls, bet otrs parasti tāds nav. Viens skolotājs sniedz ieskatu par mācāmo stundu visai klasei vienā valodā, bet otrs skolotājs māca stundas pamatvielu visai klasei otrā valodā. Pēc tam katrs skolotājs atkārtoto stundas pamatvielu katrs ar savas valodas grupu atsevišķi. Nākamajā dienā valodu secība šajā priekšmetā ir apgriezta. Bērni, kuru valodā stundas pamatviela **netiek** pasniegta, klausās ievada skaidrojumu savā dzimtajā valodā. Bez tam viņi atkārtoto stundu savā dzimtajā valodā pēc tam, kad tā ir izklāstīta viņu otrajā valodā. Bērniem vienmēr tiek sniegts labākais iespējamais abu valodu lietošanas paraugs, un daļu stundas viņi strādā kopā jauktā grupā. Turklāt šis modelis samazina nepieciešamo bilingvālo skolotāju skaitu, kuru jau tā pietrūkst.

Istmena (*Eastman*) modelis (*Krashen & Biber, 1988*) arī veiksmīgi samazina problēmu saistībā ar skolēnu savstarpēju izolēšanu pamatskolas līmenī (skat. 1. attēlu). Otrās valodas apguvēji, kuri parasti runā spāņu valodā, rīta daļā tiek organizēti lasīšanas, valodas un akadēmisko priekšmetu apguvei dzimtajā valodā, ko papildina angļu valodas stundas. Angliski runājošie skolēni rīta daļā tiek organizēti lasīšanas un akadēmisko priekšmetu apguvei angļu valodā. Pēcpusdienā abu grupu skolēni tiek apvienoti vizuālās mākslas, mūzikas un sporta nodarbībās, kas tiek vadītas otrajā, t.i., angļu, valodā. Kad pēc diviem vai trijiem gadiem otrās valodas apguvēji jau sāk labi pārvaldīt angļu valodu, viņiem pakāpeniski sāk pasniegt angļu valodā mācību programmas konkrētākos priekšmetus, piemēram, matemātiku un dabas zinības. Tā kā sociālās zinības ir abstraktākas, tās angļu valodā sāk mācīt vēlāk.

Divvirzienu (*two–way*) bilingvālās izglītības programmai (*Lessow–Hurley, 1996*) ir atšķirīgs mērķis nekā integrētās pieejas bilingvālajai izglītībai (skat. 1. attēlu). Tā tiek izmantota tad, kad divas vecāku grupas vēlas, lai viņu bērni mācītos citā valodā. Parasti viena bērnu grupa mācīsies otro valodu un arī mācīsies akadēmiskos priekšmetus savā dzimtajā valodā. Bet otra dzimtajā valodā runājošo

skolēnu grupa ir klasē tādēļ, ka viņu vecāki vēlas, lai viņi apgūtu otro valodu un mācītos otrajā valodā. Programmas mērķis ir papildinošs, jo katra grupa iemācās otras grupas valodu un iepazīst tās kultūru. Īstmena modelis ir efektīva organizācijas struktūra divvirzienu bilingvālās izglītības programmas realizēšanai

3.5. KĀDA VIETA IR ATVĒLĒTA OTRĀS VALODAS MĀCĪŠANAI BILINGVĀLĀS IZGLĪTĪBAS PROGRAMMĀ?

Angļu valodas kā otrās valodas mācīšana ir pamata nostādne visās programmās, lai nodrošinātu otrās valodas apguvēju izglītības vajadzības Amerikas Savienotajās Valstīs. Tas ir svarīgākais elements tajās pilnībā bilingvālajās programmās, kur izglītības procesā tiek lietota dzimtā valoda, kamēr bērni pietiekami labi apgūst otro valodu, lai gūtu kādu labumu no izglītības otrajā valodā. Neatkarīgi no tā, vai bērni iemācās lasīt un rakstīt savā dzimtajā valodā, viņiem, neapšaubāmi, ir jāiemācās runāt un saprast angļu valodu.

Pirms mēs analizējam, kā tiek mācīta angļu valoda kā otrā valoda, mums vajadzētu noskaidrot atšķirību starp konstruktīvisma un behaviorisma izglītības modeļiem. Konstruktīvisma pieejā uzsvars tiek likts uz nozīmes konstruēšanu, izmantojot bērnam jau zināmās lietas un kombinējot tās ar jaunām integrējamām zināšanām, jēdzieniem, un prasmēm (*Reutzel & Cooter, 2000*). Tā ir uz izglītojamo centrēta un ļoti kontekstualizēta pieeja. Šīs pieejas izpratnē valodas apguve sakņojas funkcijā. Prasmes tiek mācītas jēgpilnā kontekstā, nevis sastingušā, mākslīgā, izolētā un fragmentētā veidā.

Pretstatā iepriekšminētajai pieejai redukcionisma, biheiviorisma un prasmēs balstītie (*skills-based*) modeļi pievēršas mācību programmas elementu sadalīšanai vai fragmentācijai, lai izolētas prasmes un jēdzieni tiktu apgūti lineāras paradigmas ietvaros (*Reutzel & Cooter, 2000*). Tradicionāli lielākā daļa skolēnu ir mācījušies otro valodu, izmantojot tādas uz gramatiku balstītas pieejas kā gramatikas–tulkošanas un audiolingvālās metodes, kuras skolēnus virza no daļējā uz veselo. Abas pieejas ir sastopamas Amerikas Savienotajās Valstīs, kur pedagogi dod priekšroku konstruktīvismam, bet politiķi — redukcionismam.

Liela daļa no mums ir personīgajā pieredzē saskārušies ar šo pieeju. Mēs atceramies gramatikas–tulkošanas pieejas no svešvalodu kursiem, kurus mēs apguvām vidusskolā un augstskolā. Pēc Častēna domām (*Chastain, 1975*), mūsu dzimtā valodā ir vienmēr bijusi tas logs, caur kuru mēs apskatījām un salīdzinājām savas jaunās otrās valodas vārdu krājumu un gramatiku. Tā vietā, lai kļūtu funkcionāli, runājot un saprotot savu jauno otro valodu, mums labākajā gadījumā izdevās izpildīt rakstiskos

gramatikas kontroldarbus, mēs tulkojām ar grūtībām, un tagad nepilnīgi saprotam lasīto (Crawford, 1994).

Audiolingvālā pieeja ir sakņota strukturālajā lingvistikā un behaviorisma psiholoģijā, kā rezultātā ir izstrādāta metodoloģija, kas balstās uz gramatikas secību, izmanto atdarināšanu un secīgi veidotu vingrinājumu iegaumēšanu, taču bez gramatikas–tulkošanas pieejai raksturīgās smagās gramatikas analīzes (Chastain, 1975).

3.5.1. Komunikatīvās pieejas

Pēdējo divdesmit gadu laikā pētījumu rezultāti ir izmainījuši mūsu priekšstatus par to, kā tiek apgūta otrā valoda un kā šo apguvi vislabāk sekmēt pamatskolas un vidusskolas klasēs. Ir notikusi būtiska paradigmas maiņa atsakoties no gramatikā balstītas pieejas valodas apguvei un pievēršoties tā sauktajām komunikatīvajām pieejām, kas saskan ar konstruktīvisma pieeju lasīt un rakstīt mācīšanās ar uzsvaru uz izpratni nevis izrunu (Crawford, 1994).

Komunikatīvās pieejas pamatā ir koncepcijas, teorijas un hipotēzes, kuras ir saplūdušas ar konstruktīvisma uzskatiem par darbošanos ar izpratni. Vigodskis (Vygotsky, 1978) definēja tuvākās attīstības zonu kā “attālumu starp faktisko attīstības līmeni, kuru nosaka neatkarīga problēmu atrisināšana, un potenciālo attīstības līmeni, kuru nosaka problēmu atrisināšana pieaugušo vadībā sadarbībā ar spējīgākiem vienaudžiem.” Šī svarīgā koncepcija uzsvēr mācīšanās sociālo dimensiju, kas izriet no mātes, skolotāju, vecāko brāļu un māsu un citu gādīgu cilvēku atbalsta. Šeit acīmredzamu lomu spēlē arī kooperatīvo mācību grupu kopīga nonākšana pie rezultāta. Konstruktīvisma paradigmā īpaši svarīgu vietu ieņem komunikatīvās pieejas izmantošana otrās valodas apgūvē un lasīt un rakstīt mācīšanās.

3.5.2. Pamata hipotēzes un principi

Ir vairākas svarīgas hipotēzes un principi, kas Amerikas Savienotajās Valstīs nosaka pašreizējo praksi vairumā komunikatīvo pieeju otrās valodas apguvei. Savā klasiskajā ieguldījuma hipotēzē Krašens (Krashen, 1982) secina, ka valodas pilnveidošanās notiek tad, kad izglītojamie saņem saprotamu ieguldījumu vai tādu ieguldījumu, kas satur vārdu krājumu un struktūru nedaudz augstākā līmenī nekā jau apgūtais, atspoguļojot Vigodskas raksturoto tuvējās attīstības zonu. Krašens (1981) sasaista ieguldījuma hipotēzi ar klusēšanas periodu, kas ir intervāls pirms runāšanas dzimtajā valodā vai otrajā valodā, kura laikā bērns ieklausās un iegūst izpratni par valodu, pirms sāk tajā runāt.

Savā apguves–mācīšanās hipotēzē Krašens uzsver atšķirību starp to, kā zīdains neapzināti apgūst mātes valodu un kā vidusskolas skolēns apzināti mācās savu otro — franču — valodu. Mēs **apgūstam** valodu neapzināti, *izjūtot* tās pareizību. No otras puses, valodas **mācīšanās** ir apzināts process, kas ietver gramatikas likumu zināšanu. Zīdains, protams, gandrīz vienmēr veiksmīgi iegūst komunikatīvo kompetenci, kamēr vidusskolēns parasti to neiegūst (Crawford, 1994).

Saskaņā ar Krašena (1982) dabiskās kārtības hipotēzi, gramatikas struktūras tiek apgūtas paredzamā secībā, kur vieni elementi parasti tiek apgūti pirms citiem. Viņš secina, ka pirmās un otrās valodas apguves kārtība ir līdzīga, taču viņš neizdara secinājumu, ka ir nepieciešams vai vēlams mācīt valodu atbilstoši šai dabiskajai kārtībai vai jebkādai gramatiskajai secībai.

Krašena (1982) novērotāja hipotēze raksturo to, kā bērns apziņas novērotājs vai redaktors palīdz veikt korekcijas valodas producēšanas laikā runājot vai rakstot, taču tas sāk darboties tikai ar laiku; tas nenotiek parastas sarunas laikā klasē, un uzsvars tiek likts uz sacītā pareizību vai formu nevis uz saturu, izmantojot gramatikas likumu zināšanas.

Šie nosacījumi palīdz ilustrēt iemeslus, kāpēc tik maz bērnu un pieaugušo iemācās saprast vai runāt svešvalodā uz gramatikas–tulkošanas vai audiolingvālo pieeju orientētā vidusskolā vai svešvalodu kursā augstskolā.

Savā emocionālā filtra hipotēzē Krašens (1982) secina, ka vairāki emocionāli lielumi nosaka panākumus otrās valodas apgūvē, to skaitā augsta motivācija, pašpārliecība un pozitīvs paštēls un, kas ir vissvarīgāk — neuztraucoša mācīšanās vide. Tādēļ ir svarīgi, lai skolotāji izvairītos radīt augstu spriedzi un, jo īpaši, pazemot skolēnus, kuri apgūst otro valodu

Nesen veikta pētījuma rezultātā ir būtiski izmainījušās pedagogu koncepcijas par to, kā tiek apgūta otrā valoda un kā vislabāk veicināt valodas apguvi klasē; viens no svarīgākajiem konstatējumiem ir acīmredzamā līdzība starp pirmās un otrās valodas apguvi.

- Nepilnīgas un nepareizas starpvalodas formēšana (Selinker, Swain & Dumas, 1975), kur lielākā daļa bērnu virzās cauri līdzīgām attīstības stadijām šajā nepilnīgajā valodā;
- Līdzīga pārļaušanas loma gan pirmās, gan otrās valodas apgūvē;
- Atdarināšana — attīstības process, kurā bērni imitē valodas pratējus visās valodas dimensijās — mutiskajās un rakstiskajās — un pārbauda hipotēzes par šo valodu.

Raksturojot savus uzskatus par atkārtotu atdarināšanu, Holdevejs (Holdaway, 1979) norāda, ka tas ir process, kurā jau Vigodskā pieminētie pieaugušie un

spējīgākie vienaudži, t.i., skolotāji un skolēni, kuriem attiecīgā valoda ir dzimtā valoda, izmanto bērna atbildēs ietverto informāciju, lai konstruētu, pielabotu un, visbeidzot, nojauktu sastatnes, kas veicina apguves progresu.

Terels (*Terrell*, 1982) un *Krašens un Terels* (1983) tādēļ secina, ka mums vajadzētu raudzīties uz pārlabošanu kā uz negatīvu stimulu, kas paaugstina emocionālo filtru un uztraukuma līmeni otrās valodas apgūvē. Ja kļūdas netraucē izpratni, tad to labošanai otrās valodas programmā nav vietas, gluži tāpat kā gadījumā ar zīdaini, kurš apgūst mātes valodu. Bērna aprūpētāji var papildināt nepareizas vai nepilnīgas valodas formas, piemēram, “Es iet (*Me go*)” vai “Mincis dabū četras kājas (*Kitty gots four feets*)” un sacīt “Jā, tu ej (*Yes, you go*)” vai “Jā, Mincim ir četras kājas (*Yes, Kitty has four feet*)”. Taču ir maz pierādījumu, ka šai papildināšanai būtu kāda pozitīva ietekme. Kļūdas ir brieduma trūkuma nevis nepareizības pazīmes; tās dabiski izzūdīs atdarināšanas ceļā valodas apguves attīstības procesā (*Crawford*, 1994).

Šīs līdzības starp pirmās un otrās valodas apguvi nesaskan nedz ar gramatikas–tulkošanas, nedz ar audiolingvālo pieeju. Bērni, kuri mācās savu pirmo valodu, nepaļaujas uz gramatikas likumiem vai sistemātisku vārdu krājuma apguvi. Tā kā audiolingvālā pieeja liek uzsvaru uz agrīnu valodas producēšanu nevis uz klusēšanas periodu, turklāt uz pareizas valodas producēšanu nevis akceptējamu — kaut arī nenobriedušu un nepilnīgu — starpvalodu, un gramatisku secību nevis funkcijām un komunikatīvo kompetenci, šai pieejai ir visai maza līdzība ar to veidu, kā tiek veiksmīgi apgūta pirmā un otrā valoda.

4. GALVENĀS PEDAGOGISKĀS STRATĒGIJAS OTRĀS VALODAS APGŪVEI: DABISKĀ PIEEJA

No Krašena hipotēzēm un konstatētajām līdzīgajām iezīmēm pirmās un otrās valodas apgūvē izriet, ka otrās valodas apgūvē ir jāizmanto tādas pieejas, kas nodrošinātu saprotamu ieguldījumu, pievērstos būtiskām un interesantām tēmām nevis gramatikas likumsakarībām, un pieļautu klusēšanas periodu, nespiežot skolēniem jau agrīnā stadijā sākt producēt valodu. Šiem kritērijiem atbilstošas pieejas otrās valodas apgūvei tiek klasificētas kā komunikatīvās pieejas. Pamatskolas un vidusskolas klasēs vispieņērotākā ir dabiskā pieeja, un tā tiek plaši izmantota Amerikas Savienotajās Valstīs.

Terela (1977) sākotnējā dabiskās pieejas koncepcijā tika izdalītas trīs būtiskas iezīmes:

- Klases aktivitātes tika orientētas uz valodas apguvi, t.i., saziņu ar uzsvaru uz saturu, kā rezultātā valoda tiek neapzināti absorbēta, iegūstot pareizības sajūtu, taču bez precīzi formulētām gramatikas zināšanām;

- Mutiskās kļūdas netika tiešā veidā izlabotas;
- Skolēni drīkstēja atbildēt mērķa valodā, dzimtajā valodā, vai arī kombinēt abas valodas.

Krašens un Terels (1983) vēlāk pievienoja vēl četrus principus, uz kuriem ir balstīta dabiskā pieeja valodas apguvei:

- Izpratne iet pa priekšu producēšanai, tādēļ skolotājam ir vienmēr jārunā mērķa valodā, pievēršoties bērnu interesējošām tēmām un palīdzot bērniem saglabāt izpratni;
- Producēšana parādās vairākās stadijās, sākot no neverbālas atbildes līdz par sarežģītai sarunai. Bērni var sākt runāt tad, kad viņi ir tam gatavi, un runas kļūdas netiek labotas, ja vien tās netraucē saziņu;
- Mācību plānā ir ietverti komunikatīvi mērķi. Mācību programma sastāv no interesantām tēmām nevis gramatikas sekvencēm.
- Aktivitātēm ir jābūt tādām, kas mazina uztraukumu, pazemina bērnu emocionālo filtru, un to skolotājs var panākt, izveidojot un saglabājot labas attiecības ar bērniem.

Terela (1981) dabiskā pieeja izriet no trim valodas attīstības stadijām: 1) pirmsproducēšana (izpratne), 2) agrīnā producēšana un 3) runas veidošanās, kam seko *vidējs valodas pārvaldīšanas limenis*.

Pirmsproducēšanas stadija

Šajā pirmajā stadijā skolotājs sniedz aktuālu, interesantu un atbilstošu bērniem saprotamu ieguldījumu, runājot lēnām un lietojot žestus, lai saglabātu izpratni. Bērni var atbildēt ar fizisku kustību, galvas pamāšanu vai papurināšanu, parādīt uz attēliem vai priekšmetiem, sacīt “yes” vai “no”. Ir svarīgi, lai ieguldījums būtu dinamisks, dzīvs, izklaidējošs un saprotams. Ieguldījumu var papildināt ar konkrētiem priekšmetiem klasē un liela izmēra ilustrācijām un plakātiem (Crawford, 1994).

Agrīnās producēšanas stadija

Agrīnās producēšanas stadijā bērni sāk veidot no viena vārda sastāvošus izteikumus, sarakstus, un, visbeidzot, arī divu vārdu kombinācijas, piemēram, “maza suns (*little dog*)” un “mājā (*in house*)”. Dažas no tām, kā, piemēram, “es patīk (*me like*)” un “grib nē (*no want*)”, ir gramatiski nepareizas un nepilnīgas. Saskaņā ar Krauforda (Crawford, 1986.) uzskatiem mums šīs kļūdas vajadzētu uztvert kā brieduma trūkumu nevis kā nepareizības. Labu paraugu klātbūtnē šīs kļūdas ar laiku izzudīs tieši tāpat, kā mēs to novērojam pie mazuļiem, kuri apgūst mātes valodu.

Runas veidošanās stadija

Runas veidošanās stadijā bērni sāk veidot garākas, sarežģītākas, vārdu krājuma ziņā bagātīgākas un pareizākas valodas struktūras. Producēšanas spējas attīstās, sākot no īsām frāzēm, teikumiem, līdz dialogam, paplašinātai sarunai un stāstījumam. Šajā stadijā Terels iesaka tādas aktivitātes kā vārdu klasificēšanu, spēles, grupu diskusijas, parodijas, mākslu un mūziku, radio, TV, filmu fragmentus, attēlus, lasīšanu un anketu aizpildīšanu.

Vidējas prasmes līmenis

Kad bērni sasniedz šo pakāpi, viņi ir gatavi saudzējošajai (*sheltered*) akadēmiskajai izglītībai otrajā, t.i., angļu, valodā, taču viņiem vēl joprojām tiek nodrošināta palīdzība un atbalsta struktūras, lai bērni nezaudētu izpratni par notiekošo.

5. KOMUNIKATĪVĀS PROGRAMMAS SATURS

Saskaņā ar Krauforda atziņām (Crawford, 1994), skolotāji, kuri iestājas par pirmās personas vienkāršās tagadnes laika mācīšanu septiņus gadus vecam otrās valodas apguvējam pamatskolā, ar skepsi uztvers apgalvojumu, ka to pašu trīsgadīgam bērnam mājās māca vecāki. Protams, abi bērni spēj šo laiku lietot pareizi, un neviens no viņiem to nedara mācīšanas rezultātā. Tas mums, tāpat kā Krašenam, Terelam un citiem, liek izdarīt secinājumu, ka otrās valodas apguves programmu pamatā ir jābūt saturam nevis secīgiem gramatikas vingrinājumiem.

Balstoties uz pieņēmumu, ka nepieciešamās valodas struktūras parādīsies un tiks dabiski apgūtas tematisku stundu kontekstā, otrās valodas komunikatīvā mācību programma parasti tiek organizēta ap dažādām tēmām, lai bērnus iepazīstinātu ar jaunu vārdu krājumu un interesantiem un noderīgiem jēdzieniem (Terrell, 1981).

6. CITI IZGLĪTĪBAS PROGRAMMU ASPEKTI OTRĀS VALODAS APGUVĒJIEM AMERIKAS SAVIENOTAJĀS VALSTĪS

6.1. MĀCĪBU MATERIĀLI

Bilingvālās izglītības programmās spāniski runājošiem skolēniem ir pieejams ļoti bagātīgs mācību grāmatu klāsts spāņu valodā: lasīšanas, matemātikas, dabas zinātņu un sociālo zinību mācību grāmatas līdz pat sestajai klasei un vēl tālāk. Pēc apjoma un kvalitātes tās ir līdzvērtīgas mācību grāmatām angļu valodā. Runājot par lasāmajiem gabaliem, teksti ir līdzīgi, bet literatūras saturs un lasīšanas mācīšanas saturs ir lingvistiski un kulturāli piemērots spāniski runājošiem bērniem, kuri mācās

spāņu valodā. Citos priekšmetos teksti galvenokārt ir augstvērtīgi tulkojumi no angļu valodas. Lasīšanas apguvei paredzētie materiāli dažreiz ir pieejami arī citās valodās, taču ierobežotā piedāvājumā, jo bērnu skaits ir neliels un tie ir izkliedēti pa visu valsti, kas apgrūtina bilingvālās izglītības programmu nodrošināšanu.

Visefektīvākie materiāli angļu valodas kā otrās valodas mācīšanai ir lielformāta plakāti un lielas grāmatas (bērnu literatūras paraugu lielizmēra varianti). Skolotāji darbā klasēs daudz izmanto konkrētus priekšmetus. Mācību programmas saturs bērniem, kuri ir iestājušies bilingvālās izglītības programmās, ir tāds pats kā angļiski runājošajiem bērniem, vienīgā atšķirība ir mācību valoda un tas, ka citu tautību bērni apgūst angļu valodu kā otro valodu.

6.2. SKOLOTĀJU SAGATAVOŠANA

Dažās pavalstīs pastāv formālas bilingvālo skolotāju sagatavošanas programmas. Piemēram, Kalifornijā visi skolotāji mācās, kā pasniegt angļu valodu kā otro valodu un kā mācīt programmas satura daļas ar saudzējošās (*sheltered*) metodes palīdzību. Turklāt viņi apgūst kultūras, kuras pārstāvēs viņu klases skolēni.

Bilingvālajiem skolotājiem tiek izvirzītas papildu prasības. Viņiem ir jākārtro pārbaudījumi, lai pierādītu, ka viņi saprot, runā, lasa un raksta gan angļu valodā, gan arī otrajā valodā, kurā viņi mācīs, kas parasti ir spāņu valoda. Viņu prasmēm ir jāatbilst četru ballu vērtējumam skalā no vienas (nepārvalda valodu) līdz piecām (dzimtā valoda) ballēm. Turklāt tiek pārbaudītas viņu zināšanas par tās valodas grupas kultūru, kuras pārstāvjus viņi mācīs. Visbeidzot, viņiem ir jāapmeklē visiem skolotājiem paredzētie kursi par mācību plāniem un metodēm, taču tie tiek pasniegti bilingvāli, t.i., gan angļu, gan arī otrajā valodā. Viņi iemācās, kā ir jāamāca priekšmets, kuru viņi ir licencēti mācīt abās valodās, un turklāt viņi apgūst, kādā veidā vēlāk ir jānodrošina bērnu pāriešana no dzimtajās valodas uz angļu valodu kā mācību valodu. Viņu augstskolas pasniedzēji nevainojami pārvada gan angļu, gan arī otro valodu, un savus kursus viņi pasniedz abās valodās, bet studentiem ir jāizstrādā kursa darbi un, visbeidzot, jāiziet pedagoģiskā prakse abās valodās. Daudzās jomās sertificēti bilingvāli skolotāji saņem augstāku atalgojumu, un viņi vienmēr ir pirmie, kurus pieņem darbā.

6.3. LABĀKĀ PRAKSE AMERIKAS SAVIENOTAJĀS VALSTĪS

Neskatoties uz mazākumtautību bērnu izglītības programmu lielo dažādību Savienotajās Valstīs, mēs varam identificēt vispārpieņemtās labās prakses vairākas iezīmes:

- Pārejas un saglabāšanas programmas bilingvālajā izglītībā, kas nodrošina mācību procesu dzimtajā valodā un angļu valodas kā otrās valodas mācīšanu, līdz bērni pāriet uz mācībām angļu valodā;
- Īstmena modeļa izmantošana, lai maksimāli izmantotu bilingvālos skolotājus, kuru skaits ir nepietiekams, nodrošinātu bērniem nevainojamus angļu un spāņu valodas (vai citas dzimtās valodas) paraugus, un arī lai integrētu angļiski runājošos bērnus un angļu valodas apguvējus skolas dienas laikā sastinguma mazināšanas nolūkos;
- Komunikatīvo pieeju, kā, piemēram, dabiskās pieejas izmantošana, mācot angļu valodu kā otro valodu;
- Saudzējoša (*sheltered*) mācību priekšmetu pasniegšanas pieeja vēl pēc tam, kad bērni ir pārgājuši uz angļu valodu kā mācību valodu;
- Mācību grāmatas un mācību palīg līdzekļi dzimtajā valodā lasīšanas (ieskaitot literatūru), matemātikas, dabas zinātņu un sociālo zinību mācīšanai, kas pēc apjoma, secības un kvalitātes ir pielīdzināmi angļu valodā izdotajiem;
- Skolotāju sagatavošanas programmas, kas pievēršas valodas, kultūras, otrās valodas mācīšanas jautājumiem, kā arī bilingvālās izglītības metodikai.

7. LATVIJAS KONTEKSTS

Latvijas kontekstā pastāv vismaz četri unikāli faktori, kas ir kopīgi daudzu citu bijušās Padomju Savienības teritoriju pieredzei, bet unikāli attiecībā uz citām pasaulē daļām: 1) latviešu valoda un kultūra nesen un pēkšņi kļuva par dominējošo Latvijā, iepriekšējās varas struktūras valodai un kultūrai iegūstot pakārtotu statusu; 2) lielākā daļa krieviski runājošo Latvijas iedzīvotāju, kā arī to, kuru dzimtā valoda ir lietuviešu, poļu, igauņu, vācu un čigāņu valoda, ir ilglaiči Latvijas iedzīvotāji; 3) liels skaits etnisko latviešu lieliski pārvalda krievu valodu; 4) latviešu un krievu valodai ir atšķirīgs alfabēts. Jāsaka, ka pēdējā minētā atšķirība nav nepārvarama problēma — desmitiem tūkstošu bērnu no Korejas, Taizemes, Japānas, Arābu valstīm un pat Krievijas ir iestājušies bilingvālās izglītības programmās Amerikas Savienotajās Valstīs un veic pāreju no viena alfabēta uz otru

Apvienoto Nāciju Attīstības Programmas un Eiropas Komisijas Delegācijas Latvijā finansēta procesa ietvaros Latvijas Republikas Naturalizācijas pārvalde izstrādāja valsts programmas koncepciju “Sabiedrības integrācija Latvijā” E. Vēbera redakcijā. Šī dokumentā 3. nodaļa, kas saucas “Izglītība, valoda un kultūra”, ir veltīta šo trīs jautājumu mijiedarbības rūpīgai izpētei Latvijā. Vairākus dokumentā ietvertos mērķus, kuri ietekmē bilingvālo izglītību, varētu rezumēt sekojoši:

- Orientēt izglītību uz latviešu valodas apguvi tādā līmenī, kas ļautu jaunajai paaudzei “to brīvi lietot kā savstarpējās saziņas līdzekli”, vienlaikus veicinot “mazākumtautību identitātes saglabāšanu un integrāciju Latvijas sabiedrībā”;
- Izveidot stabilu sabiedrību, kurai ir kopīga oficiālā valoda — latviešu valoda, vienlaikus atbalstot mazākumtautību valodu kopšanu;
- Nodrošināt latvisko kultūrvērtību attīstīšanu, vienlaikus attīstot un aizsargājot citu tautu kultūrvērtības.

Dokumentā tika atzīmētas arī vairākas problēmas un grūtības saistībā ar izglītības reformu ieviešanu, to skaitā nepietiekamais atalgojums skolotājiem, skolu konservatīvā orientācija, kur galvenā uzmanība tiek pievērsta zināšanu reproducēšanai nevis radošai un kritiskai domāšanai, nepietiekamais finansējums skolu ēku uzturēšanai un, jo īpaši, apkures nodrošināšanai, valstī izstrādātu mācību grāmatu un mācību materiālu trūkums kā latviešu, tā arī mazākumtautību valodās, kā arī nepārtrauktās problēmas saistībā ar atteikšanos no vecās sistēmas un tādas orientācijas izvēli, kura piederas straujajai demokrātijas attīstībai.

Latvijas Republikas Izglītības likuma 9. pants atļauj mazākumtautību bērniem izglītoties “citā valodā”. Šī paša likuma 41. pants paredz, ka mazākumtautību bērnu izglītības programmās “iekļauj attiecīgās etniskās kultūras apguvei un mazākumtautību integrācijai Latvijā nepieciešamo saturu”. Grozījumi agrākajos noteikumos nosaka, ka vismaz divi mācību priekšmeti pamatskolas līmenī un trīs mācību priekšmeti vidusskolas līmenī ir jā māca valsts valodā (IZM apkārtraksts Nr. 1–14–2, 1996). Šie noteikumi atspoguļo Izglītības un zinātnes ministrijas apņēmību ļaut bērniem saglabāt viņu dzimto valodu un kultūru, pat tad, kad bērns pievieno vai nostiprina latviešu valodu un kultūru. Latviešu valodas kā otrās valodas mācīšanas metodika netiek raksturota, taču, atsaucoties uz citviet minētajām grūtībām atteikties no tradicionālajā metodēm citu priekšmetu mācīšanā, var pieņemt, ka mācīšanas pieeja ir tradicionāla, vairumā gadījumu spēcīgu uzsvāru liekot uz gramatikas mācīšanu. Otrās valodas mācīšanas pieeja ir raksturota kā komunikatīva Āgenskalna pamatskolas daļējas pamatizglītības programmā (vācu valoda) un privātskolas “ĀBECE” programmā Rīgā.

Ar 1999. gada Izglītības un zinātnes ministrijas rīkojumu Nr. 286 ir apstiprināts bilingvālās izglītības programmas paraugs ar četrām apakšprogrammām jeb modeļiem. Šie modeļi dod iespēju bērniem apgūt latviešu valodu un kultūru un arī “mācīties dzimto valodu un kultūru”. Visos modeļos ir paredzēts mācīt “bilingvāli”, kaut arī netiek raksturota metodoloģija, ar kuru ir paredzēts nodrošināt šo bilingvālo mācību procesu. Rīgas 1. tehniskā liceja un Liepas pamatskolas programmu aprakstos tiek norādīts, ka bilingvālā izglītība tiek sniegta divās valodās — latviešu un krievu.

Latviešu valodu un kultūru ir paredzēts mācīt 2 līdz 4 stundas nedēļā no 1. līdz 3. klasei un 4 stundas nedēļā no 4. līdz 9. klasei; šis stundu skaits šķiet visai minimāls, ja bērniem ir jāiemācās latviešu valoda. Dažos, bet ne visos modeļos ir paredzēts mazākumtautības valodā mācīt dzimto valodu, matemātiku un dabas zinātnes. Atsevišķu klašu līmenī dzimtajā valodā tiek mācīta mūzika, vizuālā māksla, rokdarbi un sports, kaut arī šos priekšmetus, iespējams, jau daudz ātrāk varētu mācīt latviešu valodā. Četru modeļu aprakstos tiek norādīts uz vecāku izvēles iespējām, taču nav skaidrs, kā to ir iespējams īstenot gadījumā, ja vienas skolas skolēnu vecāki nevar savā starpā vienoties par to, kuru modeli īstenot attiecīgajā skolā.

Visbeidzot, Latvijas krievu mācībvalodas skolu atbalsta asociācija (LAŠOR) ir izstrādājusi politikas priekšlikumu, lai turpinātu četrus pamatizglītības modeļus arī vidusskolas līmenī, kaut arī likums nosaka, ka mācību valoda vidusskolās ir latviešu valoda.

2001. gada izdotajā IZM instrukcijā Nr.8 tiek minētas tālākizglītības programmas skolotājiem, lai sagatavotu viņus darbam bilingvālajās izglītības programmās, taču šo programmu saturs netiek raksturots. Rīgas 17. vidusskolas mācību programmas aprakstā ir norādīts, ka ir nepieciešams uzlabot skolotāju latviešu valodas prasmi.

IETEIKUMI

Zemāk sniegtie vispārīgie ieteikumi atspoguļo Latvijas bilingvālās izglītības kontekstu, pedagogu pieredzi citās valstīs, kā arī teoriju, kas tiek pamatota ar pētījumu rezultātiem. Ieteikumi ir iedalīti trijās tematiskās grupās: izglītības politika, mācību programmas un metodes, skolotāju sagatavošana.

IZGLĪTĪBAS POLITIKA

Ieteikums: Apsvērt iespēju precīzāk definēt “bilingvālo” mācību procesu, jo šis termins tiek lietots attiecībā uz visiem četriem modeļiem.

Pamatojums: Pastāv ļoti daudzas pieejas bilingvālajai izglītībai — paralēlā metode, divu valodu metode un daudzas citas, no kurām dažas ir iedarbīgas, bet citas nav; bilingvālā izglītība nenozīmē mācīt bērnus dzimtajā valodā **un** otrajā valodā, bet gan — mācīt bērnus dzimtajā valodā, **kamēr** viņi apgūst latviešu valodu kā savu otro valodu.

Ieteikums: Apsvērt iespēju integrēt bērnus, kuri labi pārvalda latviešu valodu, un tos, kuri runā mazākumtautības valodā, vismaz uz nepilnu mācību dienu un pat bilingvālās izglītības programmā.

Pamatojums: Mazākumtautību bērni pat pirmajā klasē, kur viņi apgūst mācību priekšmetus dzimtajā valodā, iemācīsies latviešu valodu daudz ātrāk, ja viņi būs kopā ar bērniem, kuri prot latviešu valodu, sporta, mūzikas, vizuālās mākslas un rokdarbu stundās; to ir iespējams panākt, izmantojot iepriekš raksturoto Īstmena modeli.

MĀCĪBU PROGRAMMAS UN MĀCĪŠANAS METODES

Ieteikums: Apsvērt iespēju pievērst lielāku uzmanību saziņai nevis gramatikai, iestrādājot dabisko pieeju latviešu valodas kā otrās valodas programmās.

Pamatojums: Otrās valodas apguve ir līdzīga dzimtās valodas apguvei; formālas gramatikas zināšanas nav nozīmīgs faktors, kamēr skolēni nav sasnieguši vismaz vidēju runas prasmes līmeni otrajā valodā. Tradicionālās gramatikas—tulkošanas un audiolingvālās pieejas nav iedarbīgas, jo tās nemāca skolēnus saprast citu valodu un runāt tajā.

Ieteikums: Apsvērt iespēju, saskaņā ar iepriekšminētajām bilingvālās izglītošanas pieejām, mācīt latviešu valodā ļoti konkrētas mākslas, mūzikas, sporta jomas, pārejot pie mazāk konkrētām matemātikas un dabas zinātņu jomām, un visbeidzot — lielākā mērā abstraktajām sociālajām zinībām.

Pamatojums: Šīs ļoti konkrētās un mazāk konkrētās mācību programmas jomas var ļoti veiksmīgi mācīt latviešu valodā sākot jau ar pirmo klasi un izmantojot saudzējošās (*sheltered*) mācību pieejas.

SKOLOTĀJU SAGATAVOŠANA

Ieteikums: Apsvērt iespēju iekļaut visu priekšmetu un visu līmeņu skolotāju sagatavošanas programmās otrās valodas mācīšanas stratēģijas un priekšmetu mācīšanu pēc saudzējošās (*sheltered*) metodes; līdzīgas attīstības iespējas ir jāparedz arī skolotāju tālākizglītības programmās.

Pamatojums: Pat nebilingvālajiem skolotājiem ir svarīga loma, atbalstot latviešu valodas prasmes pilnveidošanu mazākumtautības skolēnos, kuri ir pārgājuši uz latviešu mācību valodu.

Ieteikums: Apsvērt iespēju palielināt atalgojumu tiem skolotājiem, kuri teicami pārvalda latviešu valodu un kultūru **un otro valodu un kultūru.**

Pamatojums: Tādā veidā tiek atzīta kā vērtība bilingvisms un bikulturālisms, un tas stimulē skolotājus pilnveidot otrās valodas un kultūras prasmes.

Ieteikums: Apsvērt iespēju izveidot karjeras kāpnes uz bilingvālā skolotāja amatu, ieviešot bilingvāla paraprofesionāļa amatu, kurš nodrošinās mācības dzimtajā valodā vai atbalstu dzimtajā valodā monolingvālu latviešu skolotāju klasēs un viņu pārraudzībā.

Pamatojums: Paraprofesionāļi var sniegt mācību atbalstu dzimtajā valodā tad, kad nav pieejams bilingvāls skolotājs; turklāt viņi tiek mudināti pabeigt izglītošanās procesu un pašiem kļūt par bilingvāliem skolotājiem.

Bez tam tiek piedāvāti ieteikumi iespējamām izmaiņām četros Izglītības un zinātnes ministrijas piedāvātajos modeļos:

Ieteikums: Apsvērt iespēju palielināt latviešu valodas kā otrās valodas stundu skaitu līdz 5 stundām nedēļā visās klasēs visos četros modeļos.

Pamatojums: Pat ja bērni apgūst akadēmiskos priekšmetus dzimtajā valodā, viņiem katru dienu ir nepieciešamas latviešu valodas nodarbības, kurās tiek izmantota komunikatīvā pieeja.

Ieteikums: Apsvērt iespēju mācīt matemātiku un dabas mācību dzimtajā valodā 1. un 2. klasē visos četros modeļos.

Pamatojums: Matemātika un dabas mācība ir akadēmiski priekšmeti, kurus bērniem būs grūti izprast latviešu valodā, kamēr viņi vēl tikai apgūst latviešu valodu kā otro valodu.

Ieteikums: Apsvērt iespēju skolotājiem pielietot saudzējošās stratēģijas, lai bērni nezaudētu izpratni par priekšmetu, kad viņi ir pārgājuši uz latviešu mācību valodu, kuru viņi vēl tikai pilnveido.

Pamatojums: Arī pēc tam, kad skolēni ir gatavi apgūt akadēmiskos priekšmetus latviešu valodā, viņu valoda vēl nav tik spēcīga kā tiem bērniem, kuriem latviešu valoda ir dzimtā valoda; viņiem ir nepieciešams atbalsts.

LITERATŪRA

- Chastain, K. (1975). *Developing second language skills: From theory to practice*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Circular of the Ministry of Education No. 1–14–2 (1996).
- Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617–641.
- Crawford, A. N. (1995). Language policy, second language learning, and literacy. In A. N. Crawford (Ed.), *A Practical Guidebook for Adult Literacy Programmes in Developing Nations* (pp. 9–16). Paris: UNESCO.
- Crawford, A. N. (1986). Communicative approaches to second language: A bridge to reading comprehension. In M. P. Douglass (Ed.), *Claremont Reading Conference Yearbook* (pp. 292–305). Claremont, CA: Claremont Reading Conference.
- Crawford, A. N. (1994). Communicative approaches to second language acquisition: From oral language development into the core curriculum and L₂ literacy. In C. F. Leyba (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (2nd ed., pp. 79–121). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.
- Crawford, J. (2000). *At war with diversity: U.S. language policy in an age of anxiety*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1989). *Empowering minority students*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (1986) Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56, 18–36.
- Cummins, J. (1994). Primary language instruction and the education of language minority students. In C. F. Leyba (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (2nd ed., pp. 3–46). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3–49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. Sydney: Ashton Scholastic.

- Krashen, S. D. (1985). *Inquiries and insights: Second language teaching, immersion & bilingual education, literacy*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Krashen, S. (1982). Theory versus practice in language training. In R. W. Blair (Ed.), *Innovative approaches to language teaching* (pp. 15–30). Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, S., & Biber, D. (1988). *On course: Bilingual education's success in California*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Pergamon/Alemany.
- Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. In A. Wolfgang (Ed.), *Education of immigrant students*. Toronto: O.I.S.E.
- Lessow-Hurley, J. (1996). *The Foundations of Dual Language Instruction*. White Plains, NY: Longman.
- Ministry of Education and Science (1996). Circular No. 1–14–2: *On procedure for implementation of the amendments to the Education Law*. Riga: Ministry of Education and Science.
- Ministry of Education and Science (1999, 2000, 2001). *Education Law*. Riga: Ministry of Education and Science.
- Ministry of Education and Science (2001). Instruction No. 8: *On education requirements for teachers implementing the General Education Programme*. Riga: Ministry of Education and Science.
- Modiano, N. (1968). Bilingual education for children of linguistic minorities. *American indigena*, 28, 405–414.
- Reutzel, D. R., & Cooter, Jr., R. B. (2000). *Teaching children to read*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Richard-Amato, P. & Snow, M. A. (1992). *The multicultural classroom: Readings for content area teachers*. New York: Longman.
- Saville, M. R., & Troike, R. C. (1971). *A handbook of bilingual education*. Washington, D. C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. Harlow, Essex: Longman.
- Selinker, L., Swain, M., & Dumas, G. (1975). The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning*, 25, 129–152.
- Skutnabb-Kangas, T., & Toukomaa, T. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.

- Terrell, T. D. (1982). The natural approach to language teaching: An update. *Modern Language Journal*, 66, 121–122.
- Terrell, T. D. (1977). A natural approach to second language acquisition and learning. *Modern Language Journal*, 6, 325–337.
- Terrell, T. D. (1981). The natural approach in bilingual education. In California State Department of Education (Ed.), *School and language minority students: A theoretical framework* (pp. 117–146). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.
- Thomas, W. P., & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- UNESCO (1953). *The use of vernacular languages in education*. Paris: UNESCO.
- Vebers, E. (Ed.) (1999). *The integration of society in Latvia: A framework document*. Riga: The Naturalisation Board of The Republic of Latvia.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

VIENOTĪBAS MEKLĒJUMI

Kārena Margareta Pedersena (*Karen Margrethe Pedersen*),
Dānijas pierobežas reģiona pētījumu institūts, Dānija

IEVADS

Virsrakstu var interpretēt dažādi. Šajā kontekstā tas attiecas uz integrācijas un asimilācijas procesu, kas izriet no valodu politikas un skolu mācību programmām. Darbā ir aprakstīta un iztirzāta bilingvālā izglītība un izglītības darbības virzieni Latvijas obligātās pamatizglītības sistēmā, īpašu uzmanību veltot etnisko minoritāšu izglītībai. Mērķis ir noteikt, vai izglītības iespējas, ko dod četri modeļi, veicina mazākumtautību integrāciju Latvijas sabiedrībā. Bez tā darbā ir ietvertas rekomendācijas mazākumtautību izglītības sakarā, un aprakstīta pieredze mazākumtautību izglītībā un pārrobežu vairākuma tautības izglītībā Dānijas — Vācijas pierobežas reģionā. Šā darba ideja ir iedvesmot nākotnes darbības virzienu izstrādi Latvijas skolām.

1. VALODA PIRMAJĀ KLASĒ UN PIRMĀ VALODA

Demokrātiskās valstīs lingvistiskā brīvība vienmēr ir uzsvērtā kā atsevišķa indivīda cilvēktiesību aspekts, bet tiesības uz valsts apmaksātu izglītību dzimtajā valodā, kas atšķiras no oficiālās valsts valodas (valodām), ir sašaurinājušas šos nosacījumus. Nāciju valstīs vispārīgā koncepcija ir tāda, ka lingvistiskā dažādība izglītībā apdraud nācijas vienotību, kas balstīta uz kopīgu identitāti. Patiesībā, tikai nacionālā ideoloģija apgalvo, ka pastāv dabiski noteikta sakarība starp nacionālo identitāti un vienu valodu. Pasaulē ir vairāki piemēri, kas ir pretrunā šim apgalvojumam. Dažādu valodu pastāvēšana vienā valstī reti ir bijis pilsoniska konflikta cēlonis, kas varētu apdraudēt valsts vienotību. Konflikti rodas, kad nacionālistiski noskaņotas valdības vai autoritāri režīmi uzskata, ka vienotība ir stabilizējošs faktors, un kad tie cīnās par to ar višiem iespējamajiem līdzekļiem, arī lingvistiskajiem. Šādos gadījumos izglītībā tiek pieļauta tikai vienas valodas lietošana. Arī tad, ja izglītības politika veicina bērnu atteikšanos no savas dzimtās valodas, lai viņus pieņemtu sabiedrība, kurā tikai viena valoda ir pirmās klases valoda. Ne vienmēr tā ir iedzīvotāju pirmā valoda.

Demokrātiskās valstīs, kas valsts finansētajā izglītībā atzīst bērnu lingvistisko daudzveidību, tiecas uz divvalodību vai daudzvalodību. Tomēr, parasti, divvalodība ir tikai to bērnu prerogatīva, kuriem pirmā valoda atšķiras no valsts valodas. Vairumā gadījumu bilingvajā kombinācijā ir ietverta valsts valoda (valodas), jo tā tiek uzskatīta par vienojošo faktoru daudzveidības situācijā. Ģimenē lietotās valodas, kas

atšķiras no valsts valodas, tiek klasificētas kā mazākuma valodas. Tās ir mazākuma valodas to lietotāju nelielā skaita dēļ, bet vārds “minoritārs” asociējas arī ar jēdzienu “mazvērtīgs”.

Mazākumtautību valodas nav ne niecīgas, nedz arī mazvērtīgas tiem cilvēkiem, kuriem attiecīgā valoda ir dzimtā valoda. Pirmā valoda ir ļoti nozīmīga tās lietotāja personības attīstībai un izglītībai (*Baker, 2000; Cummins, 2000; Skutnabb-Kangas, 2000*). Ja bērna pirmās valodas lietošanu veicina un atbalsta mājās un skolā, tad attīstītās ne tikai šī valoda, bet arī otrā valoda. Valodas ir savstarpēji saistītas. Papildinot teikto, vairāki pētījumi ir parādījuši, ka bērnu domāšana kļūst elastīgāka, jo viņi apstrādā informāciju, kas ienāk caur dažādām valodām. Šos procesus saprotami apraksta Kamins:

“Bilingviem bērniem ir labākas sekmes skolā, ja skola reāli māca dzimto valodu un, kur tas ir atbilstīgi, attīsta lasītprasmi šajā valodā. Turpretī, ja tiek veicināta dzimtās valodas atrofēšanās un tā netiek attīstīta un pilnveidota, tad ir apdraudēti bērna personības un mācīšanās spējas pamati.” (*Cummins 2001, 18 lpp*).

2. DZIMTĀS VALODAS LATVIJAS IZGLĪTĪBAS SISTĒMĀ

Divvalodība un bilingvālā izglītība nav pieminēta. Likuma vispārīgo noteikumu sadaļā ir noteikts, ka izglītība tiek iegūta valsts valodā (I nodaļa 9. pants), tas ir, latviešu valodā. Tomēr privātajās izglītības iestādēs un valsts un vietējo pašvaldību mācību iestādēs ar mācību programmām etniskajām minoritātēm izglītību var iegūt arī citā valodā. Šīm programmām (V nodaļa 41. pants) ir jāatbilst Valsts standartiem, bet mazākumtautību izglītībai ir divējāds mērķis. Tās saturam ir jādod iespēja apgūt etnisko kultūru un integrēties Latvijas sabiedrībā. Četrus apakšprogrammu paraugus ir izstrādājusi Izglītības un zinātnes ministrija, kas arī ir noteikusi, kuri priekšmeti ir jāapgūst latviešu valodā.

2001. gadā IZM apstiprināja mazākumtautību obligātās izglītības programmas paraugus, un tie aptver mācības pamatskolā no pirmās līdz devītajai klasei. No programmas izriet, ka šajā izglītības posmā ir atļauta cita mācībvaloda ar nosacījumu, ja tiek apgūta arī latviešu valoda un tiek kārtoti pārbaudījumi, kas, saskaņā ar likumdošanā noteiktajām prasībām, pierāda apmierinošas latviešu valodas zināšanas. Ir izstrādātas četras apakšprogrammas (modeļi) ar atšķirīgu mazākumtautības un valsts valodas īpatsvaru mācību plānos, un skolām ir jāizvēlas viens no šiem modeļiem.

Vidējās izglītības programmas etniskajām minoritātēm 2001. gadā vēl bija izveidotas, taču mācību plāni tām ir pieminēti valdības dokumentā “Latvijas izglītības attīstības ziņojums. 29.03.2001.”. Par mācību priekšmetu valsts standartiem vidusskolas

izglītībā ir teikts: “latviešu valoda un literatūra (525 mācību stundas trijos gados, mācību plānā mazākumtautību skolām — 420 mācību stundas)” un “mazākumtautības valoda un literatūra, ja tiek realizēts mazākumtautību izglītības plāns (210 mācību stundas trijos gados)”. Minētajos dokumentos valodas izvēle augstākajā izglītībā nav noteikta, bet profesionālās kvalifikācijas noslēguma eksāmeni notiek tikai latviešu valodā.

Zināšanu pārbaudes latviešu valodā un augstākās izglītības noslēguma eksāmeni latviešu valodā uzsver latviešu valodas statusu no valdības viedokļa. Valodas politika ir piešķirt latviešu valodai augstu statusu sabiedrībā, izmantojot izglītību, kad katram skolēnam obligātās pamatizglītības ietvaros ir labi jāpārvalda valsts valoda.

Gan vairākuma, gan mazākuma tautību izglītība ir jāskata kopsakarā ar politisko sistēmu un sociolingvistisko un kultūras realitāti sabiedrībā. Izglītības likumā ir minēts, ka izglītojamiem ir jāklūst par demokrātiskas Latvijas valsts un sabiedrības locekļiem (1 nodaļa, 2. pants) ar izglītības palīdzību. Tādējādi demokrātija un sabiedrības integrācija ir noteiktas kā svarīgas vērtības, un turpmāk tiks aplūkots, kā tās var izmantot par pamatu novērtēšanai, kā arī būs dotas rekomendācijas attiecībā uz pamatizglītību etniskajām minoritātēm.

3. DEMOKRĀTIJA UN INTEGRĀCIJA

Demokrātija nenozīmē tikai tādu valsts pārvaldes veidu, kad ikvienam sabiedrības loceklim ir tiesības ietekmēt šos procesus. Tā ir arī attieksme pret dzīvi, kad vairākums nevar vienkārši rīkoties pēc saviem ieskatiem, bet ir jāņem vērā arī mazākuma viedoklis. Ir jāšaredz citu cilvēku viedokļa pamatotība un jācenšas šos cilvēkus izprast. Patiesu demokrātiju raksturo attieksme pret mazākumu un tādēļ centrālā ass ir dialogs. Jau pašā sākumā bērniem ir praktiski jāmacās citam ar citu sarunāties un uzklaust, un panākt savstarpēju sapratni.

Integrācija ir saiknes veidošana starp dažādiem sabiedrības elementiem un aktīviem tās dalībniekiem. Tā balstās uz vispārāztītām vērtībām vai sociālo grupu savstarpējo atkarību. Integrācija demokrātiskā sabiedrībā nav iespējama bez dialoga. Vienprātība par sabiedrībā esošo kārtību veidojas ar lingvistiskās saziņas palīdzību. Puses vienojas par situācijas interpretāciju, morāles vērtībām, pašizziņu un mērķiem, kas ir sabiedrības kārtības pamatā, bet demokrātijā notiek arī diskusijas un tiek izteikta kritika par attiecīgu interpretāciju, izmantojot dialogu starp dažādām sabiedrības dzīvē iesaistītām pusēm.

Var būt arī uzspiesta integrācija. Tad sabiedrības kārtība balstās uz piespiešanu un noteiktiem ierobežojumiem. Kāds dominē pār citiem. Tā ir integrācijas forma, kas atrodas ārpus demokrātijas.

4. KULTŪRU DIALOGS

Latvijas valdības dokumenta Valsts programmas koncepcijas “Latvijas sabiedrības integrācija” 3. nodaļā “Izglītība, valoda un kultūra” izglītība ir raksturota kā svarīgs integrācijas avots, jo tā dod iespēju apgūt latviešu valodu. Tā tiek uzskatīta par noteicošo integrācijas procesā, “kopīgas vērtību sistēmas izveidei un izpratnei” (3. rindkopa), un par stabilizējošu faktoru daudz nacionālā sabiedrībā. Turklāt ir uzsvērts, ka “sabiedrības integrācija izglītībā ir divpusējs process, kurā abām pusēm — gan latviešiem, gan cittautiešiem — jābūt gatavām uz starpkultūru dialogu, sapratni, toleranci un sadarbību.” (II. 1.).

Šajos citātos izteiktā attieksme pret integrāciju uzsver starpkultūru dialoga nozīmi un norāda uz demokrātisku integrācijas veidu. Būtu jāpadomā, kādā valodā notiks šis dialogs. Ja tas notiks tikai latviski, tā būs nosliekšanās par labu tiem, kuru pirmā valoda ir latviešu valoda. Otrs aspekts ir saistīts ar to, ka dokumentā parādās pretstatījums — latvieši un cittautieši, kad tiek pasvītrots, ka ir kāda citu cilvēku grupa, kas ir atšķirīgi no latviešiem. Tādēļ būtu jāizanalizē, vai latvieši veido dominējošo grupu un notiek dominēšana pār cittautiešiem.

5. DAUDZNACIONĀLA SABIEDRĪBA

Valsts programmas koncepcijā valsts ir raksturota kā daudz nacionāla sabiedrība. Valdība atzīst, ka pastāv vairāk kā viena nacionālā identitāte valstī. Nacionālās identitātes šajā gadījumā ir latviešu un cittautiešu. Tas nenoliedz to, ka cittautiešiem ir sava nacionālā identitāte, bet vai valdība vēlas dalīt latviešu privilēģijas ar cittautiešiem? Atbildi var atrast, izanalizējot vairākus sabiedrības elementus, to starpā arī izglītības sistēmu un valodas sadalījumu izglītībā. Tas rada daudzus jautājumus, kur, cita starpā, ir arī jautājums par to, vai izglītības sistēma ir vienādi labvēlīga latviešiem un cittautiešiem gan pamatskolā, gan vidusskolā un vai vairāku valodu kombinācijas (divvalodība) tiek uzskatītas par problēmu vai izmantojamu resursu izglītības sistēmā, piemēram, latviešu — angļu, latviešu— krievu, latviešu — poļu, latviešu — vācu vai citas valodu kombinācijas?

Ir jāatzīmē, ka valdība nerunā par daudz kultūru vai daudz etnisku sabiedrību. Tieši tādā veidā daudzas Rietumeiropas valstis šodien raksturo savu sabiedrību. Latvija ir definēta, kā daudz nacionāla sabiedrība. Saskaņā ar nacionālo ideoloģiju nācijas valsts nevar būt daudz nacionāla. Lietojot jēdzienu “daudz nacionāls”, valdība rada iespaidu, ka valsts sastopas ar šķēršļiem nācijas valsts izveidošanā. Neizteiktais arguments ir, ka grupas ar nelatvisku nacionālo identitāti apdraud nācijas stiprināšanu. Tas tiek darīts caur to, ka viņi ir “cittautieši”. Apgalvojums, ka viena kopīga

nacionālā identitāte tiek uzskatīta par izšķirošo nosacījumu veiksmīgai demokrātijai daudzās Eiropas nāciju valstīs, var būt par cēloni tam, ka “cittautieši” tiek uzskatīti par apdraudējumu demokrātijas attīstībai. Tā kā Latvijas mērķis ir demokrātija, valsts vēlas tikai vienu nacionālo identitāti.

Latvijā dzimušo bērnu apzīmējums “cittautieši” izriet no viņu pirmās valodas, jo šie bērni tagad var saņemt Latvijas pilsonību. Tādējādi viņi ir Latvijas pilsoņi, bet tiek uzskatīti par “cittautiešiem”, jo viņu pirmā valoda nav latviešu valoda. Latviešu valodas lietošana tiek uzskatīta par priekšnosacījumu tam, lai būtu latvietis. Valoda ir vienāda ar nacionālo identitāti un nacionālā identitāte ir vienāda ar valodu — nacionālisma lozungu. Bet, vai šī ir vienīgā patiesā ideoloģija? Vai pirmā valoda izsaka visu par nacionālo identitāti? Ne vienmēr! Vai vienvalodība atbilst vienai nacionālai identitātei? Ne vienmēr!

6. PIRMĀ VALODA NAV VIENĀDA AR NACIONĀLO IDENTITĀTI

Īrijā fakts, ka angļu valoda ir pirmā valoda, neliedz vairumam iedzīvotāju iegūt īru nacionālo identitāti, lai arī īru valoda (gēļu valoda) būtu atbilstošā pirmā valoda. Vēl viens piemērs ir nacionālās minoritātes Dānijas — Vācijas pierobežas reģionā. Vairākumtautības valoda ir viņu pirmā valoda, un mazākumtautības valoda ir viņu otrā valoda, kas tiek apgūta mazākumtautību bērnudārzos un skolās. Neraugoties uz to, viņiem ir nacionālā identitāte, kas definē viņu piederību mazākumtautībai. Dānija un Vācija atzina nacionālo identitāti, kas atbilst nacionālajai identitātei cilmes valstī, tas ir, kaimiņvalstī, pēc Kopenhāgenas — Bonnas deklarāciju parakstīšanas 1955. gadā. Tos, kuri saka, ka viņi pieder vienai no mazākumtautībām un saista sevi ar vācu vai dāņu kultūru, attiecīgās varas iestādes par tādiem arī atzīst. Tas ir nacionālā sentimentālisma princips.

7. BĒRNI LATVIJĀ

Vai ir iespējams, ka bērniem, kuri dzimuši pēc tam, kad Latvija atguva neatkarību 1991. gadā, ir latviešu nacionālā identitāte, kaut arī viņi nerunā Latvijas valsts valodā? Principā jā. Varbūt, ka pieaugušie, kuri dzimuši Latvijā, izjūt sevi kā latviešus arī nepārziņot Latvijas valsts valodu. Tas ir atkarīgs no tā, kā tiek definēta latvietība. Atbildi varētu sniegt prasību analīze, kas tiek izvirzīta Latvijas pilsonības pretendentiem. Visas izglītības sistēmas analīze varētu sniegt otru atbildi. Šinī kontekstā tiks aplūkota tikai pamatzglītība un jo īpaši pamatzglītība etniskajām minoritātēm.

8. LATVIEŠI UN CITTAUTIEŠI

Latvijas izglītības politika parāda, ka valdība cenšas atjaunot nācijas valsti ar nacionālajiem stūrakmeņiem, tas ir, latviešu valodu, vēsturi un kultūru. Ja nacionālā identitāte neatbilst nācijas valsts identitātei, tiek sagaidīta cieņas parādīšana nācijas vērtībām. Tas ir tieši pateikts, piemēram, aprakstītajos apguves rezultātos skolēniem beidzot trešo klasi. Viens no vērtējamo prasmju sagaidāmajiem rezultātiem ir, ka skolēns “zina Latvijas valsts simbolus un oficiālās svētku dienas, tās galvaspilsētu un ciena tos” (Obligātās izglītības valsts standarti, 20.lpp.).

Atbilstība nācijas stūrakmeņiem ir balstīta uz nacionālo ideoloģiju un ir vērsta pret citiem, parasti citām tautām, bet arī grupām, kas ir attiecīgās tautas vidū, bet kam ir cita nacionālā identitāte. Bieži atkārtoto pretstatījumu — latvieši un cittautieši, var uztvert kā attiecību “mēs” un “citi” izpausmi. Robeža starp “mēs” un “citi” ir izplatīta iezīme visos Valsts standartos. Saistībā ar “Kultūras identitāti” trešajā klasē tiek prasīts, lai skolēns “apzinātos valodas un kultūras nozīmi, lai izprastu sevi un citus, savu kultūru un citu tautu kultūru” (18.lpp.). Turklāt vārdi “valoda” un “kultūra” vienskaitlī var norādīt, ka tiek domāta viena valoda un kultūra kā nācijas kultūras kategorija. Tāds pats viedoklis atkārtojas attiecībā uz sesto klasi, kad mērķis ir: “... var rakstīt un pastāstīt par savu kultūru un citu tautu kultūru”. Divvalodība un daudz kultūru piederība netiek uzskatīta par pamatu sevis paša izzināšanai un izpratnei. Viedoklis par nāciju ir, ka tai ir viena kultūra.

Sadaļā “Sociālās sistēmas un procesi” tiek aplūkota arī kultūra, un tur arī ir vērojams pretstatījums. Trešajā klasē tiek prasīts, lai skolēnam “būtu priekšstats par savas tautas kultūru un blakus esošo kultūras grupu kultūru.” (19.lpp.). Šeit tautas kultūra ir pretnostatīta citām kultūras grupām. Sestajā klasē tas tiek paplašināts līdz “zināšanām par savas tautas tradicionālajām kultūras vērtībām un citu etnisko grupu pozitīvā ieguldījuma apzināšanos Latvijas kultūras attīstībā.” Runājot par “citām etniskām grupām”, tiek norādīts, ka bez dominējošās etniskās grupas ir vairākas citas etniskās grupas. Tas rada iespaidu, it kā tautas tradicionālās kultūras vērtības ir radījuši viena etniskā grupa, kamēr latviešu mūsdienu kultūra atšķiras no tradicionālās tādējādi, ka to ir veidojušas arī citas etniskās grupas. Acīm redzami, ka “viena” etniskā grupa nav pieminēta vai definēta, bet tai ir jābūt latviešu. Tā nav definēta kā etniskā grupa, jo nacionālā un etniskā identitāte saplūst vairākuma nacionālajā identitātē saskaņā ar nacionālo ideoloģiju. Tikai “citi” ir etniskās grupas.

Devītajā klasē viena no prasībām ir, lai skolēnam “būtu zināms priekšstats par atšķirīgām kultūras tradīcijām un vērtībām, lai viņš atpazītu kultūru daudzveidību un cienītu pasaules kultūrai piemītošo daudzveidību.” (19.lpp.). Šie mērķi, kas

noteikti no trešās līdz devītajai klasei, norāda uz centrifūgas veida attīstību no skolēna individuālās kultūras līdz pasaules kultūrai. Bet, nav šaubu, ka latviešu tautas kultūra ir jāzina un jārespektē ikvienam.

Jautājums ir: “Kā tikt galā ar pretstatījumu pamatizglītībā?” Vai didaktikā vadošais princips ir polarizācija (es/mēs un cits/citi) vai arī tā ir integrējošā didaktika?

9. INTEGRĒJOŠĀ DIDAKTIKA?

Valsts standartu sadaļā “Obligātās izglītības vispārējie didaktiskie principi” (8. – 9. lpp.) ir uzsvērts, ka skolotājam, realizējot integrēto pieeju, ir jāņem vērā skolēna iepriekšējā pieredze, jo “...tikai no aizspriedumiem brīva attieksme ļauj realizēt humāno vērtību izglītību un, otrkārt, efektīva apguve var notikt tikai tad, ja tā ir saistīta ar skolēna ikdienas sadzīvi un iepriekšējo pieredzi.” Ikdienas sadzīve tiek uztverta kā vispārējs komplekss. “Tādēļ integrētā pieeja ir visatbilstošākā izvēle, jo tā veicina autentisku zināšanu, prasmju un vērtību apguvi. Integrēto pieeju var īstenot, izmantojot tēmas, individuālās izpētes projektus un mācības komandās.” (9.lpp.)

No piemēriem redzams, ka integrētā pieeja ir definēta, kā mācību plāna starppriekšmetu mācības. Lai gan, integrēto pieeju varētu definēt arī kā “kopīgas mācības”, tas ir, mācības sadarbojoties, kad nav sadalījuma vairākumtautības un mazākumtautības izglītībā, vai kā ciešu sadarbību starp vairākuma un mazākumtautību skolām. Tas nozīmē mācības, kur uzsvars tiek likts uz starpkultūru dialogu.

Tas nav gluži tā, kā sadarbības aspekts ir uztverts Valsts standartos. Tā nav definēta kā mācības sadarbojoties, bet sabiedriskās prasmes ir minētas kā sadarbības prasmes. Jūs varētu teikt, ka mērķi ir kopīgi. Tie ir vērsti uz spēju dzīvot saskaņā un vienlīdzībā, “respektējot sevi pašu un citus” un “vienlīdzības principus attiecībā uz dzimumu, etnisko, šķirisko un reliģisko piederību un dzīves veida orientāciju.” (11.lpp.) Bet šķiet, ka kopīgo mērķu sasniegšanas veids ir atšķirīgs. Valsts standartos atklātums ir balstvārds. “Saziņas kanālu atklātuma uzturēšana un no aizspriedumiem brīva attieksme ļaus indivīdiem izvairīties no jebkādu aizspriedumu vai diskriminācijas formu pārņemšanas.” (11.lpp.) Jautājums ir, vai ar atklātumu pietiek, ja nav uzaicinājuma uz saskarsmi vai netiek izrādīta iniciatīva saziņas veidošanai. Ne dz arī atplestas rokas ir apskāvienu garantija. To jūs saņemsiet tikai tad, ja satiksiet draugu. Tāpat arī starpkultūru dialogs izglītībā ir nepieciešamība vai priekšnosacījums, lai vienlīdzības principus pārvērstu par praksi.

10. LATVIEŠU VALODA

Valsts finansētajā vairākumtautības pamatizglītībā mācības notiek latviešu valodā. Mazākumtautību pamatizglītībā mācībvalodas ir attiecīgās mazākumtautības valoda un latviešu valoda. Augstākajā izglītībā izlaiduma eksāmeni tiek kārtoti latviski, un, iespējams, ka latviešu valoda lielā mērā ir kā mācību valoda, vismaz valsts finansētajā augstākajā izglītībā.

Koncentrējot uz latviešu valodu izglītībā var uztvert kā līdzekli, lai izmainītu valodas statusu, kurai nebija augsts statuss valsts līmenī padomju režīma laikā. Latvijas valdības Nacionālajā programmā ir ietverta Sabiedrības integrācijas programma “Sabiedrības integrācija Latvijā. Valsts programmas koncepcija.” Trešajā nodaļā “Izglītība, valoda un kultūra” ir norādīts, ka “latviešu valodas statuss vēl nav nodrošināts.” (3.rindkopa) Tā kā latviešu valoda ir vienīgā valsts valoda, nav šaubu par valodas statusu kā tādu. Bet, tā nav vienīgā valoda, kam ir augsts statuss sabiedrībā, jo krievu valodai ir augsts statuss to cilvēku vidū, kuriem tā ir pirmā valoda. Tieši tāpat kā poļu un vācu valodai ir augsts statuss to cilvēku vidū, kuriem šīs valodas ir pirmā valoda.

Ja latviešu valodu uzskata par apdraudētu (“nenostiprinātu”), tas noteikti ir pateicoties idejai par to, ka tikai viena valoda ar augstu statusu garantē nācijas stiprināšanu. To pasvītro formulējums: “Valsts valoda ir gan valsts simbols, gan sabiedrības integrācijas instruments.” (3.rindkopa) Eiropas pieredze rāda, ka arī valstīs, kur vairāk nekā vienai valodai ir augsts statuss, ir viena valsts valoda, piemēram, Somijā, kur zviedru valodai dažviet ir augsts statuss. Liekas, ka Latvija pieturas pie nacionālisma vai nacionālās ideoloģijas ar labi zināmajiem vienas nācijas, vienas valodas, vienas kultūras un vienas identitātes stūrakmeņiem un lozunga idejas, ka valoda ir vienāda ar nacionālo identitāti un nacionālā identitāte ir vienāda ar valodu.

11. MAZĀKUMTAUTĪBU PAMATIZGLĪTĪBA

Latvijā etnisko minoritāšu pamatizglītībai ir jāsasniedz tie paši galvenie mērķi, kas vairākumtautības pamatizglītībai, saskaņā ar Izglītības un zinātnes ministrijas apstiprināto programmu paraugu (16.05.2001.). Turklāt mazākumtautību izglītībai ir divi īpaši mērķi. Tai ir jāpiedāvā mazākumtautību skolēniem pamats integrācijai Latvijas sabiedrībā un iespējas saglabāt savu nacionālo identitāti. (I.3.)

Šie papildus mērķi skaidri apliecina, ka mazākumtautība ir cilvēku grupa, kam ir cita nevis latviešu nacionālā identitāte. Turklāt tie norāda, ka netiek uzskatīts par pašsaprotamu, ka mazākumtautību skolēni, uzsākot skolas gaitas, ir integrējušies Latvijas sabiedrībā. Acīm redzami tas izriet no tā, ka viņu vecāki nav integrējušies.

Minētie mērķi atspoguļo lietu stāvokli. Latvijas sabiedrība sastāv no grupām, kam ir atšķirīga nacionālā identitāte, un Latvijas valdība cenšas panākt visu mazākumtautību integrāciju. Latviešu valodas zināšanas tiek uzskatītas par integrācijas determinanti.

Minoritāšu programmas īstenošanas uzdevumos valoda ir pieminēta, bet tā nav nodefinēta kā mazākumtautības vai vairākumtautības valoda. Tā ir valoda kā vispārējā prasme, “valodas un matemātikas pamatprasmes.” (II. 4.1.) Turpmāk sekojošā punktā mazākumtautību izglītības īpašie uzdevumi uzsver divas valodas — latviešu un dzimto valodu. Prioritāte tiek piešķirta latviešu valodai, un mazākumtautības valoda tiek pievienota. Šāda attieksme signalizē par 1+1 valodu un papildus viedokli par divu valodu pārvaldīšanu. Nav pieminēta ne divvalodība, nedz latviešu valoda kā otrā valoda. Tas atstāj iespaidu par citu nevis divvalodības mērķi. Galvenā uzmanība ir vērsta uz latviešu valodu, obligātajai pamatizglītībai sekojošās izglītības valodu:

“5.1. sekmēt izglītojamā integrāciju Latvijas sabiedrībā un nodrošināt latviešu valodas apguvi tādā līmenī, lai varētu turpināt izglītību latviešu valodā;

5.2. apgūt dzimto valodu un kultūru.”

Punktos par mazākumtautību izglītības saturu (V nodaļa) ir vērojams, ka tieši ir pieminēta tikai latviešu valoda, bet mazākumtautību valodas nē:

“14.5. saziņas aspekts: latviešu valodas prasme; praktiska pieredze valodas lietošanā;”

Mazākumtautību valodas varētu būt ietvertas izteicienā “vairākas valodas”, bet tas var nozīmēt arī svešvalodas. Jebkurā gadījumā tas ir vārdu “daudzas valodas” saturs, kas minēti Valsts standartu sadaļā Saziņas prasmes (1998.11.).

Analizējot rekomendācijas programmu modeļu izvēlei (V nod., 18.), nonākam pie tā paša rezultāta. Programmās 1, 2 un 3 mazākumtautību valodas nav pieminētas, lai arī 1. apakšprogrammā ir atsauce uz divvalodību pirmsskolas izglītībā. Kur pretī latviešu valoda katrā rekomendācijā parādās divas līdz trīs reizes, un izskatās, ka apakšprogrammas izvēlei ir kāds sakars ar latviešu valodu. Tikai 4. apakšprogrammā ir ietverta dzimtā valoda, jo ir skaidri norādīts, ka tas ir modelis tiem vecākiem, kuri vēlas, lai viņu bērni pamatizglītību saņemtu bērna dzimtajā valodā. No tā izriet, ka vecākiem, kuri izvēlas citas programmas, dzimtā valoda nerūp tik ļoti, kā latviešu valoda. Vai drīzāk tie, kuri izstrādāja rekomendācijas, domāja, ka šie vecāki tā uzskata.

Ierosinātie kritēriji programmas modeļa izvēlei ir bērnu latviešu valodas zināšanas apvienojumā ar viņu vecāku vēlmi integrēties. Acīm redzami, ka integrācija tiek mērīta pēc latviešu valodas zināšanām un tās lietošanas iespējām ikdienas sadzīvē.

1. apakšprogrammā nav atsauces uz integrāciju. To iesaka bērniem, kuriem jau ir latviešu sarunvalodas prasmes un kuri uzturas vidē, kurā tiek lietota latviešu valoda. Tādējādi viņi tiek uzskatīti par integrētiem jau uzsākot mācības pirmajā klasē. Bērni, kuri var kvalificēties 2. apakšprogrammai, arī ir ar daļējām latviešu valodas prasmēm, bet viņi neatrodas vidē, kur varētu praktiski lietot valodu. Viņi nav jau iepriekš integrēti, jo "...ģimenes vēlas, lai bērni integrētos Latvijas sabiedrībā..". Tādējādi ne tikai latviešu valodai ir nozīme, bet arī videi vai sabiedrības sociolingvistiskajām reālijām. Ja viņi nav latvieši, integrāciju nevar sagaidīt, neskatoties uz valsts valodas daļējām lingvistiskām zināšanām. 3. apakšprogramma ir domāta skolēniem bez latviešu valodas priekšzināšanām, kuriem nav vides, kurā lieto latviešu valodu, bet ar vecākiem, kuri vēlas integrāciju.

"18.3. 3. apakšprogramma ieteicama skolēniem, kuriem nav priekšzināšanu latviešu valodā, nav latviešu valodas lietošanas vides, bet kuru ģimene vēlas, lai bērni integrētos Latvijas sabiedrībā;"

Salīdzinot 3. un 4. apakšprogrammu, atklājas attieksme pret etnisko minoritāšu dzimto valodu. 3. apakšprogrammā ir vēlme integrēties, bet 4. apakšprogrammā tās nav. Vismaz tā nav pieminēta rekomendācijā. Šķiet tiek uzskatīts, ka izglītība dzimtajā valodā liedz integrēties.

"18.4. 4. apakšprogramma ieteicama skolēniem, kuriem nav priekšzināšanu latviešu valodā un kuru vecāki vēlas, lai bērni sākumskolas izglītību iegūtu dzimtajā valodā."

Pilnīgāka šīs rekomendācijas un tās kritēriju interpretācija ir jāsaista ar valodas sadalījumu programmā. Tas pats attiecas arī uz citām programmām.

1. APAKŠPROGRAMMA

Salīdzinot kritērijus, pēc kādiem tiek ieteikta 1. programma, ar valodu sadalījumu mācību plānā, iegūstam pretrunīgu rezultātu attiecībā uz mazākumtautības valodas attīstību. Ja bērniem, uzsākot skolas gaitas, ir kādas priekšzināšanas latviešu valodā, viņiem iesaka izvēlēties šo programmu, kurā bilingvālie priekšmeti tiek mācīti sākot ar pirmo klasi. Šķiet, ka attieksme ir tāda, ka bērni ir spējīgi uz bilingvālo izglītību jau uzsākot skolas gaitas. Pats par sevi šāds uzstādījums nebūtu pretrunā ar mazākumtautības valodas attīstību. Pretruna ir tajā, ka pāreja uz latviešu valodu kā mācībvalodu sākas pēc pirmajiem trīs gadiem un tiek pabeigta septītajā klasē.

Pirmajos trīs gados tikai matemātika un mazākumtautības valoda tiek mācīta attiecīgās mazākumtautības valodā. No ceturtās līdz sestajai klasei tās lietojums tiek samazināts, un tikai mazākumtautības valoda un literatūra un vienu gadu arī veselī-

bas mācība tiek mācīta mazākumtautības valodā, bet pēdējais mācību priekšmets ir jāintegrē citos mācību priekšmetos. No septītās līdz devītajai klasei mazākumtautības valoda tiek pārstāvēta tikai mazākumtautības valodas un literatūras mācību priekšmetos. Bez tā vēl matemātiku māca bilingvāli, bet pārējie mācību priekšmeti tiek mācīti latviešu valodā.

Lingvistiskā attieksme, kas stāv aiz šīs mācību programmas ar agrīnu pāreju uz monolingvālu izglītību latviešu valodā, ir, ka mazākumtautības valoda ir nevērtīga. Bērniem var rasties sajūta, ka vairākumtautības valoda viņiem tiek uzspiesta kā vienīgā vērtīgā lieta. Tas var novest pie noraidošas attieksmes — apzinātas vai neapzinātas. Pāreja ignorē daudzveidību sabiedrībā un bērnu biligvālismu. Bērniem paustais vēstījums ir, ka mazākumtautības valoda nepieder skolai. Tā ir katra indivīda privāta lieta. Viņiem nav iespēju attīstīt un pilnveidot visus izglītības jēdzienus un koncepcijas savā pirmajā valodā. Lielā mērā tiek atstāti apgūšanai otrajā valodā, latviešu valodā.

Tas ir neizprotami, kāpēc skolēniem, kuru dzimtā valoda ir mazākumtautības valoda, kuriem ir priekšzināšanas latviešu valodā jau pirmajā klasē un kuriem ir latviešu valodas lietošanas vide, iesaka izvēlēties agrīnas pārejas programmu. Bilingvālā programma ļautu viņiem attīstīt lasīt un rakstīt prasmi un zināšanas mācību priekšmetos savā dzimtajā valodā, nekaitējot otrās valodas, latviešu valodas, attīstībai. Tas ļautu pāreju starp divām valodām. Izglītības pētījumi to pierāda saistībā ar jau labi iedibinātām bilingvālām programmām visā pasaulē. To vēl varētu papildināt ar citām priekšrocībām, kas aprakstītas iepriekš.

Programmas ieteikšana un valodu sadalījums dod lielākas izredzes uz asimilāciju nekā integrāciju. Asimilāciju saprotot, kā atteikšanos no mazākumtautības valodas un kultūras un vairākumtautības valodas un dzīves stila pārņemšanu.

2. APAKŠPROGRAMMA

Šo programmu raksturo biligvāla mācībvaloda. Tikai latviešu valodas un literatūras un mazākumtautības valodas un literatūras mācību priekšmeti ir nodalīti pēc valodas visās klasēs. Pēdējos trijos mācību gados datorzinības, ķīmija un fizika tiek mācītas mazākumtautības valodā. Iemesls, kāpēc šie mācību priekšmeti netiek mācīti bilingvāli, nav aprakstīts un tādēļ tos nav iespējams saprast.

Programma paredz bilingvālo attīstību un dzimtajās valodas uzturēšanu, un mācību saturs veicina gan mazākumtautības, gan vairākumtautības kultūras un sociālo procesu zināšanu apguvi. Tas paredz, ka skolēni iemācās lietot divas valodas kā pieredzes un zināšanu valodas. Kad jūs lietojat valodu, lai atsauktos uz “lietām”, par kurām jums ir nepastarpinātas zināšanas, personiskā pieredze, izjūtas starp “es” un

“tu” un kas notiek šeit un tagad, tad tā ir pieredzes valoda. Zināšanu valoda ir valodas lietošana saistībā ar parādībām un attiecībām, kas ir attālinātas no jebkāda konkrēta un personiska konteksta, bet ko jūs uzzināt pastarpināti.

Ja abi valodas lietošanas veidi realizējas divās valodās, notiek pāreja starp divām valodām. Bērniem būs iespēja izšķirt un vispārināt savu pieredzi divās valodās, kā arī izmantot to jēdzienu apguvei un akadēmisko prasmju apguvei. Ja bilingvālā programma tiek labi realizēta, tā dod labas integrācijas izredzes.

3. APAKŠPROGRAMMA

Valodu sadalījumā 3. programmā ir ņemta vērā gan mazākumtautības, gan latviešu valodas lietošana, bet tikai viens mācību priekšmets tiek mācīts bilingvāli. Tās ir dabaszinības no pirmās līdz ceturtajai klasei. Turklāt vienu gadu no četriem ģeogrāfijas mācībvaloda ir bilingvāla. Salīdzinājumā ar mazākumtautību izglītības programmām citviet, ir pārsteidzoši, ka tādi mācību priekšmeti kā sports, mājturība, mūzika, vizuālā māksla utt. tiek mācīti latviešu valodā, izņemot pirmos gadus. Tie nav mazākumtautības valodas un kultūras saglabāšanas elementi. Šie mācību priekšmeti ir saistīti ar valodas lietošanu, kas ir tuva pieredzes valodai. Patiesībā, tieši tas bērniem ir vajadzīgs viņu otrās valodas apgūvē, jo šāda veida lietojumu viņi jau ir apguvuši pirmajā valodā ikdienas sadzīvē savā ģimenē.

Valodu sadalījums starp pārējiem mācību priekšmetiem nav pamatots. Liekas, ka tas ir vienkārši sadalījums “pus uz pusi”, bet ar latviešu valodas dominanti pēdējā obligātās izglītības gadā. Lai arī izmaiņas notiek tikai matemātikā, vēsturē un sociālajās zinībās, kopaina atspoguļo pāreju. Pēdējā mācību gadā tikai trīs vai četri mācību priekšmeti ir palikuši ar mazākumtautības mācībvalodu, tie ir mazākumtautības valoda un literatūra, fizika un ķīmija.

Ja mācību priekšmeti nav mācīti bilingvāli, pāreja no vienas valodas uz otru pēc astoņiem un četriem apguves gadiem un tikai uz vienu gadu ir grūts uzdevums. Būtu daudz saprātīgāk tā vietā pāriet uz mācībām bilingvāli. Ja tas ir tādēļ, lai pieliktu jaunus nosaukumus vienā valodā apgūtajām prasmēm, tad jebkurā gadījumā bilingvālā pieeja būtu visatbilstošākā.

Šī mācību satura organizācija dod iespēju attīstīt gan mazākumtautības, gan vairākumtautības valodu. Priekšrocība ir tāda, ka tiek saglabāta mazākumtautības valodas gan kā pieredzes, gan zināšanu valodas prasme un lietošana. Trūkums ir, ka vairākumtautības valoda ir dominējošā un ka lingvistiskā kompetence var būt ierobežota tikai attiecībā uz konkrētajiem mācību priekšmetiem. To var novērst ar starppriekšmetu darbu visa mācību satura ietvaros, kas ietver abas valodas.

Lai arī tika pieminēti vairāki šķēršļi divu valodu attīstībai, nav šaubu, ka skolēnu divvalodība būs pietiekams instruments integrācijas procesā.

4. APAKŠPROGRAMMA

Programmas izvēles ieteikumos 4. programma tika pasniegta kā mazākumtautības valodas saglabāšanas programma. Tā bija paredzēta kā programma tiem vecākiem, kuri vēlējas, lai viņu bērni sākumskolas izglītību iegūtu dzimtajā valodā, tādējādi dzimtajā valodā kā mācībvalodā ir jāsaglabā visā pamatizglītības kursā. Tā tas nav 4. programmas gadījumā. Tajā ir paredzēta agrīna pāreja no mazākumtautības valodas un latviešu valodu pēc trešās klases. Patiesībā, mācības no ceturtās līdz sestajai klasei notiek tikai latviešu valodā, pat mazākumtautības valodas un literatūras mācību priekšmetos. Atliek tikai cerēt, ka tā ir bijusi drukas kļūda! No septītās līdz devītajai klasei šie mācību priekšmeti tiek mācīti mazākumtautības valodā, un tie ir vienīgie, kur mācībvaloda ir tikai mazākumtautības valoda. Pārējais mācību priekšmetu plāns ir bilingvālas un monolingvālas latviešu mācībvalodas sajaukums, kas saglabājas visus trīs gadus.

Tā kā mazākumtautības dzimtajā valodā trīs gadus tiek izlaista, programmu grūti nosaukt par mazākumtautības izglītības programmu. Lai arī pirmie trīs gadi dzimtajā valodā varētu nostiprināt dzimto valodu un piešķirt tai noteiktu statusu skolā, pastāv liels risks, ka tiks zaudēta spēja lietot dzimto valodu apguves procesā pārejas fāzē. Bērni ļoti ātri zaudē saziņas prasmes, ja tās netiek lietotas un ja kādu laiku tās netiek uzskatītas par vērtīgām. Tieši tas notiek šinī programmā. Lai arī mazākumtautības valoda atkal parādās sestajā klasē, pāreju uz latviešu valodu varētu realizēt jau uzreiz.

Šinī programmā iespējas skolēniem attīstīt divvalodību un saglabāt savu nacionālo identitāti nav nodrošinātas kā nepārtraukts process. Tajā ir vērojami mazākumtautības valodas statusa pacēlumi un kritumi. No pirmā acu uzmetiena nav saskatāmas šīs programmas priekšrocības. Attiecībā uz integrāciju, šķiet, ka tā notiek uz mazākumtautības valodas statusa rēķina.

12. ANĢĻU VALODA KĀ SVEŠVALODA

Visās četrās programmās ir viena svešvaloda, un ir noteikts, ka svešvaloda ir angļu valoda. To sāk mācīt trešajā klasē, un, saskaņā ar programmas modeļu paraugplāniem, mācībvaloda ir latviešu valoda, tas ir, svešvalodas apguve balstās uz skolēna otro valodu. Ja tā arī patiešām notiek, tad tas nav vispiemērotākais veids svešvalodas mācīšanai. Mācībvaloda varētu būt tikai angļu, un tad nebūs vairāk diskusiju.

13. ALTERNATĪVAIS PROGRAMMAS PARAUGS

Latvijas krievu mācībvalodas skolu atbalsta asociācija (LAŠOR) ir izstrādājusi vispārīgus komentārus par mazākumtautību pamatizglītības programmu paraugiem un ir sagatavojusi alternatīvo programmu. Asociācija uzskata, ka četras programmas ir pārejas veida programmas, kā jau tika norādīts šajā analizē. Asociācija ir konstatējusi, ka programmas "...nevar nodrošināt mazākumtautības valodas saglabāšanu un attīstīšanu un ka tās neveicina Latvijā pārstāvēto mazākumtautību nacionālās un kultūras identitātes vairošanu" (Komentāri 2.5.).

Alternatīvajā programmā Asociācija vēlas nodrošināt mazākumtautības valodas statusu. Tajā pat laikā tā garantē, ka skolēniem būs iespējams turpināt vidējās izglītības iegūšanu latviešu valodā, ja tā būs vienīgā piedāvātā iespēja. Asociācija ierosina vidējo izglītību mazākumtautības valodā. Uz veiksmīgo bilingvālo vidējās izglītības programmu fona Eiropā tā šķiet saprātīga prasība, lai attīstītu mazākumtautības valodu un kultūru. Attiecībā uz integrāciju sabiedrībā, programmas mērķi arī to ņem vērā. Tiem būtu jārada optimālie nosacījumi integrācijai daudznacionālā un daudz kultūru sabiedrībā. Lietojot šos vārdus, Asociācija pasvītro savu sabiedrības uztveri. Integrācijas iespējas tiek izmantotas dažos principos, uz kuriem programma ir balstīta. Visizteiktāk tas vērojams punktā "6.2. Mijiedarbība starp latviešu kultūru un mazākumtautības kultūru izglītības procesā" un "6.3.2. Sakarības starp mācībvalodām atsevišķu mācību priekšmetu ietvaros." Šie punkti ir arī atvērti starpkultūru izpratnei.

LAŠOR piedāvātajos "Mazākumtautību pamatizglītības programmu paraugos" mazākumtautības izglītības īpašie uzdevumi atšķiras no tiem, kas definēti valdības dokumentā. Tie nostāda valodas un kultūras uz vienlīdzīgiem pamatiem un pasvītro izglītības iespējas abās valodās:

"5: Mazākumtautību pamatizglītības programmas parauga īstenošanas īpaši uzdevumi ir pārvaldīt dzimto valodu un latviešu valodu, kā arī Latvijas un etniskās dzimtenes kultūru un vēsturi tādā līmenī, lai izglītojama varētu turpināt izglītību dzimtajā valodā vai latviešu valodā un integrētos Latvijas sabiedrībā."

Līdzekļi šo principu un uzdevumu īstenošanai ir atspoguļoti "Mācību priekšmetu un stundu paraugplānā". Tas ir sadalīts četros blokos. Pirmais bloks "Nacionālā kultūra un valodas" ir sadalīts divās daļās "Letonika" un "Etnika", kas nozīmē vairākumtautības valodu un mazākumtautības valodu. Mācībvalodas ir attiecīgi latviešu un mazākumtautības valoda. Mācību bloks "Ievads tehnoloģijā un zinātnē" sastāv no tradicionālajiem mācību priekšmetiem. Tie tiek mācīti mazākumtautības valodā, bet pāreja uz bilingvālo apguvi notiek pēdējos divos mācību gados, un

datorzinības ir tikai bilingvāls mācību priekšmets. Mācību bloks “Sabiedrības mācība” tāpat kā “Mākslas” ir galvenokārt bilingvāls, izņemot mūziku un vizuālo mākslu, kas pirmos četrus gadus tiek mācīti mazākumtautības valodā.

14. VALSTS UN LAŠOR IZSTRĀDĀTO PROGRAMMU SALĪDZINĀJUMS

Mazākumtautības valodai šajā alternatīvajā (LAŠOR) programmā ir stiprākas pozīcijas kā jebkurā no četrām valdības apakšprogrammām. Salīdzinājums parāda, ka tai visvairāk ir kopīgas iezīmes ar 3. apakšprogrammu. Tomēr LAŠOR programmā pēdējos obligātās pamatizglītības gados ir paredzēta pāreja uz mācībām bilingvāli, nevis pāreja uz tikai latviešu mācībuvalodu, kā tas ir 3. programmā. Bilingvālā pieeja tiek vērtēta kā vispiemērotākais risinājums gan šai pārejai, gan bilingviem bērniem. Turklāt, LAŠOR modeli priekšmetus sabiedrības mācībā un mākslā lielā mērā ir paredzēts mācīt bilingvāli, kamēr valsts izstrādātajā modelī tos galvenokārt ir paredzēts mācīt latviešu valodā. Var secināt, ka mācības bilingviāli ir priekšrocība bilingviem bērniem un tās arī saglabā mazākumtautības valodu. Vēl viena priekšrocība ir tā, ka svešvalodas apguve balstās uz skolēna dzimto valodu.

Alternatīvā programma aplūko valodas apziņu un kultūras apziņu apvienojumā ar mazākumtautības un vairākumtautības valodas attīstīšanu. Ja abas valodas un kultūras ir saistītas ar pozitīvām vērtībām un tiek uzskatītas par vienlīdzīgām, tad tas var būt par ļoti labu pamatu starpkultūru izpratnei un integrācijai. Turklāt nav šaubu, ka šī programma garantē mazākumtautības valodas attīstīšanu daudz lielākā mērā kā četras valdības programmas. To varētu definēt kā uzturēšanas programmu ar pārejas elementiem.

15. SKOLU PAŠIZVEIDOTIE MODEĻI

Neviena no skolu programmām, kas tika iesniegtas novērtēšanai, nav identiska programmu paraugiem — ne valsts, ne alternatīvajai LAŠOR programmai. Vairums programmu ir tuvas 3. modelim vai alternatīvajai programmai. Tās ir programmas, kas visspēcīgāk uztur mazākumtautības valodu. Tas skaidri norāda uz vēlmi saglabāt un attīstīt mazākumtautības valodu, izmantojot izglītību. Nav spēcīgas vēlmes pēc agrīnas pārejas programmām (1. modelis), bilingvālajām programmām (2. modelis) un valodas maiņas programmām (4. modelis). Šeit izraudzītās skolas pieder pie dažāda veida skolām. Tās ir valsts skolas, privātās skolas, poļu skola un vācu valodas skola.

VALSTS SKOLAS

Izņēmums attiecībā uz programmas izvēli ir Rīgas 17. vidusskola, kurai pamatizglītības programma no piektās līdz devītajai klasei atbilst 4. modelim. Atkāpes no vadlīnijām ir tajā, ka daži no mācību priekšmetiem, piemēram, matemātika, tiek mācīta krievu valodā nevis bilingvāli vai latviski. No otras puses, daži priekšmeti tiek mācīti bilingvāli, lai arī 4. modelis paredz tos mācīt latviski, piemēram, vēsture, bioloģija un mājturība, bet citi mācību priekšmeti tiek mācīti latviski tajās klasēs, kurās ir paredzēta bilingvālā mācībvaloda, piemēram, mūzika. Kopumā princips ir bilingvisms, un integrācijai nevajadzētu būt traucētai.

Minēto atkāpju iemesls ir skolotāju nepietiekamās latviešu valodas zināšanas. Rīgas 17. vidusskola tiecas realizēt skolotāju mācības, lai trīs gadu laikā minētās atkāpes varētu novērst. Ilgākā laika posmā vecāki, skolēni un skolotāji vēlas attīstīt bilingvālo mācību modeli saskaņā ar 3. modeli.

Pārējās trīs valsts skolas ir izvēlējušās 3. modeli. Tās ir Liepas pamatskola Cēsu rajonā, Rīgas 22. vidusskola un Rīgas 1. Tehniskais licejs. Tomēr valodu sadalījums Liepas pamatskolas mācību priekšmetu plānā atšķiras ar to, ka tas ir vairāk bilingvāls nekā to paredz 3. apakšprogramma. Zināmā mērā tas atbilst 2. apakšprogrammai, bet acīm redzami, ka skola vēlas spēcīgāku mazākumtautības valodas īpatsvaru. Pāreja uz latviešu valodu notiek vēsturē, sportā un mākslas mācību priekšmetos. Skolas programmas priekšrocība ir integrētas mācīšanas īstenošana, kas balstās uz skolotāju sadarbību. Šādai pieejai būt jānodrošina bilingvālā attīstība un jārada pamats integrācijai sabiedrībā.

Rīgas 22. vidusskola liek uzsvāru uz bilingvismu mācību procesā un apziņu par nepieciešamību apgūt abas valodas, kā arī uz prieka sajūtu, tās lietojot. Šāda attieksme netiek turpināta mācot bilingvāli, kā paredzēts 2. apakšprogrammā, bet punktā 3.4. ir uzsvērts, ka bērni tikai īpašās nodarbībās apgūs zināšanas bilingvāli. Valodu sadalījums mācību plānā norāda uz bilingvālu mācībvalodu ar atkāpēm un kopīgām iezīmēm ar 3. apakšprogrammu. Kopīgā iezīme ir pāreja uz latviešu valodu četros mācību priekšmetos pēdējā gadā (gados). Papildus tam lielāko daļu laika sports un mākslas mācību priekšmeti tiek mācīti latviski. Bilingvāli mērķi nodrošina integrāciju sabiedrībā.

Tehniskā liceja programma ir tuva 3. apakšprogrammai, un skola ievada daļā norāda, ka tai ir skolotāji, kuri var mācīt un māca latviešu valodā vai bilingvāli, bet skolas mērķis ir, lai to varētu darīt visi skolotāji. Tad arī programmu varētu visiedarbīgāk īstenot. Kā aprakstīts 3. apakšprogrammā, pēdējos skolas gados dominē latviešu valoda, kas varētu samazināt mazākumtautības valodas attīstīšanu, bet tas nekavē integrāciju.

PRIVĀTĀS SKOLAS

Privātskola “Evrīka” Rīgā īsteno programmu, kas nav veidota pēc kādas no esošajiem programmu paraugiem. Pēc mācību satura apraksta tā veicinās skolēnu nacionālās identitātes saglabāšanu un atvieglos viņu integrēšanos Latvijas sabiedrībā. Nav nekā, kas norādītu uz pretējo. Mācību plāns atgādina alternatīvo programmu, jo tajā nav pārejas uz latviešu valodu. Tā vai nu nav, vai ir visas klases garumā. Astoņi mācību priekšmeti tiek mācīti bilingvāli, septiņi krieviski un pieci latviski. .

Vēl viena privātskola neseko paraugprogrammām. Privātskola ĀBECE Rīgā paredz, ka šīs skolas skolēniem nebūs šķēršļu, lai integrētos daudzietniskā sabiedrībā, jo viņi padziļināti apgūst krievu, latviešu, angļu valodas un datorzinības. Acīm redzami daži skolēni ir citi šķēršļi, kas dzīvē jāpārvar, piemēram, veselības vai uzvedības problēmas. Dominējošā mācībvaloda ir krievu valoda, un pāreja uz latviešu valodu notiek vēsturē un ģeogrāfijā devītajā klasē. Latviešu valodai tiek dota priekšroka eksaktajās zinātnēs, sportā, mājturībā, vizuālajā mākslā un darbmācībā. Attiecībā uz atsevišķiem mācību priekšmetiem bilingvālā mācībvaloda netiek lietota. Integrācijas iespējas ir atkarīgas no divvalodības attīstīšanas. Iespējas ir, un nevar noliegt, ka skolēni var gūt panākumus.

Trešā privātskola ir ģimnāzija “Maksima” Rīgā. Tā ir izveidojusi savu pamatizglītības modeli un skaidri pauž savu nostāju attiecībā pret nācijas nostiprināšanu Latvijā un par robežām starp tautām. Krievi un latvieši ir un paliek lielas nācijas sastāvdaļa. Tas norāda uz sabiedrību aiz valsts robežām, bet skolas mērķis nav atsaukties uz noteiktu nacionālo kultūru vai kultivēt to. Skola tiecas panākt sociālās un kultūras apziņas veidošanos un vieglu integrācijas procesu sabiedrībā. Skolotāju pienākums ir audzināt Latvijas patriotus. Turklāt mērķis ir daudzvalodība. Tā sastāv no trīs aktīvo valodu apguves, kad skolēni var izteikties šajās valodās, un divu pasīvo valodu apguves, kad skolēni tikai spēj saprast un uztvert šajās valodās komunicēto vēstījumu. Mācību plāna analīze atklāj, ka šīs divas valodas — vācu un franču — tiek mācītas interešu grupās un nav obligātie mācību priekšmeti.

Mācību priekšmetu un stundu plāns ir tuvs alternatīvajai programmai. Tajā tikai latviešu valoda un literatūra un viena gada programma civilizācijās tiek mācītas latviski. “Maksima” programmā vienu gadu latviski ir arī vēstures mācību priekšmets, kura saturs ir Latvijas vēsture. Pārējie mācību priekšmeti tiek mācīti bilingvāli vai krieviski. Turklāt tiek uzsvērts, ka angļu valoda tiek mācīta svešvalodā. Kopumā tās ir izredzes, kas norāda uz integrāciju Latvijas sabiedrībā.

POĻU SKOLA

Poļu skola Krāslavā tiecas realizēt Valsts standartus kopā ar mērķi ieaudzināt cieņu pret Latvijas valsti un kopības sajūtu ar poļu tautu. Tā ir definēta kā piederība etniskajai dzimtenei. Tā kā skolēniem, iestājoties skolā, nav jāpārvalda poļu valoda, šī kopības sajūta ir balstīta uz nacionālo sentimentu. Acīm redzami, ka dažās ģimenēs ir notikusi valodas maiņa, kas ir labi pazīstama parādība citās etniskajās minoritātēs pasaulē. Kopības sajūta ar poļu nāciju tiek pasvītota, apgūstot un attīstot poļu valodu skolā. Mācību programma paredz poļu valodu kā mācībvalodu valodas mācību priekšmetā. Poļu valoda tiek lietota arī vēstures un ētikas mācīšanā. Turklāt pirmajos skolas gados raksturīga ir bilingvālā mācībvaloda, kam seko pāreja uz latviešu valodu. Bioloģija, fizika, ķīmija, sports un mājturība visā pamatizglītības kursā tiek mācītas latviski. Kopumā latviešu valodai ir spēcīgas pozīcijas mācību programmā, un no lingvistiskā viedokļa integrācija būs iespējama.

VĀCU VALODAS SKOLA

Āgenskalna pamatskolas skolēni tiek pārsūtīti uz Āgenskalna ģimnāziju pēc četriem pamatizglītības gadiem. Tā ir sistēma, kas raksturīga skolu struktūrai daudzās Vācijas Federatīvās Republikas zemēs, piemēram, Šlēsvīgā — Holšteinā. Pamatizglītības programmā vācu valoda tiek mācīta kā pirmā svešvaloda, kurai seko angļu valoda. Latviešu — vācu bilingvālā izglītība tiek piedāvāta mūzikā un darbmācībā. Tā kā vācu valoda ir svešvaloda, skolas programma nepieder pie mazākumtautību izglītības programmām. Skolēni nepieder etniskajai minoritātei. Tā ir vairāku valodu programma skolai ar valodas specializāciju.

16. DIVVALODĪBA UN INTEGRĀCIJA

Mācību programmas daudzveidībai un valodu sadalījuma modelim valsts un privātskolās būtu jāgarantē mazākumtautības izglītības attīstība, kas atbilst dažādām vajadzībām un viedokļiem. Jautājums ir, vai ir nepieciešams izvēlēties kādu no vairākām programmām. Cits risinājums varētu būt brīva iespēja izveidot un attīstīt individuālu programmu bez ierobežojumiem. Noteiktās programmas drīzāk varētu uzvert kā ierobežojumu nevis iedvesmojošas iespējas. Dabiski, ka mācību programmām būtu jānodrošina Valsts standartu īstenošana un bilingvisma attīstīšana, kas ietver latviešu valodu. Šāda brīvība ļautu skolām strukturēt tādas mācību programmas, kas izriet no pieredzes, zināšanām un bērniem piemītošajām spējām un tās attīstīta.

Novērtēšanai izvēlēto mācību programmu daudzveidība ir vairāk vai mazāk pielāgota programmu paraugam. Šie pielāgojumi parāda vēlmi pēc brīvības veidot

individuālu mācību programmu. Tā ir arī indikācija, ka skolas jau ir realizējušas individuālus risinājumus. Šāda attīstība ir jāatbalsta, un tas nāks par labu gan demokrātijai, gan brīvprātīgai integrācijai.

Komentāri par valodu sadalījumu programmās ietver arī dažas piezīmes par integrācijas iespējām. Minētās prognozes ir veiktas, balstoties tikai uz teoriju un punktiem, ko varētu piedāvāt mazākumtautības. Tomēr integrācija ir divpusējs process, un vairākumtautības attieksmei ir izšķiroša nozīme. Ja mazākumtautība jūtas apspiesta, viņu bilingvismam nebūs jēgas. Bez savstarpējās atzišanas, vienlīdzīgām iespējām un dialoga par sociālajiem apstākļiem nebūs demokrātiskas integrācijas.

ASIMILĀCIJA

Lai arī programmu modeļi mazākumtautību pamatizglītībai pastāv un tiek dažādi īstenoti praksē, joprojām saglabājas jautājums, vai vecāki un skolēni, kuri pieder pie etniskās minoritātes vai arī tiek uzskatīti par piederīgiem tai, uzskata, ka viņiem ir dota reāla izvēles iespēja valsts izglītībā. Tā kā nepastāv vidējā valsts izglītība ne viņu dzimtajā valodā, nedz ir bilingvāla vidējā izglītība, kas ietvertu viņu mazākumtautības valodu, šie cilvēki varētu apšaubīt, vai bilingvisms ir pareizā izvēle. Jo īpaši, ja bilingvisms visumā tiek veicināts tikai latviešu — krievu valodas kombinācijā. Vecāki varētu domāt, ka bērni tikai apgūst valsts valodu tādā pašā līmenī, kā monolingvālās vairākumtautības bērni, kuriem latviešu valoda ir pirmā valoda, ja viņi aizmirsīs par savu dzimto valodu izglītībā. Šāds uzskats ir pretrunā pētījumu rezultātiem bilingvisma jomā, bet tās varētu būt negatīvās attieksmes sekas pret divvalodību, kas ietver valodu, kurai nav pietiekami augsts statuss sabiedrībā.

Izmaiņas vecāku izvēlē par savu bērnu skolu norāda, ka pastāv nedrošība par mazākumtautības izglītību vai, drīzāk, ka pastāv nedrošība par sabiedrības reakciju uz šāda veida izglītību. To varētu ietekmēt fakts, ka patreiz vidējā un augstākā valsts finansētā izglītība ir latviešu valodā. Sabiedrības integrācijas Latvijā valsts programmas koncepcijā ir minēts, ka "...cittautiešu un jauktajās ģimenēs vecāki izvēlas skolas ar latviešu mācībvalodu, jo viņi domā par savu bērnu izglītības iespējām un viņu konkurētspēju nākotnē." (Trešā nodaļa "Izglītība, valoda un kultūra"). Tā ir skaidra norāde uz to, ka vecāki uzskata, ka vairākumtautības latviešu pamatskola dod optimālo pamatu vidējai un tālākai izglītībai, bet etnisko minoritāšu izglītība dod vājas izredzes uz to. Nav obligāti, ka šāda attieksme ir mazākumtautības izglītība standarta dēļ, bet varbūt viņi sajūt savas mazākumtautības statusa noraidījumu. Šāda attīstība liecina par asimilācijas politiku izglītībā vai asimilācijas attieksmi sabiedrībā. Tā nav sabiedrības integrācijas zīme.

DAUDZVALODĪBA — NĀKOTNES REDZĒJUMS

Latvijas nācijas identitātes veidošanas process notiek paralēli ar procesu, kas noticis daudzās Eiropas nāciju valstīs pēdējo divu gadsimtu laikā. Bet daudzveidība, pateicoties autohtono minoritāšu un mazākumtautību grupām, kas radušās migrācijas procesu rezultātā, šo ainu ir izmainījusi. ES mērķis ir vienotība un daudzveidība. Eiropas Padome ir norūpējusies ne tikai par valodas tiesību un mazākumtautību grupu tiesību aizstāvēšanu. Tā veicina arī daudzvalodību, lai efektīvāka starptautiskā sabiedrība varētu novest pie savstarpējās izpratnes un cieņas pret identitātes un kultūras daudzveidību.

Kāpēc tā vietā, lai spertu soli atpakaļ, izveidojot nācijas valsti, kāda tā ir tradicionālajā Rietumeiropas (ES Eiropas) stilā, nevarētu spert soli uz priekšu un izveidot multilingvālu mācību programmu, kuras mērķis ir daudzvalodība? Tas bija 2001. Eiropas valodas gada mērķis. Tā uzmanība, galvenokārt, bija pievērsta iespējām, ko varētu sasniegt, apgūstot vairāk kā vienu svešvalodu, bet netika ieteikti konkrēti modeļi, kas ietvertu valodu ar mazākumtautības valodas statusu un svešvalodu, tā ir daudzvalodība, kas sastāv no valsts valodas, mazākumtautības valodas un valodas, kas ir svešvaloda vairākumtautības un mazākumtautības skolēniem. Tas nesadalītu nācijas valsti, jo kopīgais saziņas līdzeklis ir valsts valoda. Tā ir tikai valodu — kultūras — identitātes vienotība, kas tiek izmainīta par labu daudzveidībai. To varētu raksturot, kā daudzveidību vienotībā.

Šādā daudzvalodu modelī latviešu valodu varētu kombinēt ar angļu valodu kā svešvalodu un krievu, poļu vai vācu valodām, kas tiek atzītas kā mazākumtautību valodas, bet tajā pašā laikā ir valsts valodas tuvākajās vai tālākajās kaimiņvalstīs. Mācību programmās skolēniem, kuriem viena no trijām lielajām mazākumtautību valodām ir dzimtā valoda, latviešu un angļu valodas pamatizglītība un vidējā izglītībā būtu viņu otrās valodas. Tiem, kuriem latviešu valoda ir dzimtā valoda, pamatizglītībā un vidējā izglītībā angļu valoda un viena no mazākumtautību valodām būt otrās valodas. Ar šādu politiku valsts iegūtu iedzīvotājus, kuri ir spējīgi sazināties ar kaimiņvalstīm un pārējo pasauli.

Valsti raksturotu kompleksa saziņas kompetence. Un Latvija varēs izmantot skolēnu resursus, tas ir, zināšanas, prasmes un pieredzi, ko viņi ieguvuši mājās un savā vidē. Tas dotu iespēju arī izmantot skolotāju resursus, kuri runā dažādās valodās, kas ir viņu dzimtās valodas. Tomēr viņi mācītu to ne tikai kā skolēnu dzimto valodu, bet arī kā otro valodu. Ir nepieciešama skolotāju praktiska mācīšana, lai viņiem būt prasmes otrās valodas mācīšanā un apgūvē kopumā, ko pēc tam varētu specializēt latviešu valodas kā otrās valodas, krievu valodas kā otrās valodas, poļu valodas kā otrās valodas, vācu valodas kā otrās valodas mācīšanā.

Citiem vārdiem sakot, ir jāizstrādā daudzvalodības didaktika. Ir jārunā par izglītības programmām visiem bērniem, neatkarīgi no viņu nacionālās vai kultūras identitātes, jo viņiem būs jāiet kopā rajona skolā. Daudzvalodīga mācību programma, kas ir atvērta nacionālās un kultūras daudzveidības uzturēšanai, būtu laba garantija sabiedrības integrācijai. Pašas valsts interesēs ir pēc iespējas pilnīgāk izmantot sabiedrības cilvēkresursus un valodas resursus. Saskaņā ar globalizētās pasaules prasībām, daudzvalodība veicina ne tikai starpkultūru sapratni, bet arī ir resursu veidošanās starptautiskajai politikai un tirdzniecībai. Ilgtermiņā tā varētu kļūt par ekonomikas stipro pusi.

BRĪVĀS SKOLAS

Ja nācijas stiprināšana, saskaņā ar nacionālo ideoloģiju, neļauj attīstīt daudzvalodību kā kopīgu nacionālo identitāšu mērķi vairākumtautībai un mazākumtautībām, etniskās minoritātes var “ņemt lietas savās rokās”. Viņiem ir divvalodības potenciāls un viņiem varētu sniegt palīdzību, lai attīstītu daudzvalodību. Programmu paraugi šādu atbalstu nesniedz. Kā parāda četru apakšprogrammu analīze, etniskajām minoritātēm — vairāk vai mazāk — ir noteikti ierobežojumi bilingvisma un kultūras daudzveidības attīstībā.

Skolas varētu izstrādāt savas mācību programmas, kā tas ir “brīvajās” skolās Dānijā. Tām obligāti ir jāmača valsts valoda un jāpanāk noteikts apguves līmenis, kas līdzinās līmenim valsts skolās, bet tās var brīvi izvēlēties, kā to sasniegt. Šī izvēles brīvība ir bijis vadošais princips Dānijas izglītībā 150 gadus. Šodien pastāv dažāda vieda “brīvās” vai neatkarīgās skolas, un tās visas saņem valsts subsīdijas līdz par 85% no kopējiem darbības izdevumiem. Ar zināmiem nosacījumiem var saņemt arī kredītus uz izdevīgiem noteikumiem jaunu skolu veidošanai.

Šo lielo subsīdiju pamatprincips ir, lai cilvēki varētu izvēlēties alternatīvu izglītības veidu saviem bērniem, ja viņi tā vēlas, neatkarīgi no tā, vai tas tiek darīts ideoloģisku, politisku, izglītības vai reliģisku apsvērumu dēļ, kaut arī Dānijā ir efektīva izglītības sistēma, kas nodrošina izglītības iespējas visiem. Vācu mazākumtautības skolas Dānijā darbojas pēc šiem principiem. Tās ir “brīvās” skolas un ir aprakstītas pēc sekojošā ievada par Dānijas — Vācijas pierobežas reģionu, kur šīs skolas atrodas.

17. DĀNIJAS — VĀCIJAS PIEROBEŽAS REĢIONS

Dānijas — Vācijas pierobežas reģionā ir vairāki izglītības modeļi vairākumtautības un mazākumtautības izglītībā, kas varētu būt noderīgi arī Latvijas situācijā. Līdzīgi arī vairāki vēstures elementi, tostarp arī nacionālo minoritāšu pastāvēšana.

Patreizējā Dānijai piederošā Dānijas — Vācijas robežreģiona teritorija atradās Vācijas valdījumā no 1864. līdz 1920. gadam. Tajā laikā valsts pārvaldes valoda, mācībvaloda un baznīcas valoda bija noteikta vācu valoda, bet vairumam iedzīvotāju dāņu dialekts bija viņu dzimtā valoda un ģimenē lietotā valoda. Pēc 1920 gada referendumā šī teritorija kļuva par Dānijas Karalistes sastāvdaļu. Pārvāciskošana un apspiestība, ko Dānijas iedzīvotāji izjuta Vācijas valdīšanas laikā, noveda pie daudzu dāņu negatīvas attieksmes pret jebko, kas bija vācisks. Varbūt naidis būtu labāks vārds. Dominēja nacionālais konflikts.

No otras puses, tie, kuri jutās kā vācieši un asociēja sevi ar Šlēsvigas — Holšteinas zemi, veidoja vāciešu mazākumtautību, kam tika nodrošināta vācu nodaļa valsts skolās, kur dāņu valoda bija obligātais priekšmets. Jaunākās vācu mazākumtautību skolas tika dibinātas saskaņā ar Dānijas likumu par “brīvajām” skolām. No 1. līdz 13. klasei vācu valoda ir mācībvaloda visos priekšmetos, izņemot dāņu valodas mācību priekšmetu. Bet, ir jāuzsver, ka vairums skolēniem dāņu dialekts ir viņu pirmā valoda. Viņi apgūst vācu valodu kā otro valodu vācu mazākumtautības bērnu dārzos un skolās. Tādējādi valsts valodas dialekta pārvaldīšana tiek nodrošināta mājās, jautājums ir, vai dialektam un standartam tiek dotas pietiekamas iespējas attīstībai mazākumtautības izglītībā. Šī sociolingvistiskā situācija liecina par vēl vienu svarīgu lietu. Reti ir atbilstība starp pirmo valodu un nacionālo identitāti vācu mazākumtautībā.

Tie, kuri jutās kā dāņi uz dienvidiem no 1920. gada robežas, noorganizēja dāņu minoritāti Šlēsvigas — Holšteinas zemē. Šodien dāņu mazākumtautībai ir sava skolas sistēma un kultūras un politiskās asociācijas. Vairumam bērnu vācu valoda ir viņu pirmā valoda, un viņi apgūst mazākumtautības valodu — dāņu valodu — kā otro valodu mazākumtautību bērnudārzos un skolās. Tas attiecas uz 1. līdz 13. klasi, un dāņu valoda ir mācībvaloda visos mācību priekšmetos, izņemot vācu valodas priekšmetu. Šajā mācību priekšmetā tiek izmantota vairuma bērnu pirmā valoda, kas atbilst valsts valodai. Dāņu mazākumtautības skolās ir arī jautājums par to, vai šai valodai ir optimālas attīstības iespējas izglītībā.

Tomēr izlaiduma eksāmenu rezultāti pēc 9., 10. un 13. klases vācu un dāņu mazākumtautību skolās tiek atzīti sabiedrībā, kurā attiecīgā mazākumtautība dzīvo, kā arī tos atzīst cilmes kaimiņvalsts. Šis duālisms atver durvis, lai skolēni varētu izvēlēties iegūt tālāko izglītību Dānijā vai Vācijā.

Lai arī mazākumtautību skolās mācībvaloda ir mazākumtautības valoda, tiek izstrādāta jauna integrējošā didaktika, koordinētā mācīšana, kas ietver gan mazākumtautības, gan vairākumtautības valodas. Divas valodas tiek uztvertas kā instrumenti

mazākumtautības izglītībā, kā arī, lai labāk viens otru izprastu, iegūtu savstarpējo atzišanu un apmainītos ar idejām. Bilingvisms papildināts ar vienu vai divām svešvalodām ir ideālais risinājums. Turklāt tas netiek uzskatīts par draudu nācijas vienotībai.

Dažu vairākumtautības skolēnu vecāki pat izvēlas mazākumtautības izglītību saviem bērniem bilingvāla ideāla dēļ. Viņiem nacionālā identitāte nav konstruēta uz “mēs” pretstatā “citiem”. Tā ietver ikvienu vienotā nācijas valsts struktūrā. Viņi dod priekšroku mazākumtautības izglītībai salīdzinājumā ar vairākumtautības izglītību, kur ir tikai monolingvālisms valsts valodā plus viena vai divas svešvalodas, kā ideāls, un tiek nodotas vienas nācijas valsts tautas vērtības.

Šajās nacionālajās minoritātēs nacionālās identitātes priekšnosacījums nav attiecīgās tautas valodas kā pirmās valodas apgūšana. Vācietība un dāniskums ir vairāk tautiskā sentimenta jautājumi, ko atzīst arī valsts varas iestādes pēc 1955. gada Kopenhāgenas — Bonnas deklarāciju parakstīšanas. Tomēr arī starp vairākumtautības un mazākumtautības cilvēkiem ir tādi, kuri joprojām atbalsta nacionālistisko koncepciju, ka pirmā valoda ir vienāda ar cilvēka nacionālo identitāti. Šobrīd vairāki mazākumtautības cilvēki veido jaunu piederības formu. Tā nav vienotība ar kaimiņvalsts, kura ir arī cilmes valsts, vēsturi, monolingvālismu un monokultūru, kas ir šis valsts nacionālās ideoloģijas pamatā un kas ir vērst pret citiem. Mazākumtautības cilvēki nedefinē sevi kā pretstatu vairākumtautībai. Viņi dzīvo un integrējas vairākuma sabiedrībā, bet izjūt kopību ar cilmes valsts iedzīvotājiem.

MAZĀKUMTAUTĪBAS — VAIRĀKUMTAUTĪBAS MODELIS: YGGDRASIL

Dānijas puses pierobežas reģionā *Sunderjylland* nav pastāvējusi sadarbības tradīcija starp vācu mazākumtautības un dāņu vairākumtautības skolām. Un tas joprojām ir izņēmums. Tāpat tas ir Vācijas puses pierobežas reģionā. Tomēr pašreiz tiek realizēta visaptveroša programma trīs mazās pilsētās Šlēsvīgas — Holšteinas zemē, kas atrodas tuvu robežai ar Dāniju, un šajā programmā piedalās trīs valsts skolas un trīs dāņu mazākumtautības skolas. Sadarbības mērķis ir kopīga vecāku, skolēnu un skolotāju vēlme izveidot bērniem draudzīgu sabiedrību.

Lēmumu pieņemšanas procesā piedalās gan pieaugušie, gan bērni, un sadarbība sākās 1999. gadā ar projekta darbu “Ērkšķi un zvaigznes”, tas ir, skolu un vietējās sabiedrības šķēršļi un vēlmes. Savstarpējā sapratne bija laba, lai arī vairums bērnu bija monolingvāli vācu valodā ar niecīgām dāņu valodas zināšanām. Mazākumtautības bērni to kompensēja ar bilingvismu vācu un dāņu valodā, bet viņu dāņu valodas

zināšanas mudināja vairākumtautības bērnu interesi par šīs valodas apguvi. Vēl vien projekts bija kopīga informatīvā brošūra dāņu un vācu valodās par projektu. To izstrādāja pieaugušie un tās nosaukums bija tāds pats kā projektam — “*Yggdrasil*”, kas ir pasaules koka nosaukums ziemeļvalstu mitoloģijā. Tas aug Ases zemes *Asgård* vidū un balsta debesis.

Visciešāk sadarbība turpinājās starp divām skolām katrā no trīs pilsētām — vācu valsts skolu un dāņu mazākumtautības skolu. Vācu un dāņu klases kopīgi pusdienoja, viņi viens otru aicināja uz bērnu mūzikas koncertiem, kā arī apmeklēja veco ļaužu pansionātu, viņi uzstājās ar dāņu un vācu dziesmām Ziemassvētkos un dzimšanas dienās. To vēl papildināja kopīgi sporta pasākumi, kā triatlona sacensības, vingrošanas programmas un futbola spēles. Turklāt jāpiemin kopīgi izbraukumi uz salu un kopīga vasaras ballīte ar paviljoniem un priekšnesumiem. Bez tam skolas sadarbojās administratīvā līmenī, organizējot kopīgus skolas autobusu maršrūtus, kā arī apmainoties ar informāciju par notikumiem un negadījumiem, kas nekad iepriekš nebija noticies. Līdz tam skolām bija sava izolēta pasaule, kas bija atdalīta ar neredzamu sienu. Tagad sienas vietā vidū aug *Yggdrasil*.

PĀRROBEŽU VAIRĀKUMTAUTĪBAS MODELIS: *TUNDER-NIEBÜLL*

Sadarbība pierobežas reģionā ir ne tikai vairākuma — mazākuma tautību attiecību parādība, sadarbība notiek arī starp dāņu un vācu vairākuma tautību skolām abpus valstu robežām. Daudzus gadus ir bijuši kontakti starp vairākumtautības skolām Dānijā un Vācijā, lai apgūtu vācu valodu kā svešvalodu un lai iegūtu starptautisku izpratni. Tomēr nepārtraukta skolu pārrobežu sadarbība pierobežas reģionā ir jauna parādība. Varbūt tas ir bijušo nacionālo interešu konfliktu dēļ, varbūt tādēļ, ka skolotājiem un skolēniem interesantāk ir apmeklēt tās teritorijas Vācijā vai Dānijā, kas atrodas tālāk. Tos, kas atšķir svešo zemi no savējās.

Pārrobežu sadarbība Dānijas — Vācijas pierobežas reģionā starp dāņu un vācu vairākumtautību skolām varētu dot iedvesmu sadarbības modelim starp mazākumtautību un vairākumtautības skolām Latvijā. Zināmā mērā ir daudz priekšnosacījumu, kas ir līdzīgi gan politiski, gan tie, kas skar abu valstu attiecības pierobežu reģionos un attiecības starp latviešu un krievu grupu Latvijā.

Tagad situācija pierobežā sāk mainīties. Šķiet, ka pēckara paaudze ir pārvarējusi nacionālo konfliktu, kas radās Vācijas valdīšanas dēļ, kas vēl tika atjaunota Otrā Pasaules kara laikā. Tieši šī paaudze tagad ir lēmumu pieņēmēji izglītībā, un tieši dāņu vairākumtautības skolas skolotājs pirmais uzņēmās iniciatīvu dāņu — vāciešu sadarbībai. Jau trīs gadus dāņu un vācu vidusskolas (10. – 13. klase), kas atrodas

25 kilometru attālumā viena no otras, cieši sadarbojas deviņos mācību priekšmetos. Šo sadarbību vēl papildina privātie pasākumi kā skolēnu pašu organizētas ballītes, un nedēļas nogales, kas tiek pavadītas ģimenēs kaimiņvalstī.

Viens no mērķiem bija atbrīvoties no aizspriedumiem un stereotipiem par kaimiņvalsti un tās iedzīvotājiem, kas arī tika saukti par “citiem”. Personiskā pazišanās ar skolēniem un skolotājiem kaimiņvalstī, kas tika iegūta kopīgo projektu laikā vai stundās, deva tam konkrētu pamatu. Skolēniem ir jābūt atvērtiem citām tradīcijām, metodēm, viedokļiem utt., lai varētu sadarboties. Vēl viens svarīgs mērķis bija dot iespēju attīstīt skolēnu un skolotāju prasmes un zināšanas dāņu un vācu valodās kā svešvalodās vai drīzāk kā kaimiņvalstu valodās.

Tā kā dāņu un vācu valodas kā svešvalodas ir izvēles mācību priekšmeti pamatizglītībā un vidēja izglītībā, ne visi skolēni tās izvēlas. Tomēr vairums dāņu skolēnu izvēlas vācu valodu kā otro svešvalodu pamatskolā, tas ir no septītās līdz devītajai klasei, bet vidusskolā tas tā nav. Vācu skolēniem sadraudzības skolā ir iespēja izvēlēties dāņu valodu kā otro svešvalodu. Tomēr jāsaka, ka sadarbība aptver visus skolēnus, neatkarīgi no viņu saziņas prasmēm kaimiņvalsts valodā. Arī tie skolotāji, kuriem nebija sarunvalodas prasmes kaimiņvalsts valodā vai tās bija ļoti vājas, piedalījās sadarbībā. Dāņu skolotājiem bija vismaz nelielas vācu valodas uztveres prasmes, bet dažiem vācu skolotājiem vispār nebija dāņu valodas priekšzināšanas. Angļu valoda varētu būt *lingua franca*, bet skolotāji to reti izmantoja, jo viens no mērķiem bija attīstīt kaimiņvalsts valodas prasmes. Tādēļ sadarbība sākās ar 14 dienu intensīvu valodas mācību kursu skolotājiem. Tas notika skolas stundu laikā un bija tandēmkurss, kur dāņi un vācieši bija kopā.

Sadarbību plānoja skolotāji, un tas bija saistīts ar praktiskām grūtībām, jo abās valstīs ir lielas atšķirības attiecībā uz mācību stundu ilgumu, brīvdienām un eksāmenu laiku. Sadarbība bija jāieplāno noteiktā laika periodā.

Dāņu, vācu un angļu valodas mācību priekšmetos kā svešvalodu mācību priekšmetos notika divu veidu sadarbība. Skolotāji šķērsoja robežu un mācīja skolēnus otras valsts vidusskolā. Priekšrocība bija tā, ka skolēni ieguva skolotāju, kuram mācāma valoda bija dzimtā valoda un kuram bija arī kultūras pieredze, kas saistīta ar dzīvi kaimiņvalstī. Bet tie vienmēr bija skolotāji, kuriem bija prasmes svešvalodu mācīšanā, tādējādi viņi nebija tikai dzimtās valodas izglītotāji. Dažos mācību priekšmetos skolēniem bija kopīgi projekti, piemēram, saules enerģija fizikā. Mērķis bija izveidot saules enerģijas baterijas, ko varētu izvietot uz skolu jumtiem. Skolēni apsprieda procesu un produktu izvēli, izmantojot elektronisko pastu un video konferences, kā arī tikās personiski. Mūzikas izvēles priekšmetā dāņu –vācu koris

un orķestris apguva divas modernās mūzikas kompozīcijas, un notika vairāki kopīgi mēģinājumi. Visbeidzot tika sniegti divi reiz divi koncerti pa vienam katrā vidusskolā.

Kā mācību priekšmeti visveiksmīgākie bija divu svešvalodu priekšmeti. Skolēni paši izvēlējās svešvalodu. Tādēļ vairumam skolēnu bija pozitīva attieksme pret sadarbību. Projekti mākslā, mūzikā un sportā arī bija veiksmīgi, lai arī daži skolēni bija pret sadarbību. Bet, kopumā, skolēni ar nelielām dāņu vai vācu valodu kā svešvalodu zināšanām vai bez tām spēja sazināties un darboties kopīgi šajos mācību priekšmetos. Citos mācību priekšmetos, piemēram, fizikā un bioloģijā lingvistiskā barjera bija vislielākā, jo valoda bija nepieciešama, lai atrisinātu uzdevumus. Skolēni palika savas valodas grupā un mijiedarbība bija tuvu nullei.

Skolotāji teica, ka viņi ieguva vērtīgas zināšanas par citas skolas sistēmu un iepazīšanās ar jauniem kolēģiem bija visai iedvesmojoša. Tas pat noveda pie personisku draudzības saišu izveidošanās. Skolotāju vidū plaši izveidojās kopības sajūta. Skolēni dalījās divās grupās — par un pret. Pozitīvo vērtējumu noteica saziņas kompetences attīstība un starptautiskā sapratne. Negatīvā skolēnu grupa norādīja uz valodas barjeru un intereses trūkumu par partneriem, ko viņi nebija izvēlējušies brīvprātīgi. Neraugoties uz to, sadarbība daudziem skolēniem atvēra acis, lai ieraudzītu starpkultūru sapratni. Pārrobežu sadarbība tiks atkal atsākta 2003. gadā jau atzītā veidā. Tiks izveidota dāņu — vācu novirziens, un skolēni varēs brīvprātīgi to izvēlēties, tāpat kā viņi varēs izvēlēties papildus Eiropas novirzienu, industriālo novirzienu un IT novirzienu dāņu skolā un papildus bilingvālo vācu — angļu valodas novirzienu vācu skolā.

Latvijā esošos aizspriedumus un stereotipu attiecībā uz nacionālajām grupām, kā arī barjeru starp latviešu un krievu skolām, varētu nojaukt, izmantojot tādu pašu modeli kā Dānijas — Vācijas pierobežas reģionā. Lai arī tas praksē tika realizēts vidusskolās, to būtu iespējams realizēt arī pamatskolā. Turklāt latviešu un krievu valodas kā otrās valodas varētu mācīt dzimtajā valodā runājoši skolotāji, un skolēni varētu apgūt otro valodu tandēmu darbā starp pirmās un otrās valodas lietotājiem.

18. KOORDINĒTA MĀCĪŠANA MAZĀKUMTAUTĪBU SKOLĀS

Ja nav politisku, sociālu vai ar izglītību saistītu vēlmju sadarbībai starp vairākumtautību un mazākumtautību skolām, ir jāizpēta iespēju avoti mazākumtautības izglītības sistēmā. Koordinēta mazākumtautības un vairākumtautības valodas un literatūras kā mācību priekšmeta mācīšana un dažreiz arī mūzikas un mākslas mācību priekšmetu pasniegšana varētu būt auglīgs piemērs, kam sekot. Sadarbības mērķis ir

stiprināt skolēnu divvalodību, izmantojot tos resursus, kas skolēniem ir viņu pirmajā valodā. Divi bilingvi skolotāji sadarbojas vienā stundā, bet katrs no viņiem konsekventi lieto mācību priekšmeta valodu. Skolotāji attīsta tematiskus mācību norādījumus par tēmām, kas saistītas ar skolēnu pasauli, balstoties uz bērnu kultūras un sociālajām zināšanām. Tas ietver saziņas kompetenci pirmajā valodā un otrajā valodā, kas apgūta trīs gados mazākumtautības bērnudārzā. Tēmu saturam ir jābūt labi saskaņotam starp skolotājiem, lai viņi kontrastējot neaplūkotu visus aspektus katrā no valodām, tajā pat laikā, lai nodrošinātu zināmu pārklāšanos gan tematiski, gan lingvistiski. Lasīšanas process ir integrēts tēmās un notiek divās valodās. Vispirms viens solis dzimtajā valodā, kam seko mazākumtautības valoda, kas vairumam bērnu būs otrā valoda. Šāds mācību process veicina metalingvistiskās apziņas veidošanos. Tiek veidota attieksme, kad skolēni ir priecīgi par to, ka viņi pārvalda divas valodas.

Lai arī abas valodas visumā ir atdalītas, mācību norādījumi nojauc robežas starp dažādiem mācību priekšmetiem, un vairākumtautības valoda un vairuma bērnu pirmā valoda vairs nav tikai mācību priekšmets, tā ir integrēta un svarīga mācību sastāvdaļa. Sadarbība starp diviem vai vairākiem skolotājiem tematiskā mācību procesā likvidē arī skolotāju izolētību, profesionālo tradīciju atšķirības tiek noskaidrotas un pedagoģiskais dialogs starp skolotājiem kļūst par nepieciešamību. Tiek apspriesta attieksme pret politisko, sociālo un izglītības kontekstu.

NĀKOTNES IZREDZES

Modeļi un programmas, iniciatīvas un nākotnes attīstība ir atkarīga no skolotāju apņēmības. To nosaka skolotāju attīstības un pašrealizācijas iespējas. Pamats tam ir valdības un skolas ticība skolotājiem un viņu mēģinājumiem izmantot jaunās mācību metodes. Ir nepieciešama sadarbības veicināšana skolotāju starpā, kā arī jāsamazina kontaktsundu skaits, lai skolotāji var vairāk laika veltīt mācību plānošanai. Tāpat ir nepieciešams nodrošināt skolotāju tālākizglītību. Skolotājiem ir nepieciešamas atbilstošas prasmes un mākas sadarboties attiecīgajā mācību priekšmetā un klases durvju atvēršanai. Bez tam viņiem ir jāiemācās nojaukt sienas starp mazākumtautību un vairākumtautības skolām. Vēl ir svarīgas zināšanas par bilingvismu, identitāti un daudz kultūru vidi. Tie ir priekšnosacījumi starpkultūru izglītības attīstībai. Tās mērķis ir starpkultūru sabiedrība, kurā tiekas nevis etniskas vai nacionālas kopienas kā grupas, bet indivīdi satiek viens cits citu un viņiem ir kopīgas intereses. Viņus iesaista un ietekmē kultūru un lingvistiskā daudzveidība.

Starpkultūru izglītība nav tikai jautājums par mazākumtautību — vairākumtautības attiecībām sabiedrībā. Ekonomiski globalizētā pasaulē daudzi cilvēki pavada

zināmu laika periodu vairāk kā vienā kultūras kontekstā. Starpkultūru izglītība ir vispārēja nepieciešamība, ko varētu panākt, ieviešot starpkultūru dimensiju mācību programmā. Tā ir dimensija, kas nav statiska, bet paver iespējas mainīgā pasaulē ar Internetu, satelītu sakariem un jaunām tehnoloģijām.

Balstvārds starpkultūru izglītībā ir solidaritāte vai, citiem vārdiem sakot, cieņa, kopības un atbildības sajūta par savu apkārtni un mācīšanās rīkoties saskaņā ar šo attieksmi gan vietējā, gan globālā līmenī. Solidaritāte un atbildība ir attieksme, kas izslēdz etnocentrismu un aizspriedumus, bet tā ietver cieņu pret atšķirīgu dzīves veidu un vērtību sistēmu, pret lingvistisko un kultūras daudzveidību, kas kopumā nozīmē cieņu pret identitāti, kas atšķiras no paša indivīda identitātes.

Pirms desmit gadiem vairākumtautības un mazākumtautību skolotājiem Dānijas – Vācijas pierobežas reģionā izveidoja skolotāju tālākizglītības kursi par starpkultūru izglītību. Nolūks bija ļaut viņiem kopīgi attīstīt idejas starpkultūru dimensijai, kas vītos cauri visai mācību programmai. Pēc gada mums bija jāatzīst, ka tikai mazākumtautību skolotāji bija ieinteresēti izpētīt mācību metožu iespējas kultūras un valodas apziņas veidošanā, kas radītu izpratni un vēlmi uzturēt kultūras un lingvistisko daudzveidību. Varbūt laiks vēl nebija nobriedis šādai idejai vairākumtautības vidū, bet tam ir nākotne.

LITERATŪRA

- Baker, C. (2000) *A Parents' and teachers' guide to bilingualism*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Cummins, J. (2000) *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Cummins, J. (2001) Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education? *Sprogforum 19, Multilingual Denmark*, 15–21.
- Development of Education. National Report of Latvia*. Ministry of Education and Science, March 29th, 2001.
- Education Law*. The Parliament of the Republic of Latvia . 5 August 1999, 11 November 1999, 11 May 2000.
- Model programs for primary education of ethnic minorities* (MoES guidelines). The Ministry of Education and Science No. 303 fo 16 May 2001.
- Model programs for primary education of ethnic minorities* Developed by The Association of Russian language schools in Latvia (LASOR).
- National Standards of Compulsory Education*. Ministry of Education and Science. April 30, 1998.
- Nine models for ethnic minority primary education* The models are created by schools based on MoES guidelines.
- Pedersen, K.M. (2000) A National Minority with a Transethnic Identity — the German Minority in Denmark. Wolff, S. (ed) *German minorities in Europe: Ethnic identity and cultural belonging*. Berghahn, New York –Oxford, 15–29.
- Pedersen, K.M. (2001) To be a Danish and to have Danish as a Second Language. *Sprogforum 19, Multilingual Denmark*, 46–52.
- Skutnabb–Kangas, T. (2000) *Linguistic genocide in education — or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ.
- Statistical data* . General schools by language of instruction. Central Statistical Byreau of Latvia, 2000–2001.
- The Integration of Society in Latvia. A Framework Document*. Chapter Three. Education, Language, and Culture. The Parliament of the Republic of Latvia. No year.

KONTEKSTA, GALAPRODUKTA UN DARBĪBAS MAINĪGIE LIELUMI BILINGVĀLAJĀ IZGLĪTĪBĀ LATVIJĀ

Alekss Hausens (*Alex Housen*) Vrijes Universitāte Briselē, Beļģija

Šajā rakstā tiek novērtēta jaunā Izglītības likuma ieviešana un tā ietekme uz mazākumtautību bērnu izglītību Latvijā.

Analizējot galaprodukta, konteksta un darbības mainīgos lielumus, kuri nosaka valodu izglītības politiku, tiek izdarīts salīdzinājums ar diviem Rietumeiropā iedibinātiem multilingvālās izglītības modeļiem — Eiropas Skolas modeli un trilingvālās izglītības sistēmu Luksemburgas lielhercogistē, atklājot, ka galaprodukta mainīgie lielumi, modificēti ar konteksta mainīgajiem lielumiem, ir tie, kuri nosaka darbības stratēģijas.

1. IEVADS

Pēdējos gados globalizācija, automatizācija, pastiprināta iedzīvotāju mobilitāte un migrācija un — dažās pasaules daļās — valsts robežu pārkārtošana ir radījušas nepieredzētu valodu, kultūru un etniskās daudzveidības uzplaukumu. Cenšoties saprast šo parādību, politikas veidotāji daudzās valstīs ir bijuši spiesti pārvērtēt valodas un izglītības tradicionālo lomu sabiedrībā, kā rezultātā daudzviet ir realizētas plašas konstitucionālās un izglītības reformas.

Latvijas Republika šajā ziņā ir interesants piemērs. Pēc neatkarības atgūšanas 1990. gadā Latvija ir pieredzējusi virkni radikālu izglītības reformu, kuras būtiski ietekmēs valsts lingvistisko un etnisko struktūru. Spēkā esošā likumdošana nosaka, ka latviešu valoda ir valsts valoda un vienīgā mācību valoda Latvijā, bet ka īpaši izstrādātās programmās, kuras pazīstamas ar nosaukumu “mazākumtautību izglītības programmas” vai “bilingvālās izglītības programmas”, atsevišķos priekšmetos un atsevišķās izglītības cikla daļās papildus latviešu valodai drīkst izmantot vēl citu mācību valodu.

Šajā rakstā tiek apskatīti Latvijā pašlaik realizētās bilingvālās izglītības politikas aspekti, īpašu vērību pievēršot valodas komponentam. Autors izmanto salīdzinošo pieeju: bilingvālā izglītība Latvijā tiek salīdzināta ar citur labi iedibinātiem bilingvālās izglītības modeļiem. Galvenokārt salīdzinājums tiek izdarīts ar Eiropas Skolām un Luksemburgas lielhercogistes trilingvālās izglītības modeli. Tie ir divi Rietumeiropas modeļi, kuru darbībā autors un viņa kolēģi no Briseles Universitātes ir bijuši tieši iesaistīti kā pētnieki un konsultanti.

Abi modeļi ir starptautiski atzīti kā labās prakses piemēri bilingvālajā izglītībā un var kalpot par iedvesmas avotu lingvistiski un kulturāli atšķirīgu iedzīvotāju integrācijai saskanīgā izglītības programmā, kura nodrošina akadēmiskos panākumus, vienlaikus respektējot valodu un kultūru daudzveidību (skat. EEC 1990., Skutnabb–Kangas 1995, Baker 1996, Lebrun & Baetens Beardsmore 1993). Tas pamato šo modeļu lietojumu kā atskaites punktu salīdzinājumam ar bilingvālās izglītības programmām Latvijā.

Pirms pievēršamies padziļinātai analīzei, lasītājam tiek piedāvāta nepieciešamā pamatinformācija par Eiropas Skolas modeli un Luksemburgas modeli, lai būtu iespējams izdarīt salīdzinājumu ar bilingvālās izglītības sistēmu Latvijā.

2. DIVI RIETUMEIROPAS MULTILINGVĀLĀS IZGLĪTĪBAS MODEĻI

2.1. LUKSEMBURGAS SISTĒMA

Līdzīgi Latvijai, Luksemburga ir maza valsts (apmēram 1000 km²) ar lingvistiski daudzveidīgu iedzīvotāju sastāvu (apmēram 410 000), kura kopš neatkarības iegūšanas 1839. gadā ir izjutusi spēcīgu ietekmi no varenajām kaimiņu valstīm (Vācijas, Francijas). Luksemburgas lielhercogiste ir vienīgā Eiropas valsts, kurā visiem iedzīvotājiem kopš 1848. gada ir obligāti jāiegūst multilingvāla izglītība. Luksemburgas izglītības sistēmā pastāv trīs valodu politika, no kurām viena ir vietējā valsts valoda — luksemburgiešu valoda, kas ir daļēji standartizēta ģermāņu valoda, un vēl divas oficiālās valodas — vācu un franču. Bērni iesāk pamatizglītību luksemburgiešu valodā, pakāpeniski pārejot uz vācu valodu kā gandrīz vienīgo mācību valodu pamatskolas beigās, bet vidusskolā — uz franču valodu. Luksemburga ir pārliecinošs piemērs, kas apgāž tradicionālos uniformistu pieņēmumus, ka multilingvisms ir saistīts ar nepietiekamiem panākumiem mācībās, ekonomisko atpalicību un politisko nestabilitāti problemātisko attiecību dēļ starp vairākuma un mazākuma grupām. Luksemburgas skolu absolventu īpatsvars, kuri turpina izglītību augstākajās mācību iestādēs, bieži vien kaimiņvalstīs, pārsniedz vidējo rādītāju Eiropā, arī valsts ikgadējais iekšzemes kopprodukta pieaugums ir lielāks nekā vidēji Eiropā, bet inflācijas un bezdarba rādītāji ir viszemākie Eiropā.

Trilingvālās izglītības programmas galvenās iezīmes:

- Mācības pirmskolā un pamatskolas 1. klasē notiek luksemburgiešu valodā.
- Vācu valoda — ģenētiski saistīta otrā valoda — tiek mācīta kā priekšmets sākot no 1. klases, pakāpeniski aizstājot luksemburgiešu valodu un pamatskolas beigās kļūstot par vienīgo mācību valodu.

- Rakstpratība vispirms tiek mācīta un apgūta vācu valodā (ņemot vērā luksemburgiešu valodas nekodificēto raksturu).
- Tipoloģiski attālākā trešā — franču — valoda tiek ieviesta kā priekšmets pamatskolas 2. klasē. Vidusskolā franču valoda pakāpeniski aizstāj vācu valodu kā dominējošo satura mācīšanas valodu.
- Visi skolotāji ir valsts pilsoņi un pārvalda visas trīs valodas.
- Visas trīs valodas skolā un sabiedrībā tiek lietotas dažādās pakāpēs un ar dažādu mērķi. Kaimiņvalstīs (Vācijā, Francijā, Beļģijā) dominē luksemburgiešu otrā un trešā valoda.

Rezultāti:

- Skolu absolventi iegūst augstāko izglītību otrajā vai trešajā valodā kaimiņvalstīs (Francijā, Vācijā, Beļģijā), kas nozīmē, ka viņu otrās un trešās valodas prasmes līmenis un sekmes mācībās vidusskolas beigās atbilst ārvalstu augstākās izglītības standartiem.

Sikākai informācijai skat. *Lebrun & Baetens Beardsmore* (1993).

2.2. EIROPAS SKOLAS MODELIS

Eiropas Skolas ir galvenokārt paredzētas ārzemēs strādājošiem Eiropas Savienības amatpersonu bērniem, lai gan tās apmeklē arī citi bērni — kā valsts pamatnācības pārstāvji, tā arī imigranti. Šobrīd 7 Eiropas Savienības dalībvalstīs darbojas 14 Eiropas Skolas. Katrā Eiropas Skolā ir vairākas pirmās valodas nodaļas, kuras aptver Eiropas Savienības 11 oficiālās valodas (angļu, dāņu, franču, grieķu, holandiešu, itāļu, portugāļu, somu, spāņu, vācu, zviedru). Eiropas Skolu skolēni ir gan attiecīgās valsts vairākuma, gan arī mazākuma valodu pārstāvji, taču jebkurā skolā pirmie vienmēr ir skaitliskā mazākumā. Piemēram, Eiropas Skolās pie Kalamas (*Culham, UK*), skolēni, kuri mācās angļu valodas kā pirmās valodas nodaļā pārstāv vairākuma valodu valstī, taču skolā viņu ir mazāk nekā bērnu no citām pirmās valodas nodaļām. Visās Eiropas Skolās un visās pirmās valodas nodaļās tiek apgūta viena un tā pati izglītības programma, kuras noslēgumā skolas absolventi saņem īpašu Eiropas bakalaurāta (*European Baccalaureate*) diplomu, kas paver viņiem ceļu uz visas pasaules augstskolām.

Eiropas Skolas ir izteikti multilingvālas un multikulturālas ne vien pēc skolēnu sastāva, bet arī mācību organizācijas, etosa un mērķiem. Galvenie mērķi ir veicināt a) augstu sholastiskās un intelektuālās attīstības līmeni, b) starpkultūru izpratni un plurālistisku identitāti, c) augstu funkcionālās prasmes līmeni *vismaz divās* valodās.

Šīs divas valodas ir bērna dzimtā valoda un otrā valoda, kas pēc izvēles ir franču, angļu vai vācu valoda — Eiropas Skolu sistēmas trīs darba valodas.

Eiropas Skolas modeļa galvenās iezīmes:

- Pirmskolā (2 gadi), pamatskolā (1.– 5. kl.) un vidusskolā (6.–12.kl.) mācības pamatā norit vienā no 11 pirmās valodas nodaļām.
- Bērna pirmā valoda ir dominējošā mācību valoda līdz 7. klasei (13 gadu vecumam). Tikai vidusskolas pēdējās klasēs pirmās valodas kā mācību valodas īpatsvars var samazināties zem 50%, pārējo aizpildot citām valodām.
- Visiem skolēniem ir jāmacās otrā valoda — angļu, franču vai vācu — sākot ar pamatskolas 1. klasi.
- Otrā valoda vispirms tiek mācīta kā priekšmets. Sākot no 3. klases tā arvien lielākā mērā tiek lietota kā saziņas līdzeklis un mācību valoda citās stundās. Vidusskolas pēdējās divās klasēs nedaudz vairāk par 50% kopējā stundu plānā var ieņemt stundas, kuras tiek pasniegtas otrajā valodā.
- Trešā valoda tiek mācīta kā obligāts priekšmets no 7. līdz 10. klasei. 11. un 12. klasē skolēni to var izvēlēties kā fakultatīvu kursu. Trešā valoda var būt jebkura Eiropas Savienības valoda, kas iepriekš nav apgūta kā pirmā vai otrā valoda. Ja trešā valoda ir angļu, franču vai vācu valoda, to var pielietot kā mācību valodu atsevišķos fakultatīvosursos 11. un 12. klasē.
- Visas otrās un trešās valodas stundas tiek pasniegtas jauktām skolēnu klasēm no dažādām pirmās valodas nodaļām (bet ne skolēniem, kuriem tā ir pirmā valoda).
- Visiem skolotājiem dzimtā valoda ir tā, kuru viņi lieto klasē, un papildus viņi pārvalda vēl vismaz vienu Eiropas Skolu darba valodu (t.i., angļu, franču, vācu).
- Tādi priekšmeti kā vēsture, ģeogrāfija un ekonomika tiek mācīti otrajā valodā jauktām skolēnu grupām no pārnacionālas Eiropas perspektīvas, lai veicinātu daudz kultūru apziņas un eiropieša identitātes veidošanos.
- Sabiedrības veidošana (*Social engineering*), apzināta skolēnu sajaukšana no dažādām pirmās valodas grupām stundu laikā un ārpus tām (spēļu laukumā, fakultatīvo nodarbību laikā un īpašās kopienu integrācijas stundās) paver iespējas starplingvistiskiem un starpkultūru kontaktiem, veicina sociālo un kultūras integrāciju un pastiprina formālo otrās un trešās valodas apguves procesu.
- Otrās/trešās valodas apguvi vēl papildus veicina šīs valodas pieejamība plašākajā ārpus skolas vidē (piemēram, vācu valoda Eiropas Skolā Minhenē, franču valoda Eiropas Skolās Briselē, angļu valoda Eiropas Skolā Kalamā).

Rezultāti:

- Eiropas Skolu skolēni sasniedz akadēmiskus panākumus, kas ir pielīdzināmi monolingvālu bērnu panākumiem, kaut arī saturs tiek mācīts un eksāmeni tiek kārtoti otrajā un trešajā valodā.
- Pirmās valodas prasmes līmenis ir pielīdzināms monolingvālo vienaudžu valodas prasmes līmenim.
- Otrās valodas prasmes vispārējais līmenis vidusskolas beigās (bet ne agrāk) tuvinās monolingvāla cilvēka, kuram šī valoda ir dzimtā valoda, valodas pārvaldīšanas līmenim, ja šī otrā valoda ir pieejama plašākajā ārpuskolas kontekstā (piemēram, franču valoda kā otrā valoda Eiropas Skolā Briselē). Ja tas tā nav, tad otrās valodas prasmes līmenis var būt nedaudz zemāks (piemēram, vācu valoda kā otrā valoda Eiropas Skolā Briselē).
- Arī trešās valodas prasmes līmenis, kaut arī visumā zemāks nekā otrās valodas prasmes līmenis, var būt samērā augsts, ja trešā valoda ir pieejama kā saziņas valoda skolā un ārpus tās.
- Skolēni attīsta identitāti, kas nav etnocentriska un kas atspoguļojas niansētā un pozitīva attieksmē pret savu pirmo valodu un citām valodām, kultūrām un tautībām. Nacionālistisks antagonisms un etnolingvistiskā spriedze ir reta parādība.

Plašākai informācijai par Eiropas Skolu sistēmu skat. *Baetens Beardsmore* (1995), *Housen* (2002a).

3. VISPĀRĒJS RAKSTUROJUMS

Eiropas Skolu sistēmas un Luksemburgas izglītības sistēmas izvēle par atskaites punktiem šajā rakstā nenozīmē, ka šos divus modeļus varētu eksportēt uz Latviju (vai citurieni). Dažādās pasaules vietās veiktie pētījumi skaidri parāda, ka bilingvālās izglītības modeļa efektivitāte ir atkarīga no veselas virknes mainīgo lielumu, (no kuriem daži atrodas ārpus politikas veidotāju, programmu izstrādātāju un pedagogu kontroles robežām), un ka nevienu modeli, lai cik labi tas nebūtu pārbaudīts oriģinālajā kontekstā, nevar visā pilnībā pārstādīt citos kontekstos (*Baetens Beardsmore*, 1995).

Analizējot bilingvālās izglītības/ valodu izglītības politiku, ir jāapskata trīs faktoru grupas (*Spolsky et al.*, 1974; *Baker*, 1996; *Baetens Beardsmore*, 1993): konteksta, galaprodukta un darbības mainīgie lielumi.

Konteksta mainīgie lielumi attiecas uz makroekonomisko kontekstu, kurā tiek ieviesta dotā valodu izglītības politika. Šeit ir īpaši jāņem vērā politikas mērķa valodu un iedzīvotāju grupu raksturīgās iezīmes.

Pie konteksta mainīgajiem lielumiem pieder tādi faktori kā valodu un ar tām saistīto kopienu tiesiskais statuss, sociālais, sociolingvistiskais un skaitliskais statuss (mazākuma vai vairākums), socioģeogrāfiskais statuss (t.i., vai mērķa valodas tiek lietotas ārpuskolas vidē), to tipoloģiskās attiecības (to skaitā, vai valodām ir vienāds alfabēts), utt. Visi šie faktori nosaka skolēnu *attieksmes un motivācijas dispozīciju* pret mērķa valodām un attiecīgajām kopienām. Pie šiem faktoriem pieder arī politikas ieviešanai *pieejamie resursi* (skolotāji, mācību materiāli, infrastruktūra).

Galaprodukta mainīgie lielumi bilingvālajā izglītībā ietver kā vēlamos *mērķus* — ārēji noteiktus vai pašnoteiktus, paustus vai slēptus — tā arī faktiskos *rezultātus*. Mērķi un rezultāti var būt īstermiņa, vidēja termiņa vai ilgtermiņa, un tos var noteikt dažādos, savstarpēji pārklājošos līmeņos: lingvistiskajā (sasniegtie valodas prasmes līmeņi), sholastiskajā (sasniegtie akadēmisko panākumu līmeņi), socio–psiholoģiskajā (izveidotā attieksme un motivācija), socio–kulturālajā (sasniegtie biculturālisma līmeņi un atšķirīgu etnokultūras grupu vērtību pārņemšanas pakāpe).

Tieši galaprodukta mainīgie lielumi, ko modificē konteksta mainīgie lielumi, nosaka darbības stratēģijas. Darbības mainīgie lielumi ir konkrētās tiesību normas, kas regulē lingvistiskās, pedagoģiskās un didaktiskās procedūras, ar kurām tiek ieviesta bilingvālās izglītības politika. Šajā procesā saskanīgā veidā jāintegre sekojoši parametri (citu starpā): mācību programmas raksturs (jo īpaši katrai valodai iedalītais laiks, funkcijas, resursi un atbalsts), pielietotās vērtēšanas procedūras, kā arī faktiskās valodu mācīšanas stratēģijas un praktiskais darbs klasē.

Kaut arī pilnīga priekšstata iegūšanai par Latvijas valodu izglītības politikas efektivitāti un sekām ir nepieciešama konteksta, ieguldījuma, galaprodukta un darbības mainīgo lielumu analīze, daži faktori tiks apskatīti tikai garāmejojot šī raksta ierobežotā apjoma dēļ.

4. ANALĪZE UN SALĪDZINĀJUMS

4.1. KONTEKSTA MAINĪGIE LIELUMI

Demogrāfiskā situācija un iesaistīto valodu statuss: Ārpuskolas vide, kurā bērns attīstās, ir tikpat svarīga kā skolas vide, jo tā nosaka valodas lietojumu un apguvi tāpat kā jebkura izziņas aktivitāte (*Baetens Beardsmore 1995, Diaz, Moll & Mehan, 1986*). Veicot analīzi, ir jāņem vērā demogrāfiskā struktūra un valodu salīdzinošais statuss plašākajā kontekstā, kas ietekmē ārpuskolas valodu kontaktus un skolēnu attieksmes un motivācijas dispozīciju pret valodu apguvi. Vai reģions, kurā darbojas bilingvālās izglītības programma, ir viendabīgs vai daudzveidīgs lingvistiskajā un kultūras aspektā, un kā bilingvālā izglītība papildina iedzīvotāju kopienas

lingvistiskās un kultūras iezīmes? Latvijas Republikas gadījumā ir sarežģīti atbildēt uz šo jautājumu, ņemot vērā valsts iedzīvotāju daudz nacionālo un multilingvālo sastāvu, kas veidojies vēl pirmspadomju un pat pirmsimpērijas periodā (*Melvin*, 1995). Divas galvenās valodu grupas Latvijā ir latviski un krieviski runājošie iedzīvotāji, kuri attiecīgi sastāda apmēram 55% un 35% no iedzīvotāju kopskaita (UNDP 1997). (Nejaušā kārtā šis īpatsvars atbilst valodu sadalījumam autora valstī — Beļģijā, kur 55% iedzīvotāju runā holandiski, bet 35% — franciski). Citas Latvijā pārstāvētās valodu grupas — baltkrievu, ukraiņu, poļu un jidiša valodas ir salīdzinoši nelielas un neviena no tām nepārsniedz 4% no iedzīvotāju kopskaita. Šo šķietami vienkāršo ainu milzīgi sarežģī fakts, ka ievērojama Latvijas iedzīvotāju daļa ir bilingvāli vai pat trilingvāli (dažādās valodas prasmes pakāpēs), pie tam dažādas valodu grupas ir ģeogrāfiski nevienmērīgi koncentrētas (piemēram, saskaņā ar *Norgaad* (1996) sniegtajiem datiem nevienā no lielajām pilsētām latviski runājošo iedzīvotāju skaits nepārsniedz 50%) un pastāv neatbilstība starp etnisko piederību un valodas piederību/lietošanu (piemēram, etniskie latvieši norāda, ka krievu valoda ir viņu vislabāk pārvaldītā valoda, un otrādi). Tādējādi mēs atzīstam lingvistiskās un etniskās situācijas sarežģītību Latvijā, tomēr tā nekādā ziņā nav izņēmuma situācija, nedz arī šķērslis bilingvālās izglītības veiksmīgai ieviešanai. To pārliecinoši ilustrē, piemēram, Luksemburgas lielhercogistes un Eiropas Skolu pieredze, kur izglītības pakalpojumi tiek sniegti lingvistiski un etnokulturāli vienlīdz daudzveidīgam vai pat vēl daudzveidīgākam iedzīvotāju sastāvam nekā Latvijā.

Valodu statuss: Dažādu valodu statuss Latvijā ir strīdīgs jautājums. Ņemot vērā latviešu valodai piešķirto valsts valodas statusu, tajā runājošo iedzīvotāju skaitu, kā arī tās lietojumu prestižās jomās (administrācija, tiesību akti, parlaments), to varētu uzskatīt par vairākuma valodu Latvijā. Vismaz principā tas rada labvēlīgu atliecsmi pret latviešu valodas lietošanu bilingvālās izglītības programmās un spēcīgu motivējošo faktoru. Visas citas Latvijā runātās valodas tiek apzīmētas ar nosaukumu “mazākumtautību valodas”. Acīmredzami, apzīmējumiem “mazākums” un “vairākums” ir visai maz sakara ar absolūtajiem skaitļiem vai demogrāfiju. Kā norāda *Haberlands* (*Haberland*, 1991, 182–183 lpp), primārais jautājums ir relatīvā vara — mazākumtautību valodu statuss tiek piešķirts attiecībā pret to valodu, kas tiek uzskatīta par valsts valodu. Atliekot malā terminoloģiska rakstura jautājumus, ir skaidrs, ka krievu valoda ieņem īpašu vietu Latvijā. Tā ir daudz dziļāk iesakņojusies Latvijas sabiedrībā nekā pārējās mazākumtautību valodas, un atsevišķos valsts apgabalos tajā runā iedzīvotāju skaitliskais vairākums. Šāds lietu stāvoklis ietekmē bilingvālās izglītības rezultātus. Krievvalodīgo bērnu situācija bilingvālajās skolās Latvijas

apvidos, kuros dominē krievu valoda, atgādina, piemēram, franču bērnu situāciju, apgūstot angļu valodu kā otro valodu Eiropas Skolās Briselē, kur pārsvarā skan franču valoda. Balstoties uz savām zināšanām par konteksta faktoru ietekmi uz rezultātiem Eiropas Skolu sistēmā (Housen, 2002a), mēs varam iedomāties, ka krievvalodīgie skolēni mazākā mērā nekā citu mazākumtautību skolēni uzskata latviešu valodas apguvi par nepieciešamu savu saziņas, profesionālo un sociālo vajadzību nodrošināšanai un tādēļ krievvalodīgie skolēni ir mazāk motivēti apgūt un lietot latviešu valodu. Tas vairāk attiecas uz tām skolām, kuras atrodas apvidos, kur latviešu valoda nav plaši pieejama vietējā sabiedrībā regulārai, spontānai mijiedarbībai.

Iedzīvotāju mērķa grupas: Bilingvālā izglītība Latvijā ir *vienvirziena bilingvālā izglītība*, jo tā tiek sniegta tikai vienai sabiedrības grupai. Tikai mazākumtautību bērniem tiek izvirzīta prasība apgūt latviešu valodu un mācīties latviešu valodā, kamēr latviešu bērni ir atbrīvoti no līdzīgām valodas apguves pūlēm.

Tas kontrastē ar situāciju citās lieluma ziņā pielīdzināmās valstīs, piemēram, Luksemburgā, Brunejā vai Singapūrā, kur bilingvālā izglītība tiek nodrošināta visiem iedzīvotājiem bez kādas izlases un kur visi bērni neatkarīgi no lingvistiskās izcelsmes pieliek vienādas pūles valodu un akadēmisko zināšanu apguvē. Lingvistiskā vienlīdzība ir pamatā arī Eiropas Skolu darbam un ASV divvirzienu imersijas programmām (Montone & Loeb, 2000), kur gan vairākumtautības, gan arī mazākumtautību bērniem skolā ir jāapgūst otrā valoda, kā arī jāmacās un jāsasazinās šajā otrajā valodā, kurā viņi nejūtas tik stipri kā pirmajā.

Izglītības sistēma, kur tikai no mazākumtautību bērniem tiek sagaidīts, lai viņi pieliktu pūles un kļūtu bilingvāli (kas bieži nozīmē pāreju uz vairākuma valodu), kamēr pamatnācijai netiek izvirzītas stingras valodu apguves prasības, rada “sistēmā iestrādātu lingvistisko diskrimināciju” (Baetens Beardsmore, 1995, 11 lpp), kuru — pat ja tā ir netīša — saskata visi iesaistītie skolēni un kura var atstāt postošu ietekmi uz šo bērnu lingvistisko un personības attīstību.

Skolēnu sastāvs skolā: Skolēnu sastāvs bilingvālajās skolās Latvijā ir samērā viendabīgs, kur gandrīz visiem skolēniem ir kopēja dzimtā valoda un etniskā piederība. Tomēr dažās bilingvālajās skolās (jo īpaši pilsētās) skolēnu etniskais sastāvs ir ļoti daudzveidīgs. Krievu–latviešu skolas (t.i., bijušās krievu mācībvalodas skolas) apmeklē ne vien krievu, bet arī vairums ukraiņu un baltkrievu bērnu, liela daļa poļu, ebreju un citu ne–latviešu bērnu, kā arī bērni no lingvistiski jauktām ģimenēm un pat daži latviešu bērni (UNDP 1997, 62 lpp). Tādēļ neizbēgami vismaz dažās bilingvālajās krievu–latviešu skolās skolēni pārstāv daudzas dažādas dzimtas valodas un tiem ir atšķirīgas pirmās un otrās valodas prasmes, pie tam daži bērni no

etniski jauktām vai nekrievu ģimenēm iegūst izglītību trešajā valodā. Valodas prasmju diapazons daudzveidība klasēs vēl joprojām nav skaidra, un nav arī zināms, kā tā atsauksies uz izglītības procesu. Tomēr tā nav tikai Latvijai raksturīga parādība. Arī Eiropas Skolās otrās valodas stundās ir vērojamas lielas atšķirības skolēnu valodas prasmju līmenī pirmajos skolas gados, bet pakāpeniski tās izlīdzinās, bērniem virzoties uz priekšu skolas sistēmā. Tas pierāda to, ka valodas prasmes atšķirības skolas gaitu sākumā nav milzīga pedagoģiska problēma, ja tiek realizētas pareizas mācību stratēģijas un atvēlēts pietiekams laiks.

Arī lingvistiskais attālums starp pirmo un otro valodu var radīt atšķirības otrās valodas apguves tempos un gala rezultātos jauktās klasēs. Eiropas Skolās ir novērots, ka skolēniem, kuru dzimtā valoda ir ģermāņu valoda un kuri apgūst angļu vai vācu valodu kā savu otro valodu, sākumā šīs valodas apguvē ir ievērojamas priekšrocības pār saviem neģermāņu izcelsmes vienaudžiem, bet ar laiku tās samazinās (Housen, 2002a, b). Luksemburgas pieredze trilingvālās izglītības jomā liecina, ka tipoloģiskā radniecība starp pirmo un otro valodu var atvieglot otrās valodas ieviešanu bilingvālajā izglītībā. Pieredze ar grieķu skolēniem Eiropas Skolu sistēmā rāda, ka skolēniem ir jādod zināmas atlaides, ja bilingvālajā izglītībā ir pārstāvētas divas atšķirīgas rakstības sistēmas. Šī pieredze ir noderīga arī Latvijas kontekstā. Vairāku mazākumtautību valodas Latvijas bilingvālās izglītības sistēmā (piemēram, krievu, lietuviešu, poļu, baltkrievu), ir ģenētiski saistītas ar otro — latviešu — valodu, kaut arī dažās no tām tiek izmantota atšķirīga rakstības sistēma (piemēram, krievu valodā). Citas mazākumtautību valodas ir tipoloģiski attālākas (piemēram, igauņu valoda), pie tam tās var balstīties uz pilnīgi atšķirīgu alfabētu (piemēram, jidišs). Bērniem, kuri pieder pie šīm valodu grupām, ir nepieciešams vairāk laika un pedagogu uzmanības, lai viņi sasniegtu standarta rakstprātības līmeņus savā pirmajā un otrajā valodā.

Skolotāji: Ideālajā variantā bilingvālo programmu valodai ir jābūt skolotāju dzimtajai valodai, jo viņi labas valodas paraugs skolēniem un nodrošina bagātīgu, daudzveidīgu, pareizu un atbilstošu lingvistisko ieguldījumu valodas apguvē. Turklāt skolotāji, kuriem mācību valoda ir dzimtā valoda, veic svarīgu funkciju un kalpo par paraugu skolēnu kultūras identitātes attīstībā. Pie tam otrās valodas skolotājiem ir jābūt bilingvāliem vai vismaz pietiekami labi jāpārvalda skolēnu pirmā valoda, lai nodrošinātu viņu komunikatīvās vajadzības otrās valodas apguves agrīnās stadijās. Kaut arī teorētiski Latvijā nevajadzētu trūkt piemērotu skolotāju kandidātu, kuriem mācību valoda ir dzimtā valoda, pedagogu kadru piesaistīšanu apgrūtina ārkārtīgi zemais atalgojums (UNDP, 1998, 68 lpp).

Kvalificētu skolotāju — jo īpaši tādu, kuri var mācīt latviešu valodu kā otro valodu (LAT2) — trūkums var kavēt bilingvālās izglītības politikas veiksmīgu ieviešanu. Atkal jāuzsver, ka šī situācija nemaz tik ļoti neatšķiras no procesiem citās pasaules vietās, kur tiek ieviesta bilingvālā izglītība, kā to pierāda šai problēmai veltītie Eiropas Padomes semināri (*Council of Europe, 1997*). Tas liekas neizbēgami, ka Latvijas skolotāji, kuri centīsies izpildīt bilingvālās politikas un programmas norādījumus bez vispusīgiem sagatavošanas kursiem un personīgās izglītības pieredzes tādā programmā, kuru viņiem tagad nākas realizēt, izjutīs pedagoģisko nedrošību. Kaut arī Latvijas varas iestādes šobrīd risina šīs problēmas (skat. Latviešu valodas apguves valsts programmu; UNDP 1996, 73–75 lpp), un tām ar laiku būtu jāizzūd, ir grūti stādīties priekšā, kā to ir iespējams izdarīt īsajā laika sprīdī, ko atvēl Latvijas Izglītības likums (t.i., līdz 2004. gadam).

4.2. GALAPRODUKTA MAINĪGIE LIELUMI

Bilingvālās izglītības vispārējais nolūks var būt vai nu valodas *saglabāšana*, vai tās *bagātināšana* vai arī *pāreja uz otro valodu* (*Fishman, 1976*): saglabāšanas gadījumā mērķis ir saglabāt apdraudēto mazākumtautības valodu, bagātināšanas gadījumā — pievienot papildu valodu mācību programmai un skolēnu valodu repertuāram, nekaitējot viņu pirmajai valodai, bet pārejas gadījumā mērķis ir pēc iespējas ātrāk pārvest skolēnus uz tikai un vienīgi otrās valodas lietošanu. Pārejas politika ir vizizplatītākā attiecībā uz mazākumtautību grupām, un tā var būt vērsta uz mazākumtautību grupu *asimilāciju*, dažādu grupu *integrāciju* vai arī *kultūras plurālismu* (*Watson, 1984, Baetens Beardsmore, 1992*). Saglabāšanas un bagātināšanas politika parasti ved pie *izlīdzsvarotām bilingvisma formām* un *papildinošiem* rezultātiem, jo tā ir orientēta uz jaunu kognitīvo, psiholoģisko un sociālo spēju pievienošanu, kam nav negatīvas ietekmes uz spējām, kas ir iegūtas pirmajā valodā. Turpretī pārejas politikas rezultāts var būt *samazinošs*, ja otrā valoda ņem virsroku uz pirmās valodas rēķina, nepanākot bilingvismu un kognitīvos, psiholoģiskos un sociālos ieguvumus. Tomēr iznākuma līmenī konkrētās politikas mērķis var būt sasniegt bilingvismu, rakstpratību divās valodās un biculturalismu dažādas pakāpes — *minimālu, daļēju vai pilnīgu*.

Ja mēs gribam klasificēt Latvijas bilingvālās izglītības sistēmu Fišmana kategorijās, mums ir jāpievērš uzmanība gan oficiālajos politikas dokumentos skaidri paustajiem mērķiem, gan arī tieši nepateiktajiem mērķiem un rezultātiem, kas varētu realizēties, pielietojot izstrādātās ieviešanas procedūras.

Latvijas bilingvālās izglītības sistēmas oficiālais lingvistiskais un izglītības mērķis ir panākt, ka nelatviešu skolēni sasniedz augstu latviešu valodas prasmes

līmeni, lai viņiem būtu pielīdzināmas izredzes gūt sholastiskus panākumus valsts augstākās izglītības sistēmā, kur mācību valoda ir tikai latviešu valoda, vienlaikus saglabājot bērnu dzimto valodu. Saistītais socio–kultūras mērķis ir mazākumtautību integrācija Latvijas sabiedrībā, kas ir iecerēta kā “viendabīga sabiedrība” (MOES, 2001), nodrošinot mazākumtautību pārstāvjiem vienlīdzīgas iespējas iesaistīties sabiedriskajā dzīvē kopā ar etniskajiem latviešiem un saglabājot bērnu atšķirīgo nacionālo un kultūras identitāti.

Tādējādi, bilingvālās izglītības oficiālais mērķis Latvijā ir (pirmās valodas un ar to saistītās nacionālās identitātes) saglabāšana un bagātināšana (otrās valodas pievienošana un izziņas attīstības veicināšana). Tā ietver arī pārejas iezīmes, jo cits oficiāls mērķis paredz veikt pāreju no izglītības divās valodās uz izglītību tikai latviešu valodā. Lai attaisnotu pārejas komponenta klātbūtni, tiek izmantoti argumenti par vienlīdzīgām iespējām un skolēnu akadēmiskā snieguma maksimālu paaugstināšanu: mazākumtautību bērniem ir jāfunkcionē vairākuma valodā augstākās izglītības sistēmā un sabiedrībā un, ja viņi ātri un pilnībā neiegūs kompetenci vairākuma valodā, viņi var atpalikt no saviem vairākumtautības vienaudžiem skolā un nevarēs pilnvērtīgi iesaistīties sabiedriskajā dzīvē. Vēlāk runāsim par to, cik šādi argumenti ir pamatoti.

Oficiālā politika ir ļoti nekonkrēta attiecībā uz to, kādā līmenī būtu jā saglabā bērnu dzimtā valoda un nacionālā identitāte, un vai vēlāmais rezultāts ir pilnīgas un izlīdzsvarotas vai daļējas un neizlīdzsvarotas bilingvisma, divu valodu rakstpratības un bikulturālisma formas. Šajā sakarā ir svarīgi atzīmēt, ka mazākumtautības valodas un literatūras zināšanas nav iekļautas valsts vērtēšanas procedūrā, bet latviešu valodas un literatūras zināšanas ir iekļautas (gluži tāpat kā svešvalodas zināšanas sākot jau ar to brīdi, kad skolēni sāk to apgūt). Tas norāda, ka bilingvālās izglītības politikai galvenokārt rūp latviešu valodas prasme un rakstpratība, bet ne pirmās valodas pilnveidošana augstā līmenī. Šo iespaidu apstiprina nākamajā nodaļā izklāstītā Latvijas bilingvālās izglītības sistēmas strukturālo komponentu un ieviešanas procedūru detalizētāka analīze. Tā atklāj, ka pārejas komponenta raksturs Latvijas bilingvālās izglītības sistēmā ir tāds, ka tas varētu ņemt virsroku pār saglabāšanas un bagātināšanas mērķiem un vest pie daļēja nevis pilnīga bilingvisma, pie asimilācijas nevis integrācijas un eventuāli pie iespējamās valodas nomaīņas par sliktu mazākumtautību valodām.

4.3. DARBĪBAS MAINĪGIE LIELUMI

Latvijas bilingvālās izglītības detalizēta analīze raksturo deklarēto saglabāšanas, bagātināšanas un pārejas mērķu darbību un to sasniegšanas iespējamības pakāpi. Uzsvars tiks likts uz valodu lomu bilingvālajās mācību programmās un pielietotajām valodu mācīšanas stratēģijām.

4.3.1. Mācību programmas raksturojums

4.3.1.1. Valodu sadalījums mācību programmā

Svarīgs analīzes aspekts ir pirmajai un otrajai valodai atvēlētais laiks mācību programmas. Ja vēlamais mērķis ir saglabāšana un bagātināšana, tad stundu sarakstā pirmajai valodai (kā priekšmetam un mācību valodai) un otrajai valodai (kā arī nākamajām valodām) būtu jāatvēl pēc iespējas vienāds stundu skaits, lai nepieļautu pirmās valodas pavājināšanos. Konkrēti tas nozīmē to, ka, ja vien pirmajai valodai nav dominējošā loma apkārtējā sabiedrībā, ir vēlams pirmajos piecos līdz astoņos skolas gados otrajai valodai atvēlēt ne vairāk kā 50% no mācību programmas (Baker, 1996, Skutnabb–Kangas, 1995).

2. attēlā ir parādīts aptuvenais laika sadalījums pirmajai, otrajai un trešajai valodai (gan kā priekšmetam, gan arī kā satura apguves valodai) un “bilingvālajai izglītībai” Latvijas Izglītības un zinātnes ministrijas (IZM) izstrādātajos četros programmu modeļos, Latvijas Krievu mācībvalodas skolu atbalsta asociācijas (LAŠOR) piedāvātajā programmā un, visbeidzot, Rīgas ģimnāzijas “Maksima” ieviestajā bilingvālās izglītības (krievu–latviešu) programmā. Salīdzinājuma labad tiek analizētas arī Eiropas Skolu un Luksemburgas sistēmas ietvaros izstrādātās programmas. Lai nodrošinātu salīdzināšanas iespējas, aptuvenais stundu skaita īpatsvars ir aprēķināts, balstoties uz 9 mācību gadu ciklu (no 1. līdz 9. klasei), kas atbilst pamatzglītības ciklam Latvijā.¹

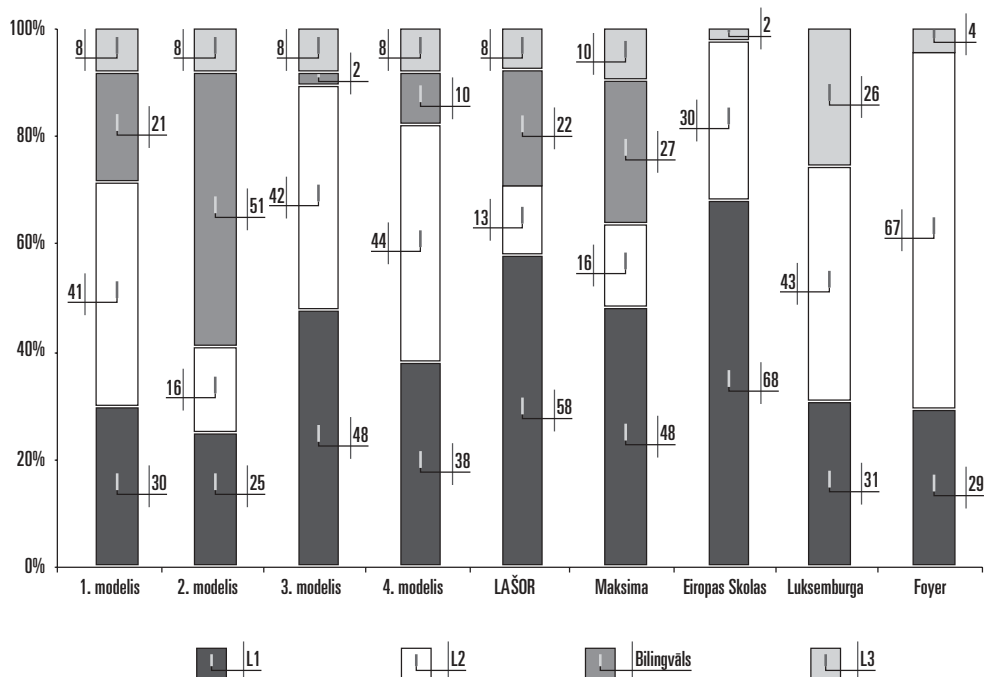
Latvijas programmas 1., 2. un 4. modelis ir uzskatāmi piemēri Ramirez & Merino (1990) raksturotajām vēlinās izejas bilingvālās izglītības pārejas programmām (*Late Exit Transitional Bilingual Educational programs*). Šādas programmas parasti pieļauj, ka 25–40% mācību programmas tiek mācīti pirmajā valodā līdz pat pamatskolas beigām. Programmas 3. modelī, ģimnāzijas “Maksima”

¹ Kaut arī ir iespējams analizēt oficiālās programmas, lai iegūtu priekšstatu par valodu lietojumu mācību programmā, ne vienmēr ir viegli aprēķināt katrai valodai atvēlēto laiku. Tas ir jo īpaši sarežģīti Latvijas programmās, ņemot vērā “bilingvālās mācīšanas” komponentu. Vispirms būtu jāiegūst lielāka skaidrība par to, kas tiek praktizēts rubrikā “bilingvālā mācīšana” Latvijas modeļos, jo no tā ir atkarīgs katras valodas aizpildītais laiks mācību programmā un klasē notiekošās valodu mijiedarbības kvalitāte

programmā un jo īpaši LAŠOR modeli pirmās valodas īpatsvars ir 50% un vairāk. Tā ir valodas saglabāšanas programmu iezīme, kas ilustrēts ar valodas augsto īpatsvaru Eiropas Skolu modelī. Tas tiek uzskatīts par nepieciešamu daudzajiem Eiropas Skolu skolēniem, kuri atrodas mazākuma situācijā (piemēram, zviedri, grieķi, dāņi, portugāļi somi, holandieši) un kuriem pietrūkst lingvistiski bagātas ārpuskolas vides, kas ir nepieciešama pirmās valodas normālai attīstībai. Ievērojiet arī to, ka neizbēgami mazāks laika daudzums, kas tiek atvēlēts otrajai valodai Eiropas Skolu programmā, neatstāj negatīvi ietekmi uz otrās valodas attīstību, kuras līmenis ir vispārēji augsts un vidusskolas beigās pat pielīdzināms to cilvēku valodas pārvaldīšanas līmenim, kuriem attiecīgā valoda ir dzimtā valoda.

2. attēls

Valodu sadalījums mācību programmā (%)



Latvijas bērni, kuri pārstāv mazākumtautību valodas (piemēram, poļu, jidiša, igauņu), domājams, atrodas atšķirīgā situācijā nekā dāņu, grieķu, somu vai portugāļu skolēni Eiropas Skolās. Varētu uzskatīt, ka viņu pirmās valodas attīstībai nāktu par labu intensīva šīs valodas mācīšana pamatskolā — varbūt vēl intensīvāka nekā to paredz 1., 2. un 4. programmas modelis. Tas būtu jo īpaši noderīgi, ja pirmā

valoda ir tipoloģiski nesaisīta ar latviešu valodu (piemēram, igauņu valoda) un/vai izmanto atšķirīgu rakstības sistēmu (piemēram, jidišs). Krievvalodīgo bērnu situācija, iespējams, ir atšķirīga. Daudzi (kaut arī ne visi) krievvalodīgie bērni dzīvo bagātīgā pirmās valodas vidē, kas nodrošina ārpusskolas saskares iespējas ar šo valodu, kā arī rada attieksmes un motivējošos stimulus pirmās valodas attīstībai. Tādēļ, šķiet, viņu pirmās valodas attīstība ir mazākā mērā pakļauta riskam, pat ja krievu valodai atvēlētais laiks mācību programmā samazinātos zem 50%, kas ir saglabāšanas programmas kritērija robeža. Šajā gadījumā otrā — latviešu — valoda varētu iegūt no papildu atbalsta mācību programmā, jo īpaši ņemot vērā augsto runas prasmes un rakstprātības līmeni, kas šiem bērniem ir jāsasniedz latviešu valodā, lai viņi gūtu akadēmiskus panākumus monolingvālā vidusskolu un augstskolu sistēmā Latvijā.

4.3.1.2. Bilingvālās izglītības plašums

Ja bilingvālās izglītības politikas vēlamais rezultāts ir pilnīgs bilingvisms un it īpaši pilnīga rakstprātība, tad bilingvālā izglītība ne vien būtu jāiesāk agrīnā vecumā (lai izmantotu bērnu dabiskās valodas apguves spējas), bet arī jāturpina pilna izglītības cikla ietvaros, t.i., pamatskolā **un** vidusskolā. Šis ieteikums izriet no zināšanām par pirmās un otrās valodas prasmes un rakstprātības apguves procesiem, kas ir sarežģīti, pakāpeniski un laikietilpīgi. Ļaujot bilingvālajai izglītībai turpināties arī vidusskolas līmenī, tiek nodrošināts pēctecības elements mācību programmā, kas tiek uzskatīts par nepieciešamu skolēnu harmoniskai akadēmiskajai un socio-kulturālai attīstībai (*Baker, 1996*).

Latvijā bilingvālā izglītība šobrīd darbojas tikai pamatskolas līmenī. Līdz ar to mazākumtautību bērnu izglītības sistēmā netiek nodrošināta ilglaicīga pēctecība, bet gan ir paredzēta pārslēgšanās no bilingvālās izglītības uz monolingvālu izglītību otrajā valodā. Varētu apšaubīt, vai šī procedūra ir saprātīga, ja izglītības mērķis patiesi ir panākt pilnīgas un stabilas bilingvisma un rakstprātības formas. Dažādu programmas modeļu tuvāka izpēte atklāj, ka nereti šī pārslēgšanās notiek vēl pirms pamatskolas beigām (skat. 3.–8. attēlu pielikumā). Pēc tam pirmā valoda tiek piedāvāta tikai kā mācību priekšmets, pieņemot, ka tās statuss mācību programmā ir pielīdzināms trešās valodas statusam.² Pārsteidzošā kārtā 2. modelis vispār neparedz satura mācīšanu pirmajā valodā līdz pat pamatskolas pēdējām trim klasēm (4. attēls). Nav skaidrs, kāds tam ir pamatojums. Tikai 3. modelis, LAŠOR modelis

² Šis statuss tiek vēl pastiprināts vidusskolas mācību programmā, kur mazākumtautības pirmajai valodai tiek atvēlētas 210 stndas, bet trešajai valodai — 315 un arī ceturtajai valodai (kas nav obligāta) — 315.

un ģimnāzijas “Maksima” programma nodrošina pirmās valodas kā mācībvalodas lietošanu pietiekamā apmērā un tādējādi piedāvā vislabākās izredzes pirmās valodas saglabāšanai (skat. 5., 7. un 8. attēlu).³

4.3.1.3. Pirmās un otrās valodas mācīšanas progresija un saturisko priekšmetu izvēle

Bilingvālā izglītība nozīmē to, ka noteiktā bērna izglītības posmā abas valodas tiek lietotas kā mācībvalodas, taču tas, cik lielā mērā katrā no šīm valodām tiek lietota un kāda satura apguvei, ir atšķirīgi vairākumtautības un mazākumtautības bērniem. Kaminss (*Cummins*, 1984) sniedz teorētisko pamatojumu atbilstošajai izvēlei, izvirzot trīs principus, kas raksturo attiecības starp pirmās un otrās valodas mācīšanu, saturisko priekšmetu izvēli un veiksmīgu lingvistisko un izziņas attīstību bilingvālajā izglītībā. Saskaņā ar *sliekšņa hipotēzi* (*Threshold Hypothesis*) intelektuālā un sholastiskā procesa normālai norisei skolā ir nepieciešams, lai skolēni sasniegtu minimālu mācībvalodas prasmes līmeni, kas ļautu tiem uztvert saturu. Saskaņā ar *savstarpējās atkarības hipotēzi* (*Interdependence Hypothesis*) valodas uzdevumi atšķiras pēc to risināšanai nepieciešamās kognitīvās apstrādes un kontekstualizācijas pakāpes. Akadēmiskā satura materiāla apstrāde klasē prasa kontekstualizētu un kognitīvi piesātinātu valodas lietojumu, kam ir nepieciešama kognitīvi–akadēmiskā valodas prasme (*cognitive–academic language proficiency — CALP*) (*Cummins*, 1984). Tā kontrastē ar savstarpējās saziņas pamatprasmēm (*basic interpersonal communicative skills — BICS*) — valodas prasmes līmeni, kas ir nepieciešams kontekstā sakņotu un kognitīvi nepiesātinātu valodas aktivitāšu (piemēram, ikdienišķas sarunas) veikšanai. BICS, kas pārstāv minimālo sliekšni, ir attīstības ziņā visprimītīvākais līmenis un kalpo par pamatu CALP attīstībai. Visbeidzot, *kopējās pamata prasmes hipotēze* (*Common Underlying Proficiency Hypothesis*) balstās uz pieņēmumu, ka pastāv kopējs, no valodas neatkarīgs pamats, uz kura attīstās valodas prasmes dekontekstualizētie aspekti, ieskaitot rakstpratību. Kad šādas dekontekstualizētas valodas prasmes ir stingri iedibinātas vienā valodā, tās var viegli pārnest uz jebkuru citu apgūstamo valodu (ar nosacījumu, ka pastāv pietiekami kontakti ar mērķa valodu un adekvāta motivācija iemācīties šo valodu).

Pamatojoties uz šiem teorētiskajiem principiem, varētu izvirzīt vairākas ieteicamās prasības bilingvālās izglītības programmām, kuras ir orientētas uz pilnīgu bilingvismu un rakstpratību divās valodās (*Tucker*, 1998; *Skutnabb–Kangas*, 1995;

3 Ievērojiet, ka šajā nodaļā izteiktajos vērojumos netiek ņemts vērā pirmās valodas kā mācībvalodas lietojums “bilingvālajās stundās”, skat. 1. piezīmi.

Krashen & Biber, 1988). Attiecībā uz mazākumtautību bērniem visstingrākā prasība ir tā, ka “*dzimtajai valodai izglītības sākumā ir jāfunkcionē kā mācībvalodai visos priekšmetos; vismaz daži priekšmeti ir jā māca dzimtajā valodā visu skolas laiku līdz pat 12. klasei, bet šo priekšmetu izvēle var būt dažāda*” (Skutnabb–Kangas, 1995, 14 lpp; autores izcēlums).

Eiropas Skolu programma bieži vien tiek izcelta kā “ideālam tuvināta mazākumtautību bērnu izglītības programma”, jo tajā ir ņemtas vērā minētās prasības (Skutnabb–Kangas, 1995, 14 lpp). Tādēļ Latvijas bilingvālās izglītības programmu salīdzinājums ar Eiropas Skolu programmu varētu sniegt priekšstatu par to, kādas ir Latvijas programmu izredzes gūt panākumus (skat. vēlreiz 3. – 8. attēlus pielikumā).

Attiecībā uz mazākumtautību pirmo valodu (t.i., valodu, kurai ir dotas vismazākās iespējas tikt attīstītai līdz augstam prasmes līmenim, kādā to pārvalda cilvēki, kuriem tā ir dzimtā valoda) valodas apguves progresija un šajā valodā apgūstamā satura izvēle izskatās šādi:

- Eiropas Skolās visi priekšmeti tiek mācīti tikai pirmajā valodā vismaz pirmajos divos skolas gados. LAŠOR un ģimnāzijas “Maksima” programmas arī seko šai praksei, ko nevar teikt par IZM programmas modeļiem (kaut arī jāatzīst, ka jaunākajās klasēs to priekšmetu skaits, kuri netiek mācīti tikai un vienīgi pirmajā valodā, ir neliels; skat. 3.– 8. attēlus).
- Eiropas Skolās rakstpratība vispirms tiek attīstīta pirmajā valodā. Situācija Latvijas programmās ir neskaidra. Vispirms būtu jāuzzina, kas notiek latviešu valodas un literatūras stundās 1. un 2. klasē. Taču izskatās, ka rakstpratības attīstība tiek sākota pirmajā un otrajā valodā vienlaicīgi.
- Eiropas Skolās visi kognitīvi piesātinātie dekontekstualizēta satura kursi (matemātika, sociālās un dabas zinības) vispirms tiek mācīti pirmajā valodā vismaz divus pirmos skolas gadus. LAŠOR un ģimnāzijas “Maksima” programmas arī piedāvā gandrīz visa akadēmiskā satura apguvi vispirms pirmajā valodā. IZM programmas modeļi dažādā pakāpē tuvinās šai praksei atkarībā no apgūstamā satura veida. Piemēram, matemātika tiek mācīta gandrīz tikai pirmajā valodā 1. modelī (1.– 4. klasei), 4. modelī (1.–3. klasei) un 3. modelī (1.– 8. klasei), bet 2. modelī tā jau no paša sākuma tiek mācīta bilingvāli. Vēsture tiek ieviesta kā priekšmets otrajā (nevis pirmajā) valodā 1. un 4. modelī, un bilingvāli — 2. modelī. Tikai 3. modelis paredz vēstures apguvi vispirms pirmajā valodā (5.– 8. klasei). No IZM piedāvātajiem programmas modeļiem tikai 3. modelis seko ieteicamajai praksei, ka akadēmiska satura priekšmeti vispirms jā māca pirmajā valodā.

- Eiropas Skolās pirmā valoda tiek mācīts kā priekšmets visus skolas gadus no 1. līdz 12. klasei. Šis princips tiek ievērots arī visās Latvijas programmās.

Attiecībā uz otro — vairākuma — valodu, tās apguves progresija un priekšmetu izvēle ir šāda:

- Eiropas Skolās otrā valoda tiek mācīts kā priekšmets visus skolas gadus no 1. līdz 12. klasei. Tāda prakse tiek ievērota arī visās Latvijas programmās.
- Eiropas Skolās otrā valoda vispirms tiek mācīta kā priekšmets vismaz trīs gadus, pirms tā kļūst par mācībvalodu citos priekšmetos. Šis princips tiek stingri ievērots tikai IZM programmas 4. modelī. Visās pārējās Latvijas programmās otrā valoda tiek lietota kā mācībvaloda vai nu atsevišķi, vai arī kopā ar pirmo valodu jau no pašas skolas sākuma vai arī pirmo trīs skolas gadu laikā.
- Eiropas Skolās otrā valoda vispirms tiek ieviesta kā mācībvaloda kognitīvi mazāk piesātinātos un kontekstualizētos priekšmetos (fiziskā audzināšana, plastiskā māksla, projekti un aktivitātes). Arī Latvijas programmas ievēro šo principu, izņemot 4. modelī, kur otrā valoda kā *vienīgā* mācībvaloda tiek ieviesta kognitīvi piesātinātos un dekontekstualizēta satura priekšmetos (piemēram, matemātika). Citās programmās otrā valoda kā vienīgā mācībvaloda vispirms tiek izmantota mazāk akadēmiskos priekšmetos, piemēram sports un mājturība.
- Eiropas Skolās otro valodu kā mācībvalodu kognitīvi piesātinātos un dekontekstualizētos priekšmetos sāk ieviest ne ātrāk kā 8. klasē, kad skolēni to ir mācījušies kā priekšmetu septiņus gadus (no 1. līdz 7. klasei) un kad piecus gadus tā viņiem ir bijusi mācībvaloda mazāk akadēmiskos priekšmetos (no 3. līdz 7. klasei). Latvijas programmās otrās valodas kā mācībvalodas izmantošana akadēmiskos priekšmetos (izņemot “bilingvālās stundas”) arī tiek atlikta uz vēlāku laiku, bet ne visos gadījumos tik ilgi kā Eiropas Skolās. Otrās valodas kā mācībvalodas lietošanu akadēmiskajos priekšmetos visagrāk konstatējam parādās IZM programmas 4. modelī, kur tā ir paredzēta kā vienīgā mācībvaloda matemātikā sākot no 4. klases.⁴

⁴ Varētu būt zināms pamatojums otrās valodas agrīnai izmantošanai matemātikas mācīšanā mazākumtautību bērniem. Dažās Fojera (Foyer) projekta trilingvālās izglītības programmās imigrantu bērniem Briselē matemātiku māca imigrantu pirmajā valodā, bet dažās citās — otrajā (holandiešu) valodā. Liekas, ka uz bērniem tas neatstāj nekādu iespaidu: “bērna sekmes matemātikā vairāk nosaka skolotāja kvalitāte un bērna individuālās spējas nevis tas, vai matemātika tiek mācīta viņa dzimtajā valodā vai holandiešu valodā” (Leman 1990., 20. lpp.). Iespējamais iemesls ir tāds ka, lai gan matemātikas apguve ir kognitīvi ļoti piesātināta un dekontekstualizēta aktivitāte, tā lielā mērā balstās uz īpašu simbolisku formālismu, kas nav atkarīgs no valodas.

- Eiropas Skolās otrās valodas rakstpratības un citu dekontekstualizētu otrās valodas aspektu attīstība tiek atlikta līdz 5. klasei. Līdz tam laikam skolēni ir ne vien apguvuši nepieciešamās savstarpējās saziņas pamatprasmes (BICS) otrajā valodā, bet arī viņu CALP prasmes jau ir nostiprinātas pirmajā valodā un var tikt pārnestas uz otro valodu. Kā jau iepriekš tika norādīts, nav skaidrs, vai arī Latvijas programmās rakstpratības attīstība otrajā valodā tek atlikta uz vēlāku laiku.

Rezumējot, Latvijas bilingvālās izglītības programmu struktūra un saturs liekas atbilstoši politikas rezultāta mērķu sasniegšanai. IZM programmas 3. modelis, no kura ir atvasināts LAŠOR modelis un daudzas citas Latvijas bilingvālajās skolās šobrīd realizētās programmas, nodrošina visadekvātākos apstākļus mazākumtautību pirmās valodas saglabāšanai un tādēļ šķiet īpaši piemērots ieviešanai tajās teritorijās, kur nav iespējams garantēt pietiekamu ārpuskolas saskari ar pirmo valodu un motivējošos apstākļus. Situācijās, kur pirmās valodas attīstība ir pakļauta mazākam riskam, bet kur nav iespējams garantēt kontekstuālu atbalstu otrajai valodai, bilingvālo izglītību būtu ieteicams modelēt pēc IZM programmas 4. modeļa parauga.

Visbeidzot, varētu apšaubīt, vai ir saprātīgi ierobežot bilingvālo izglītību, atstājot to tikai pamatskolas līmenī, ja mērķis patiesi ir maksimāli attīstīt runas un rakstpratības prasmes abās valodās, lai skolu beidzēji tās varētu pilnībā lietot visos profesionālās, sabiedriskās un personiskās dzīves aspektos.

4.3.2. Valodu stratēģijas

Lai sekmētu valodu apguvi bilingvālajā izglītībā, ir jābūt skaidri formulētam plānam, kas sasaistītu valodu attīstību ar akdēmisko attīstību. Pētījumi par bilingvālo izglītību dažādās pasaules vietās un vispārēji pētījumi par otrās valodas apguvi parāda, ka valodas apguve ir efektīvāka tad, ja tā ir integrēta jēgpilna un svarīga saturs apguvē, tomēr arī formāla valodas studēšana saglabā savu lomu.

Latvijā tiek nodrošināti abi valodu mācīšanas veidi, kas ir pareiza izvēle, ņemot vērā vēlamos rezultāta mērķus. Diemžēl, nav pieejama informācija par faktisko praksi valodas kā priekšmeta mācīšanā un valodas izmantošanā satura apguvei, kas neļauj detalizēti novērtēt šo bilingvālās izglītības aspektu Latvijā. Tādēļ nākamajās sadaļās autors dalīsies savās personīgajās pārdomās par valodas mācīšanas metožu, stratēģiju un prakses vispārējiem aspektiem, kas potenciāli varētu būt pielietojami Latvijas kontekstā.

4.3.2.1. Valodas satura mācīšanas stratēģijas

Svarīgs bilingvālās izglītības komponents ir satura mācīšana abās valodās, kas divējādi sekmē valodas apguvi. Pirmkārt, tas padara mērķa valodu derīgāku skolēnu tūlītējo saziņas un akadēmisko vajadzību apmierināšanai, tādējādi radot labvēlīgu motivāciju to mācīties. Otrkārt, satura mācīšana mērķa valodā pastiprina ieguldījumu un galaproduktu valodas apguves procesos. Pētījumi par otrās valodas apguvi parāda, cik milzīga nozīme šajā ziņā ir *saprotamam galaproduktam* (Swain, 1995). Saprotams galaprodukts ir skolēna spējas veidot jēgpilnu, saskanīgu un lingvistiski pareizu runu mērķa valodā. Šāds galaprodukts ir nepieciešams runas un rakstības producēšanas prasmes attīstībai augstā līmenī, jo tas skolēnus virza no valodas semantiski–pragmatiskas apstrādes uz strukturētu analīzi. Tādēļ satura apguves stundās ir jānodrošina, lai skolēni saņemtu ne vien *saprotamu ieguldījumu*, bet arī lai viņiem būtu iespējas producēt pietiekami *saprotamu galaproduktu*. Pētījumi par mācīšanas praksi bilingvālajā izglītībā skaidri parāda, ka, ja tradicionālās uz skolotāju centrētās aktivitātes, kuras ir neizbēgamas atsevišķos mācību stundas momentos, kļūst par dominējošām vai vienīgajām aktivitātēm, skolēniem nav pietiekamu iespēju producēt saprotamu galaproduktu, un tas kavē viņu valodas attīstību (Swain, 1996). Šādas uz skolotāju centrētās stratēģijas parasti piekopt skolotāji, kuri nepietiekamās sagatavotības dēļ neizprot integrētas satura un valodu apguves procesu bilingvālajā izglītībā (Baetens Beardsmore, 1999). Šāda situācija noved pie pedagoģiskas stratēģijas, kuras rezultātā tiek panākta reaģējoša nevis aktīva valodas lietošana no skolēnu puses, tādējādi iznīcinot bilingvālās izglītības programmas svarīgo mērķi izmantot satura materiālu formālā valodas apguves procesa pastiprināšanai.

Ši iemesla dēļ valodas kā satura apguves līdzekļa lietošana ir jāpapildina ar komunikatīvi bagātīga konteksta radīšanu klasē, kas veicinātu spontāna ilgstoša galaprodukta producēšanu un ļautu pilnveidot produktīvo valodas prasmi. Šādu kontekstu var radīt, piemēram, plaši izmantojot interaktīvās mācību metodes un skolotāja pārraudzītu grupu vai pāru darbu nevis individuālo darbu. Eiropas Skolu pieredze otrās valodas mācīšanā parāda, ka šo praksi var ļoti labi lietot tad, ja skolēnu sastāvs ir lingvistiski neviendabīgs, jo tas rada dabisku kontekstu kopējas otrās valodas nepieciešamai lietošanai. Šādas dabiskas situācijas neformālai sociālajai mijiedarbībai otrajā valodā reti kad rodas homogēnās imersijas klasēs, kur skolēniem ir maz iemeslu sazināties savā starpā otrajā valodā, jo tipiski viņiem ir kopēja pirmā valoda. Tas ir viens no iemesliem, kādēļ ar imersijas pieeju izglītībā tiek sasniegti zemāki valodas produktīvās prasmes līmeņi nekā bija cerēts (Swain, 1995). Tādēļ viena iespēja, kā bilingvālā izglītība Latvijā varētu piedāvāt mijiedarbībā balstītu ieguldījumu un

galaproduktu otrajā valodā, ir izveidojot etnolingvistiski jauktas klases un veicinot otrās valodas kā kopējas *lingua franca* lietošanu. Acīmredzami, šāds variants ir iespējams dažos, bet ne visos valsts apgabalos.

4.3.2.2. Valodas kā priekšmeta mācīšanas stratēģijas

Pētījumi par skolēnu sasniegumiem otrajā valodā imersijas kontekstos un Eiropas Skolās atklāj, ka bilingvālajā izglītībā pastāv acīmredzama nepieciešamība pakļaut skolēnus pirmās un otrās valodas “strukturētai iedarbībai” valodas kā priekšmeta mācīšanas formā, lai papildinātu “valodas lietošanas” komponentu citu priekšmetu satura apgūvē caur attiecīgo valodu (*Ellis, 1990, Harley, 1993, Housen, 2002a,b*). Mazākumtautību valodu kontekstā varbūt pat ir jāatliek otrās valodas kā mācībvalodas izmantošana un vispirms tā jāamāca kā priekšmets, lai palīdzētu skolēniem sākt apgūt šo valodu. Tā tas notiek Eiropas Skolās un Latvijas programmas 4. modelī.

Metodes un pieejas otrās valodas kā priekšmeta mācīšanai ir ļoti atšķirīgas (skat. *Stern, 1992*), un nav viennozīmīgu pētījumu rezultātu, kas pierādītu vienas metodes pārākumu par otru. Šķiet, ka Latvijā šobrīd izstrādātā metodoloģija otrās valodas mācīšanai atbalsta pieredzes pieeju, uzsverot komunikatīvo prasmju attīstību nevis formālās zināšanas par valodu. Tā, iespējams, ir saprātīga izvēle, ņemot vērā otrās valodas plašo funkciju diapazonu izglītībā un sabiedrībā. Taču pētījumu rezultāti pierāda, ka otrās valodas kā priekšmeta (un, patiesi, arī pirmās valodas kā priekšmeta) mācīšanai noteiktā izglītības stadijā ir jābūt arī analītiskai un orientētai uz formu, lai palīdzētu skolēniem apgūt mazāk pieejamos mērķa valodas aspektus un veicināt viņu metalingvistisko apziņu, lingvistisko precizitāti un atbilstību (*Hammerly, 1991*). Ja otrās valodas mācīšanā pietrūkst uzsvara uz lingvistisko formu, tas var izraisīt priekšlaicīgu fosilizāciju, jo īpaši situācijās, kur nav iespējams garantēt kritiski svarīgo pakļaušanu otrās valodas iedarbībai un motivāciju, kā tas varētu būt bilingvālajās skolās krievvalodīgajiem bērniem Latvijā.

“Fokusam uz formu” valodas mācīšanā nav jābūt tikai pirmās/otrās valodas priekšmeta skolotāja atbildībai. Eiropas Skolās visi pirmajā un otrajā valodā apgūstamo priekšmetu skolotāji savā darbā iekļauj lingvistiskus elementus, īpašu vērību piegriežot precīzai leksikai un pareizai gramatikai (jo īpaši rakstu darbos), un spontāni koriģē sīkākas kļūdas, atkarojot pareizo formu pirms došanās tālāk. Rūpes par valodas pareizību, precizitāti un atbilstību ir raksturīgas visām mācību stundām Eiropas Skolās, kas palīdz sasniegt augstu runas un rakstītprasmes līmeni pirmajā un otrajā valodā šajā programmā (*Baetens Beardsmore, 1995*).

4.3.2.3. Bilingvālās mācīšanas stratēģijas

Pārsteidzoša iezīme bilingvālajā izglītībā Latvijā ir iespaidīgā loma, kas daudzās programmās un modeļos ir atvēlēta “mācīšanai bilingvāli”. Kā jau iepriekš tika atzīmēts, nav īsti skaidrs, ko tas nozīmē attiecībā uz reālo mācīšanu un praksi klasē. Terminu “mācīšana bilingvāli” var attiecināt uz daudzām dažādām pedagoģiskām praksēm. Tas var apzīmēt stingras bilingvālās mācīšanas formas, piemēram, divu valodu vienlaicīgu lietošanu mācību stundā, ko vada viens skolotājs vai skolotāju komanda, vai arī pirmās un otrās valodas pārmaiņus lietošana viena otrai sekojošās stundās vai dienās (pārdienu bilingvālā mācīšana). *Vājās* bilingvālās mācīšanas formas tipiski raksturo vienas valodas (parasti — pirmās valodas) *neregulāru* un *ierobežotu* lietošanu “otrajai valodai atvēlētajā” stundā. *Vājās* mācīšanas formās var arī tikt izmantotas ar konkrēto mācību priekšmetu saistītas bilingvālās terminoloģijas vārdnīcas, lai nodrošinātu skolēniem nepieciešamo vārdu krājumu pirmajā un otrajā valodā, un paretam tiek izmantota kodu pārslēgšana un tulkošana, lai noskaidrotu jautājumus un atrisinātu saziņas problēmas. Šādas (*vājās*) bilingvālās mācīšanas stratēģijas tiek plaši praktizētas daudzās bilingvālās izglītības programmās, to skaitā Eiropas Skolas un Luksemburgas programmās.

Literatūra precīzi neapraksta to, kā darbojas katra no šīm dažādažām bilingvālās mācīšanas stratēģijām, nedz arī kāds valodas un izglītības līmenis tiek sasniegts rezultātā. Tādēļ nav iespējams izvirzīt konkrētus apgalvojumus par šo bilingvālās izglītības aspektu Latvijā. Tomēr, balstoties uz mūsu pētījuma par otrās valodas mācīšanu Eiropas Skolās rezultātiem (*Housen, 2002b*), mēs neieteiktu regulāri jaukt valodas mācīšanas nolūkos un jo īpaši ieteiktu izvairīties no “dominējošās valodas” biežas lietošanas “vājākajai” valodai paredzētajās stundās. (Latvijā dominējošā valoda parasti būs latviešu valoda, kaut gan dažās skolās tā varētu būt mazākumtautības valoda, piemēram — krievu valoda). Regulāra dominējošās valodas lietošana stundās, kurās mācībvaloda ir “vājākā valoda”, ne vien atņem skolēniem valodas apguvei vitāli svarīgu ieguldījumu, bet arī var radīt situāciju, kad skolēni “izslēdzas” brīžos, kad tiek lietota vājākā valoda, tādējādi padarot šo valodu mazāk derīgu savu tūlītējo saziņas vajadzību apmierināšanai un zaudējot motivāciju to iemācīties.

5. NOSLĒGUMA KOMENTĀRI

Latvijā šobrīd piedāvātais un realizētais bilingvālās izglītības veids ir “vājākās formas izglītība bilingvisma iegūšanai” (*Baker, 1996, 153 lpp*), jo bilingvālās izglītības politikas galvenais mērķis un reālais ilglaicīgais iznākums ir pāreja uz latviešu valodu nevis izlīdzsvarota un pilnīga divvalodība un rakstpratība divās valodās,

neraugoties uz oficiālajiem paziņojumiem par mazākumtautību dzimtās valodas un identitātes saglabāšanu.

Šis secinājums izriet ne tik daudz no izstrādāto bilingvālās izglītības programmu struktūras un satura un izdarītajām pedagoģiskajām izvēlēm, kuras šķiet saskaņīgas ar vēlamajiem rezultāta mērķiem, nedz arī no resursu nodrošinājuma, kurš varbūt (īslaicīgi) ir nepietiekams, bet gan no bilingvālās izglītības ierobežotās un nevienlīdzīgās izplatības Latvijas izglītības sistēmā kopumā.

Tas būtībā ir politisks lēmums un ilustrē to, ka Latvijā, tāpat kā citviet, bilingvālās izglītības pamatā nav tikai rūpes par konkrētas sabiedrības grupas valodas un izglītības vajadzībām, bet arī politiski un ideoloģiski apsvērumi. Kā norāda *Baetens Beardsmore* (1992), nācijas, kuras darbojas pēc monolītas ideoloģijas, īpaši negribīgi ievieš bilingvālo izglītību un pat tādā gadījumā to rīcību vada spēcīga slēptā darba kārtība. Amerikas Savienotās Valstis un bijusī PSRS ir raksturīgi piemēri šādai situācijai. ASV valdība skopi atvēl līdzekļus spāniski runājošo minoritāšu bērnu bilingvālajai izglītībai, maskējoties ar vienlīdzīgu izglītības iespēju lozungu, taču nemaz neslēpj savu mērķi ātri likvidēt nepieciešamību pēc bilingvālās izglītības, kas negatīvi ietekmē jau tā trūcīgās bilingvālās izglītības rezultātu. Līdzīgi arī bijušajā Padomju Savienībā bija plaši izplatīta bilingvālā izglītība republikās ar jauktu etnisko sastāvu, taču valsts konsekventi atbalstīja krievu valodu, tādēļ krievvalodīgie iedzīvotāji daudz retāk izvēlējās bilingvālo izglītību, kamēr citu valodu pārstāvji pārkrievošanas procesa laikā tika aizklātā veidā mudināti iesaistīties bilingvālajā izglītībā (*Lewis*, 1981, *MacLaughlin*, 1986). Šķiet, ka ļoti līdzīgs scenārijs šobrīd tiek realizēts Latvijā, kura, līdzīgi daudzām citām Austrumeiropas valstīm, seko modernistu valsts modelim, ko spēcīgi ietekmē etniskais nacionālisms un viendabīguma un vienotas identitātes ideāli. Tas kontrastē ar situāciju Rietumeiropā, kura Eiropas Savienības plašākajā kontekstā ir pieredzējusi pāreju no modernistu uniformisma un asimilācijas ideoloģijas uz postmodernisma orientāciju uz daudzveidību, plurālismu un jauktajām identitātēm (*O'Reilly*, 2001). Šajā ideoloģijā balstās Rietumeiropas multilingvālās un daudz kultūru izglītības modeļi, to skaitā arī Eiropas Skolas modelis. Šī ir arī tā ideoloģiskā perspektīva, no kuras šajā rakstā tika analizēta bilingvālās izglītības sistēma Latvijā. Šo perspektīvu raksturo vairāki ideāli, proti, ka multilingvisms ir ikvienam sabiedrības loceklim vēlams un sasniedzams izglītības mērķis un tādēļ visiem iedzīvotājiem vajadzētu izvirzīt vienādas prasības attiecībā uz valodu apguvi un akadēmisko attīstību, un ka ir jārespektē cilvēku dzimtā valoda un kultūra, veidojot jaunu identitāti, kas būtu brīva no etnocentrisma.

Šie ideāli gūst empīrisku atbalstu Eiropas Skolu sistēmas panākumos un mazu valstu, piemēram, Luksemburgas, pieredzē, kas mums pārlicinoši atgādina, ka bilingvālā izglītība, ja tā tiek rūpīgi plānota un nodrošināta visiem iedzīvotājiem, var veicināt valsts ekonomisko dzīvotspēju, mazināt nacionālisma un etniskuma šķēršļošo ietekmi sabiedrībā un piešķirt valstij atšķirīgu nacionālo identitāti. Tas, vai šī Rietumeiropas pieredze būs noderīga Latvijas situācijā, ir atkarīgs no politikas mērķiem, kurus nosaka politikas veidotāju priekšstati par sabiedrības vēlmēm attiecībā uz asimilāciju, integrāciju, valodu saglabāšanu, valodu nomaiņu un nepieciešamo divu un vairāku valodu prasmes līmeni. Katrs no šeit raksturotajiem modeļiem ietver zināmus elementus, kurus varētu ieviest Latvijas kontekstā, ja būtu vēlēšanās to darīt. Viss ir atkarīgs no tā, cik lielā mērā mērķis ir bilingvisms un bikulturālisms.

LITERATŪRA

- Baetens Beardsmore, H. (1992). Bilingual Education. In J. Lynch, C. Modgil, C. & S. Modgil (eds), *Cultural Diversity and the Schools: Volume One, Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence*. London: The Falmer Press, (pp. 273–283).
- Baetens Beardsmore, H. (1993). European Models of Bilingual Education: Practice, Theory and Development, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 14, 1 & 2, 103–120.
- Baetens Beardsmore, H. (1995). The European School experience in multilingual education. In T. Skutnabb–Kangas (ed.), *Multilingualism for All*, (pp. 21–68). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Baetens Beardsmore, H. (1999). Language Policy and Bilingual Education in Brunei Darussalam, *Bulletin des Seances Académie Royale des Sciences d'Outre–Mer*, 45(4), 507–523.
- Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (2nd Edition)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Council of Europe (1997). *Report on Workshop 12B: Bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching Non–Language Subjects through a Foreign Language*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Diaz, S., Moll, L. & Mehan, H. (1986). Sociocultural Resources in Instruction: A Context–Specific Approach. In Californian Department of Education, *Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students*, (pp. 187–230). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- EEC (1990). Joint Conference of the Commission of the European Communities and the Council for Cultural Co–operation of the Council of Europe: “*Secondary Schools and European/International Education in Europe: Mobility, Curricula and Examinations*”, Namur, 21–23 May (mimeo, unpublished).
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Fishman, J. (1976). *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Haberland, H. (1991). Reflections about Minority Languages in the European Community. In F. Coulmas (Ed.), *A Language Policy for the European*

- Community: Prospects and Quandaries*. New York: Mouton de Gruyter.
- Hammerly, H. (1991). *Fluency and Accuracy: Toward balance in language teaching and learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 245–259.
- Housen, A. (2002a). Processes and Outcomes in the European Schools Model of Multilingual Education, *Bilingual Research Journal* 26, 1, 43–62.
- Housen, A. (2002b). Second language achievement in the European School system of multilingual education. In D. So & G. Jones (Eds.), *Education and Society in Plurilingual Contexts*, (pp. 96–127). Brussels: VUB Press.
- Krashen, S & Biber, D. (1998). *On Course: Bilingual Education's Successes in California*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.
- Lebrun, N. & Baetens Beardsmore, H. (1993.) Trilingual education in the Grand Duchy of Luxembourg. In H. Baetens Beardsmore (ed.), *European Models of Bilingual Education*, (pp. 101–120). Clevedon: Multilingual Matters.
- Lewis, E. (1981). *Bilingualism and Bilingual Education*. Oxford: Pergamon.
- McLaughlin, B. (1986). Multilingual Education: Theory East and West. In B. Spolsky (Ed.), *Language and Education in Multilingual Settings* (pp. 32–52). Clevedon: Multilingual Matters.
- Melvin, N. (1995). *Russians Beyond Russia — The Politics of National Identity*. London: Pinter.
- MOES (2001). *Development of Education: National Report of Latvia*. Riga: International Bureau of Education, March 29th, 2001.
- Montone, C., & Loeb, M. (2000). *Implementing two-way immersion programs in secondary schools* (Educational Practice Rep. No. 5). Santa Cruz, CA, and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- O'Reilly, C. (2001). Introduction: Minority Languages, Ethnicity and the State in Post-1989 Eastern Europe. In C. O'Reilly (Ed.), *Language, Ethnicity and the State, Vol. II: Minority Languages in Eastern Europe Post 1989*, (pp. 1–16). Basingstoke: Palgrave.
- Ramirez, J., & Merino, B. (1990). Classroom talk in English immersion, early-exit & late-exit transitional bilingual education programs. In R. Jacobson & C. Faltis (Eds.), *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (ed.). (1995). *Multilingualism for All*, Lisse: Swets & Zeitlinger.

- Spolsky, B., Green, J., & Read, J. (1974). *A Model for the Description, Analysis and Perhaps Evaluation of Bilingual Education* (Navajo Reading Study Progress Report 23). Albuquerque: University of New Mexico.
- Stern, H. (1992). *Issues and options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics* (pp. 125–144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1996). Discovering Second Language Teaching Strategies and Practices: From Program Evaluation to Classroom Experimentation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 17(2–4), 89–104.
- Tucker, R. (1998). A global perspective on multilingualism and multilingual education. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education* (pp. 3–15). Clevedon: Multilingual Matters.
- UNDP. (1996). *Latvia Human Development Report 1997*. Riga: United Nations Development Programme.
- UNDP. (1997). *Latvia Human Development Report 1997*. Riga: United Nations Development Programme.
- UNDP. (1998). *Latvia Human Development Report 1997*. Riga: United Nations Development Programme.
- Watson, J. (1984). Cultural Pluralism, Nation–Building and Educational Policy in the Peninsular Malaysia. In C. Kennedy (ed.), *Language Planning and Language Education*, (pp. 132–150). London: Allen & Unwin.

BILINGVĀLĀS IZGLĪTĪBAS MODEĻI LATVIJĀ: SKATS NO BALTĶRIEVIJAS

Ludmila Čumaka (*Ludmila Nikolaevna Choumak*)

Baltkrievijas Valsts Universitāte, Baltkrievija

Šajā rakstā autore interpretē valodu situāciju Latvijā saistībā ar daudzveidīgu valodu un kultūru attīstības tendencēm Eiropā. Rakstā ir uzsvērtā Latviešu valodas integratīvā funkcija politiskajā, sociālajā un kultūras jomā daudznacionālas valsts ietvaros. Ir novērtēta valodu politika Latvijā, un tās loma minoritāšu valodu un kultūru saglabāšanā veidojot etniski–orientētu izglītības sistēmu. Autore piedāvā bilingvisma tipoloģiju mūsdienu Latvijā. Pamatojoties uz jaunākajiem zinātniskajiem pētījumiem ligvodidaktikas jomā, tiek novērotas akūtas problēmas bilingvisma jautājumos. Rakstā ir sniegtas rekomendācijas valodu politikas ieviešanas mehānismiem izmantojot efektīvas bilingvālās mācību metodes, kas vērstas uz multikulturālas un humānas personības veidošanu.

CEĻĀ UZ DAUDZNACIONĀLAS VALSTS DEMOKRĀTISKU IZVEIDI

Attiecības starp valodu un sabiedrību uzskatāmi parādās svarīgu sociālo pārmaiņu un reformu laikos, kas raksturo pašreizējo situāciju Baltijas valstīs kopumā un jo īpaši Latvijā. Latvija ir orientēta uz demokrātiju, tirgus ekonomiku, atvērtu sabiedrību un integrāciju Eiropas Savienībā. Nacionālo vērtību orientācijas izmaiņas sabiedrībā spēcīgi ietekmē dažādu lingvistisko kopienu valodas orientāciju, runas praksi un valodas kompetenci.

Latviešu valodas pasludināšana par valsts oficiālo valodu ir nepieciešams un vēsturiski pamatojams solis (Blinkena, 1996, 86–87 lpp, Druviete, 2001, 10 lpp). Baltkrievija, piemēram, no 1995. gada ir pieredzējusi krievu valodas kā oficiālās valodas atgriešanos līdzās baltkrievu valodai, kā rezultātā ir pastiprinājusies baltkrievu nevērīgā attieksme pret savu valodu.

Lai pilnā mērā nodrošinātu oficiālās valodas funkcionēšanu, ir jāpaplašina tās likumdošanas un sociālās funkcijas zinātnes, uzņēmējdarbības, masu saziņas līdzekļu, kultūras un jo īpaši izglītības jomās. Valodas centralizācijas ideja paredz arī to, ka valstī ir jābūt kopīgai literārajai valodai. Minētie faktori nosaka latviešu valodas integrējošo funkciju politiskajā, sociālajā un kultūras sfērā. Latviešu valodas zināšanu pārbaudes eksāmenu ieviešana (Izglītības likuma 9. pants) veicinās šo procesu.

Nacionālo vērtību, patriotisma, iecietības pret citām tautībām, valodām un konfesijām, pārliecības un solidaritātes propagandēšana ir vitāli svarīga, lai panāktu dažādu tautību konsolidāciju, ko paredz valsts programmas koncepcijas “Sabiedrības integrācija Latvijā” 3. nodaļa “Izglītība, valoda un kultūra” (3–4 lpp).

1. BALKKRIEVIJAS PIEREDZE BILINGVĀLĀS IZGLĪTĪBAS JOMĀ

Pirms pievērsties situācijai Latvijā, ļaujiet man paskaidrot, kas notiek Baltkrievijā un tas varētu būt pamācošs salīdzinājums. Valodu situācija Baltkrievijā ir neskaidra un komunikatīvi nelīdzsvarota: Baltkrievijā paralēli funkcionē divas valsts valodas — baltkrievu literārā valoda un tai radniecīgā krievu literārā valoda (*Mechkovskaya*, 1994, *Syametska*, 1998, *Lukashanets*, 2000, *Tipologiya*, 1999). Tā rezultātā baltkrievu nacionālā identitāte iegūst aizvien nenoteiktākas aprises, titulētās nācijas pārstāvju vidū ir vērojams “valodas nihilisms”, atsvešināšanās no baltkrievu valodas un kultūras, veidojas krievu valodas nacionālais dialekts — “*trasjan-ka*”, t.i., baltkrievu valoda funkcionē kā mazākumtautības valoda.

Padomju periodā līdz 1990. gadam izglītības sistēmā tika aktīvi ieviesta krievu valodas kā otrās dzimtās valodas apguves koncepcija, kā rezultātā katastrofāli samazinājās baltkrievu mācībvalodas skolu skaits (baltkrievu valoda un literatūra tika mācīti kā priekšmeti). Laikā no 1991. līdz 1993. gadam pēc Valodu likuma pieņemšanas 1990. gada 26. janvārī tika izstrādātas skolu “etniskošanas”, t.i., pārbaltkrievotības, programmas. Galvenos dabas zinātņu priekšmetus sāka mācīt baltkrievu valodā, un tika izstrādātas jaunas mācību grāmatas baltkrievu valodā. Pēc referendumā 1995. gadā, kad krievu valoda atguva otrās valsts valodas statusu, Baltkrievijā saasinājās baltkrievu valodas stiprināšanas un nacionālās izglītības attīstības problēma.

Likuma “Par izglītību Baltkrievijas Republikā” jaunā redakcija (2001. gada likumprojekts) ietver valsts izglītības politikas principu, ka izglītības sistēma ir jāveido uz nacionālās kultūras pamata (1. pants). Likuma 5. pants “Izglītības un audzināšanas valodas” nosaka, ka “Baltkrievu un krievu valodas ir galvenās mācību un audzināšanas valodas republikas izglītības iestādēs. Visiem republikas vispārizglītojošo izglītības un audzināšanas iestāžu audzēkņiem, izņemot personas ar psihiskās un fiziskās attīstības īpatnībām, ir obligāti jāapgūst baltkrievu un krievu valoda un viena svešvaloda. Iedzīvotājiem ir tiesības izvēlēties mācību un audzināšanas valodu izglītības sistēmas piedāvāto iespēju robežās.”

Atbilstoši iedzīvotāju vēlmēm un ar vietējo likumdošanas un izpildvaras orgānu lēmumu (saskaņojot to ar Baltkrievijas Republikas Izglītības ministriju) pirmsskolas iestādēs un vispārizglītojošo skolu klasēs var izveidot grupas, kurās

mācību un audzināšanas process noris nacionālās kopienas valodā vai kurās tiek apgūta šī valoda. Ar Baltkrievijas Republikas Izglītības ministrijas atļauju var izveidot pirmsskolas iestādes vai vispārīzglītojošās skolas, kurās izglītības process tiek realizēts nacionālās kopienas valodā

Baltkrievijā ir ieviesta pazīstamā lingvистa A. J. Supruna savā laikā izstrādātā bilingvālās izglītības koncepcija, kura paredz, ka “materiāla apguvei dzimtajā valodā ir nedaudz jāapsteidz atbilstoša materiāla apguvi otrajā valodā” (*Suprun 1987, 77 lpp*).

Republikā darbojas divu veidu pirmsskolas un vispārīzglītojošās iestādes — ar krievu un baltkrievu mācībvalodu, kā arī atsevišķas baltkrievu grupas un klases krievu mācībvalodas skolās. Kā liecina jaunākie statistikas dati, “Baltkrievijā nevar būt ne runas par harmonisku bilingvismu valsts izglītības sfērā” (*Kountsevich, 1999, 146 lpp*).

Bilingvālās izglītības sistēmā darbojas viens modelis abiem skolu tipiem: baltkrievu/ krievu valoda tiek mācīta sākot ar 1. klasi (2. klasi, ja ņem vērā sagatavošanas klasi) 2 stundas nedēļā, no kurām viena stunda ir veltīta valodas apguvei, bet otra — komunikatīvo prasmju veidošanai otrajā valodā. Skolēni apgūst arī baltkrievu/ krievu literatūru un vēsturi pamata līmenī otrajā valodā. Ar mērķi atjaunot baltkrievu nacionālo pašapziņu un kultūru šobrīd krievu mācībvalodas skolās tiek papildus ieviesta tādu priekšmetu kā mūzika, tēlotāja māksla, kā arī tehnoloģijas un darbaudzināšana baltkrievu valodā. Tādējādi krievu mācībvalodas skolās seši priekšmeti tiks mācīti baltkrievu valodā. Turklāt Baltkrievijā nekad nav izmantota “bilingvālā metode”, kur paralēli strādā divi skolotāji, veicot salīdzināšanu, pretstatīšanu un tulkošanu.

Vispārējās izglītības sistēmā tiek veidotas prasmes visās valodas darbības jomās otrajā (baltkrievu) valodā, t.i., tiek attīstīts aktīvi orientēts bilingvisms, taču šis aktīvās prasmes ar laiku tiek zaudētas, jo baltkrievu valodas funkcionālās sfēras ir visai ierobežotas. Līdz ar to dominējošo lomu ieņem pasīvi orientēts bilingvisms (*Yufe, 2001*). Tādēļ Baltkrievijā ir paredzēts ieviest normatīvos aktus, nosakot, ka visiem valsts sektora darbiniekiem ir obligāti jāpārvalda baltkrievu valoda.

2. PAŠREIZĒJĀS VALODU SITUĀCIJAS INTERPRETĀCIJA LATVIJĀ

Latvijas politisko tēlu pasaules demokrātiskās sabiedrības acīs galvenokārt nosaka valsts iekšējā politika, kuras viens no svarīgākajiem elementiem ir valodu politika. Valodas un izglītības problēmas ir visnozīmīgākās socioloģiskās problēmas nācijas attīstībā. Šo problēmu atrisināšana ir ārkārtīgi būtiska daudznacionālajai videi, jo tās cieši caurvijas ar lingvistiskās, kultūras, etniskās konsolidācijas/ asimilācijas/ dialoga/ konfrontācijas problēmām.

Ieviešot valsts likumus par valodām, parasti rodas konflikti, kurus mēs šobrīd novērojam Latvijā. Gan krievu mazākumtautības pārstāvji Latvijā, gan arī daži sociologi (galvenokārt no Krievijas) negatīvi interpretē vispārējās tendences valodas situācijas attīstībā Baltijas valstīs, raksturojot tās kā nodomu “iznīcināt krievisko garu no šo valstu kultūras dzīves”, “diskriminēt krievu kultūru un krievu valodu”. “Pre-tēji valstu parlamentu un valdību rīkojumiem un likumiem cilvēki, kuri dzīvo NVS un Baltijas valstīs, turpina lietot krievu valodu visās dzīves sfērās... Vienas valodas izvirzīšana neizbēgami noved pie tajā ietvertās kultūras, mentalitātes un ideoloģijas uzspiešanas visiem republikas iedzīvotājiem. Tā rezultātā citas valodas tiek nonivelētas un panīkst, un šo valodu pārstāvji pilnīgi noteikti zaudē savu nacionālo apziņu, nacionālo kultūru un patstāvību” (*Belousov, 2001, Tchelysev, 1998, Isayev, 1996*).

Manuprāt, šobrīd Latvijā mēs varam vērot vienotas, korektas, pakāpeniskas valodas stiprināšanas koncepcijas realizāciju, kurā tiek ņemta vērā mūsdienu dzīves realitāte un pasaules sabiedrības pieredze līdzīgu problēmu risināšanā.

- Desmit gadu laikā, līdz ar Valodas likuma pieņemšanu 1998. gadā, mazākumtautību pārstāvjiem bija tiesības iegūt vidējo izglītību savā dzimtajā valodā.
- Periodā no 1999. līdz 2004. gadam tiek ieviesta bilingvālās izglītības sistēma, kuras pamatā ir demokrātisks princips, kas ļauj brīvi izvēlēties konkrētus mācību modeļus, ņemot vērā dažādus sociālos un kultūras faktorus, veidojot visiedarbīgāko dialogu starp etniskajām kultūrām. Pozitīvu piemēru izvirzīja Eiropas politika, kuras pamatā bija subsidiaritātes princips, saskaņā ar kuru lēmumi tiek pieņemti iespējami zemākā līmenī, kas parasti ir etnolingvistisko kopienu līmenis.
- Sākot ar 2004. gadu latviešu valoda dominēs Latvijas izglītības sistēmā, un tā būs vienīgā mācību valoda vidusskolas klasēs (10. – 12. klasē) (Igaunijā — sākot ar 2007. gadu).

Tas viss nozīmē mazākumtautību pakāpenisku integrāciju Latvijas sabiedrībā un cilvēku pielāgošanos jaunajai valodas politikas realitātei, kaut arī pēdējais posms varētu būt ilgāks.

Eiropas Padomes Vispārējās Konvencijas par Mazākumtautību Aizsardzību (pieņemta 1995. gada 1. februārī) 13. pants nosaka ka valstij nav finansiāli jāatbalsta izglītība mazākumtautību valodās (šajā sakarā skat. Latvijas Saeimas 2000. gada 9. februārī apstiprināto “Stratēģiju Latvijas integrācijai Eiropas Savienībā”).

Lai attīstītu un uzlabotu saskarsmi starp dažādu tautību pārstāvjiem ir jāņem vērā attiecīgajā reģionā akceptēto, izplatītās un funkcionējošās starptautiskās valodas,

pie kurām šajā gadījumā pieder krievu valoda. Latviešu un krievu valodas lomu sadalījums ir mainījies. Krievu valoda Latvijā ir sākusi funkcionēt kā mazākumtautības valoda, vienlaikus saglabājot pasaules valodas statusu, kā arī starptautiskās valodas statusu bijušajā padomju teritorijā un arī Latvijā, t.i., krievu valodai ir ļoti augsts prestižs. Krievu valodā runā milzīga valsts, kurai ir bagātīga daiļliteratūra un zinātniskā literatūra, tādēļ nebūtu jārūnā par krievu valodas un kultūras aizsardzību vai saglabāšanu Latvijā, bet gan par personības tiesību aizsardzību. Visā pasaulē, pārējot uz bilingvālo izglītību, kā likums, mazākumtautību valodas tiek piesaistītas pasaules valodām (angļu, franču, spāņu), Krievijas Federācijā — krievu valodai. Latvijā situācija ir gluži pretēja, kas arī rada “krievu” problēmu daudznacionālā sabiedrībā, kur krievu tautības iedzīvotāju īpatsvars ir vislielākais — ap 30%.

Acīmredzot, sabiedrības konsolidācijas nolūkos ir nepieciešams panākt zināmu kompromisu, risinot nacionālās un valodu politikas problēmas spēkā esošās likumdošanas ietvaros. Ir svarīgi, lai Latvijas kultūra un latviešu valoda šajā sarežģītajā periodā būtu atvērtas struktūras. Tas palīdzēs mazināt mazākumtautību lingvokultūras kopienu sociālo un psiholingvistisko diskomfortu, pārvarēt valodas apziņas un mentalitātes stereotipus un nonākt pie starpetniskās sapratnes (*Sorokin, 1994, Aki-mova, 2001*).

Saprotams, ka ikvienai valstij jārealizē sava nacionālā un valodas politika atbilstoši tās situācijai, nacionālajam sastāvam, kultūras attīstības koncepcijām un perspektīvām, pie kam pēdējam faktoram, manuprāt, ir dominējošā loma. Kultūru un valodu daudzveidība ir nākotnes Eiropas bagātības avots, un latviešu valodai tajā ir jāieņem sev pienākošos vietu.

3. VALODU POLITIKAS LOMA MAZĀKUMTAUTĪBU INTEGRĀCIJĀ

Līdz 21. gadsimta sākumam cilvēce bija nogājusi attīstības ceļu no monokultūras cauri multikultūrām uz starpkultūrām, starpvalodām, starpmentalitātēm. Valoda spēlē galveno lomu atvērtas, t.i., starpkultūru, starpetniskas un starplingvālas sabiedrības veidošanā. Valoda nodrošina gan nacionālo kultūru dažādību, gan arī to mijiedarbību līdz pat superkultūras produktu radīšanai.

Ar valodas politiku saprot valsts stratēģiju valodas jomā un no tās izrietošās etniskās attiecības, bet valodas stiprināšana ir taktika, praktisku pasākumu kopums, lai realizētu valsts valodas politiku (*Kuznetsov, 2001, 308–309 lpp; Fadyeev, 2001, 138 lpp*). Etniskās prioritātes bilingvisma veidošanās mūsdienu Latvijā ir vēsturiski likumsakarīga un pamatota, taču perspektīvā to vajadzētu nomainīt starpetniskai

valodas personībai, kas būtu spējīga izteikt sevi un savas tautas nacionālo garu harmoniskā saskaņā ar citām etniskajām kultūrām visu cilvēces valodu kontekstā.

Kā raksta S.G. Ter–Minasova, “šodien kā vēl nekad agrāk ir aktuāla tolerances ieaudzināšana pret citām kultūrām, intereses rosināšana par tām un cieņas veidošana pret tām, nepatikas pārvarēšana sevī pret citu kultūru pārmērību, nepietiekamību vai vienkārši atšķirīgumu. Tas arī izskaidro vispārējo interesi par starpkultūru un starptautiskās saskarsmes problēmām... Starpkultūru saskarsmes formula ir Pacietība, Iecietība un Tolerance” (Ter–Minasova, 2001, 260 lpp).

Integrējoties citā kultūrā tiek ieaudzināta tolerance pret viedokļu daudzveidību, veidojas izpratne par apkārtējās pasaules vienotību un veselumu, kas sasaucas ar sabiedrība saliedētības ideju. Šajā sakarā svešvaloda izglītībā kļūst par svarīgu priekšnoteikumu jaunās paaudzes integrācijai daudz kultūru sabiedrībā un sniedz pietiekamas iespējas personības audzināšanai un attīstībai.

Izglītības attīstību mūsdienās raksturo tāda izglītības modeļa meklējumi, kurš būtu atbilstošs kultūras tipam, kas šobrīd veidojas, un pašreizējai sociālajai un ekonomiskajai situācijai. Izglītības sistēmas efektivitāte tiek vērtēta pēc sabiedrības intelektuālo resursu attīstības līmeņa. No vienas puses, tas nosaka nacionāli orientētas izglītības sistēmas attīstību (un valsts valodai kā izglītības iegūšanas līdzeklim šeit ir jāieņem dominējošā loma), bet no otras puses — vēlmi integrēties starptautiskajā izglītības telpā. Tādā veidā tiek realizēta garīgās, kulturāli–civilizētās telpas vienotība un pārnacionālā sabiedrības organisma viendabīgums, saglabājoties daudz nacionālajai daudzveidībai.

4. VALODU POLITIKAS LOMA MAZĀKUMTAUTĪBU VALODAS UN KULTŪRAS SAGLABĀŠANĀ LATVIJĀ

Lai izvairītos no etnisko konfliktu izplatīšanās un iesaistītu mazākuma valodas un kultūras sabiedriskajā aprītē Latvijā, ir nepieciešams balstīties uz universālām vērtībām — cilvēktiesībām, pie kurām pieder arī tiesības uz valodu un kultūru. Valoda ir viens no galvenajiem etnosa kultūras rādītājiem ar spēcīgu konsolidējošo ietekmi uz etniskajām kopienām. Tieši valoda ir galvenais motivējošais faktors mazākumtautību kustību izvirzītajām sociālajām un politiskajām prasībām, kaut arī, kā atzīmē N.B. Metčovskaja, mūsdienu pasaulē cilvēka lingvistiskā pašidentifikācija un etniskā pašidentifikācija ir savstarpēji neatkarīgas izpausmes (*Metchovskaya*, 1996, 299 lpp).

“Dažādu valodu grupu vērtības un nolūki ir tik atšķirīgi un daudzšķautņaini”, raksta P. Nelde, “ka kopējā valodu politika nespēj vienlīdz lielā mērā apmierināt visu valodu kopienu centienus” (Nelde, 2001, 20 lpp).

Valodu politikā, kura ir orientēta uz mazākumtautību valodas un kultūras saglabāšanu, iezīmējas šādi svarīgākie virzieni:

1. katras valodas funkcionālo sfēru maksimāla saglabāšana (izglītībā, masu saziņas līdzekļos, teātra mākslā, u.c.);
2. nepārtraukta dzimtās valodas nodošana no paaudzes uz paaudzi;
3. mazākumtautību rakstītās valodas aktivizēšana (publicējot daiļliteratūru, mācību grāmatas un zinātnisko literatūru);
4. bilingvisms/ multilingvisms kā visoptimālākais variants etnisko valodas konfliktu risināšanai;
5. interaktīvas saskarsmes iespēju aktivizēšana (piemēram, Internets, ja pietrūkst reālu saskarsmes sfēru).

Tajā pat laikā psihologi apgalvo, ka kultūras vides paplašināšanās neizbēgami kavē pusaudzā apziņu veidot attiecības ar savu nacionālo kultūru un apgrūtina viņa etnisko pašidentifikāciju.

5. DIVVALODĪBAS VEIDU RAKSTUROJUMS LATVIJĀ

Divvalodība ir prasme, kas ļauj indivīdam, visai tautai vai tās daļai pārmaiņus lietot divas valodas runā un rakstos atkarībā no situācijas un panākt savstarpēju izpratni saziņas procesā. Tieši tāda divvalodība, kur cilvēki vienlīdz brīvi nepārvalda dažādas valodas, bet kas ir pietiekama, lai dažādu tautību pārstāvji darbā un sabiedriskajā dzīvē spētu īstenot saskaņotu darbību, parasti dominē daudz nacionālās republikās.

Kādi divvalodības veidi darbojas mūsdienu Latvijā?

1. Kontakta divvalodība — krievu–latviešu, poļu–latviešu, garīgās, sociālās un ekonomiskās mijiedarbības un kopdzīves apstākļos;
2. Neradniecīgu valodu divvalodība — latviešu, krievu, poļu u.c. valodas pieder pie dažādām valodu saimēm;
3. Subordinētā divvalodība — viena no valodām ir primārā valoda (ģimenes valoda);
4. Pasīvi orientētā divvalodība, kad cilvēks pārsvarā lasa un klausās otrajā valodā;
5. Profesionāli orientētā divvalodība — latviešu valodas skolotājiem, masu saziņas līdzekļu darbiniekiem, u.c.;
6. Jaukta divkultūru divvalodība, kas ir orientēta uz priekšstatu veidošanu par dzimto un latviešu kultūru.

Divvalodību Latvijā atbalsta izglītības sistēma līdz 2004. gadam. Šī iezīme raksturo oficiāli pausto attieksmi pret divvalodību kopumā (Burikin, 2001, 298–299 lpp).

Kādus divvalodības tipus ir paredzēts veidot Latvijā saskaņā ar izglītības koncepciju 21. gadsimtam?

1. Funkcionālā jeb mērķorientētā divvalodība, kur cilvēku neatbaida grūtības pilnībā apgūt otro valodu. Tā cilvēkam rada psiholoģisko komfortu situācijās, kurās ir nepieciešams pārslēgties uz vienas valodas uz otru atbilstoši runātāju sociālajam vai profesionālajam statusam un saziņas konkrētajam mērķim;
2. Profesionāli orientēta divvalodība ar mērķi iegūt vidējo speciālo vai augstāko izglītību latviešu valodā un veidot saziņu visās profesionālajās sfērās;
3. Aktīvi orientēta divvalodība, kur cilvēks aktīvi pārvalda un pielieto otro valodu kā runā, tā arī rakstos;
4. Starpkultūru divvalodība, kuras mērķis ir veidot kultūru daudzveidību.

Pēc 2004. gada divvalodība izglītības sistēmā vairs netiks atbalstīta, jo izglītības mērķis nav panākt izglītojamo pilnvērtīgu divvalodību ārpus etniskās diferenciācijas, bet gan integrāciju latviskajā sabiedrībā, kurā prevalē latviešu valoda.

6. DIVVALODĪBAS LINGVODIDAKTISKĀS PROBLĒMAS

Laika periodu no 20. gadsimta beigām līdz 21. gadsimta sākumam raksturo globalizācija un kultūru plurālisms, kas uzsvēr kultūru daudzveidības sociālās priekšrocības un rada jaunu izglītības paradigmu — daudz kultūru izglītību. Multikulturālisms un starpkulturālisms kļūst par didaktikas principiem.

Ņemot vērā to, ka valoda atspoguļo ne vien personas apgūto vārdu krājumu, bet arī tās **darbību** (*Tsherba*, 1974), divvalodīgajos cilvēkos ir īpatnējā veidā apvienotas pasaules uzskata un domāšanas iezīmes. Kā jebkurai parādībai, arī divvalodībai ir savas priekšrocības un trūkumi. No vienas puses, ja indivīda intelektuālās attīstības lingvistisko pamatu veido zināšanas par divām vai vairākām valodas sistēmām, tas paaugstina viņa iespējas veiksmīgāk realizēt sociālo adaptāciju zināmos apstākļos, gūt profesionālus un materiālus panākumus, piekļūt dažādām kultūrām. No otras puses, psiholingvisti (*Ovsyaniko–Kulikovsky*, 1992, 173 lpp) uzskata, ka “bērnāms pirms valodas apguves nepiemīt nekādas etnopsihiskās iezīmes— viņš ir “internacionāls”, bet pieaugot un apgūstot dzimto valodu, viņš pakāpeniski pārņem apkārtējās vides nacionālās iezīmes,... un viņa domāšanā sāk izpausties attiecīgā etnopsihiskā tipa iezīmes”. Tālāk autors turpina (187 lpp): “Nacionālās (“savas”, “dzimtās”) valodas un ar to nesaraujami saistītās nacionālās psihs automātiskums ir primāras nozīmes faktors...”. Sekojoši, valoda un tautība funkcionē automātiski, neapzināti, un etniskumu pirmām kārtām nosaka zemapziņas uzbūve. Valoda ir nacionālās psihs

orgāns, bet otrās valodas apguve ir process, kurš norit uz pirmās jeb dzimtās valodas bāzes un kuru nosaka etniskās valodas sistēma.

Divvalodībā, kā likums, dominē viens domāšanas tips, kuru nosaka cilvēka dzimtā valoda, bet divu valodu paritātes situācijā parasti runā par “personības šķelšanos”.

Tādas domāšanas darbības kā analīze, sintēze, vispārināšana, abstrahēšana, salīdzināšana ir universālas jebkuras valodas noteiktajam domāšanas veidam, bet runas veidošana otrajā valoda divvalodīgiem cilvēkiem ir sarežģīts process. No otras puses, mācoties otro valodu, cilvēki vispirms apgūst kopējas, universālas un loģiskas sakarības, turpretī valodas emocionāli–tēlainos un ar tiem saistītos nacionālās kultūras aspektus viņi var izprast tikai ar lielām grūtībām (Karazhyev, 1990). Tāpēc divvalodīgo cilvēku runa otrajā valodā ir emocionāli nabadzīga, stilistiski neitrāla, t.i., adaptēta, turklāt tajā parādās interference (Poznyakova, 1996).

Pētot sakarības starp divvalodību un bērna izziņas attīstību, vairāki autori ir nonākuši pie secinājuma, ka otrajai valodai ir pozitīva ietekme lielākajā daļā **pakāpeniskas** divvalodības gadījumu (Shakhnaroich, 1996, Vygotsky, 1983, Donaldson, 1985). Cilvēka runas un domāšanas prasmju sistēma otrajā valodā pamatojas uz dzimtās valodas runas un domāšanas prasmju sistēmu. Dzimto valodu un svešvalodu vajag mācīt paralēli. Pie tam dzimtajai valodai vienmēr jākalpo par pamatu, uz kura vajag atsperties, veidojot divvalodību. Tas ir daudz **ekonomiskāks** otrās valodas apguves ceļš.

Svarīgs lingvodidaktiskais princips nosaka, ka izglītības procesā ir jāņem vērā izglītojamo dzimtā valoda. Kā šo principu pareizi pielietot? Mūsdienās šo terminu viennozīmīgi saprot kā materiāla atlases un organizācijas principu, valodas apguves grūtāko aspektu izdalīšanas principu, bet ne **nepārtrauktu tulkošanu** (Kostomarov & Mitrofanova, 1988, 40–49 lpp). Dzimtās un apgūstamās valodas nepārtraukta salīdzināšana kavē automātisku runas paradumu apguvi (pretēju viedokli izsaka Maslo, 2001, 5 lpp). Komunikatīvā metodika paredz apgūt vārdus, vārdu savienojumus un teikumus nevis kā dzimtās valodas ekvivalentus, bet gan apgūt tos tipiskos lietošanas kontekstos un atbilstoši lietošanas normām. Pieredze rāda, ka pārkārtot savu nacionālo domāšanu ir daudz grūtāk nekā iemācīties vārdus un gramatiskās formas, tādēļ otrās valodas mācīšanā principiāli svarīga nozīme ir kultūras aspektam.

Tātad, svarīgākās problēmas bilingvālajā izglītībā ir šādas: 1) bērna vecums, uzsākot bilingvālo izglītību, 2) dzimtās valodas loma izglītības sistēmā, 3) mācību metodes, 4) nacionāli orientētas mācību grāmatas, 5) skolu tipi no valodu mācīšanas aspekta.

7. MAZĀKUMTAUTĪBU IZGLĪTĪBAS ČETRU APAKŠPROGRAMMU VISPĀRĒJS RAKSTUROJUMS

Valsts izglītības koncepcijas un valodu politikas galvenais mērķis, kas ietverts Valsts vispārējās izglītības standartā, Izglītības likumā un Mazākumtautību pamatizglītības programmu paraugā ir veikt pāreju no divvalodības (latviešu un mazākumtautības valoda) situācijas uz latviešu valodas prioritāru statusu, t.i., veidot nacionāli prioritāro divvalodības funkcionālo tipu. Tādējādi latviešu valoda kļūst par galveno mācību līdzekli.

Izglītības un zinātnes ministrijas piedāvātos četrus mazākumtautību bilingvālās izglītības modeļus pēc imersijas pakāpes varētu raksturot kā pāreju no “smagās” imersijas (1. un 2. modelis) uz “vieglo” imersiju (3. un 4. modelis). Visu četru modeļu ieviešanas galīgais mērķis ir radīt jaunu izglītības paradigmu, kas vērsta uz integrāciju latviskajā sabiedrībā, t.i., pēc integrācijas pakāpes visi modeļi ir gandrīz vienādi. Kas attiecas uz mazākumtautības dzimtās valodas un kultūras saglabāšanas pakāpi, tā pieaug virzienā no 1. uz 4. modeli. 1. un 2. modeļa ietvaros skola nodrošina iespēju saglabāt skolēnu nacionālo kultūru pēc vecāku vēlēšanās, bet 3. un 4. modeli tā jau ir iestrādāta izglītošanas sistēmā. Acīmredzami, šeit runa iet galvenokārt par skolēnu nacionālās kultūras saglabāšanu, jo viņu dzimtās valodas funkcijas sabiedrības integrācijas procesā krasi sašaurināsies.

Gan mazākumtautību integrācija Latvijas sabiedrībā, gan arī to dzimtās valodas un kultūras saglabāšanas pakāpe ir atkarīga ne tikai no izglītības, bet arī no daudziem citiem faktoriem, piemēram: valodu funkcionēšanas jomas, katras valodas prestiža un konkurētspējas daudznacionālā valstī, u.c., tādēļ pakāpeniska un secīga valsts valodu politikas ieviešana visās darbības sfērās Latvijā radīs socio–kulturālu motivāciju apgūt valsts valodu.

Ņemot vērā iepriekš teikto, manuprāt, 4. modelis ir universāls: balstoties uz dzimto valodu, pakāpeniski tiek apgūta otrā (latviešu) valoda, imersijas pakāpe palielinās, un 10. klasē skolēni ir gatavi pabeigt vidējo izglītību (no 10. līdz 12. klasei) tikai latviešu valodā.

8. SKOLU PAŠIZVEIDOTO MODEĻU RAKSTUROJUMS

Skolu pašizveidoto modeļu izvērtēšanas galvenie kritēriji ir atspoguļoti tabulā (skat. 2. tabulu).

2. tabula. Skolu pašizveidoto modeļu izvērtējums

Mazākumtautību pamatizglītības programma	Atbilstība Latvijas izglītības likumdošanai*	Atbilstība četriem piedāvātajiem modeļiem	Integrācijas pakāpe Latvijas sabiedrībā**	Izglītojamo dzimtās kultūras saglabāšanas pakāpe**	Programmas starpkultūru komponents kā nākotnes izglītošanas iezīme (+ vai -)	Modeļa efektivitāte mācību metodikas aspektā	Ieviešanas mehānismi	finansu resursi (+ valsts finansējums)	Iespējamie ierobežojumi (+)	Vai ir paredzēta vecāku līdzdalība (+, — vai daļēji)
Liepas pamatskola (Cēsu raj.)	+	1 (nevis 3)	9	1	-	3	-	+	-	-
Rīgas 22. vidusskola	+	3	4	6	-	4	-	+	-	-
Rīgas 17. vidusskola (daļēja)	31. punkts 38. punkts	4	2	8	-	2	Latviešu valodas kurss priekšmetu skolotājiem	+	+	daļēji
Rīgas 1. tehniskais licejs	+	3	4	6	-	4	Latviešu valodas kurss skolotājiem, kuri strādā profesionālās izglītības sistēmā	+	-	-
Rīgas ģimnāzija "Maksima"	4. punkts 11. punkts 33. punkts 31. punkts 38. punkts	-	5	5	+	5	-	Privāta maksas skola	Kā specializēta krievu mācībuvalodas skola	+
Krāslavas poļu skola	Punkti 1.3., 5.12., 31	-	2	8	-	4	-	Pamatskola — bezmaksas, vidusskola — maksas	Kā specializēta poļu mācībuvalodas skola	+
Rīgas privātskola "ĀBECE"	Punkti 2.5., 4.11., 31	-	8	2	+	5	-	Privāta maksas skola	Kā specializēta angļu mācībuvalodas skola	+
Āgenskalna pamatskola (daļēja)	Punkti 2.3., 5.17., 6., 31, 38	-	8	2	+	4	-	Privāta maksas skola	Kā specializēta vācu mācībuvalodas skola	daļēji
Rīgas vispārīgl. privātā vidusskola "Evrīka"	+	2	7	3	-	4	-	Privāta maksas skola	-	+
LAŠOR modelis	Punkti 1.3, 2.5, 4.11, 5.12, 5.14.5, 5.16, 5.17, 5.18, 31, 32.1, 32.3, 32.4, 32.5, 32.11	-	5	5	+	5	Izstrādāt jaunus: — standartus — mācību programmas — mācību un metodiskos līdzekļus	+ daļējs papildu finansējums	-	+

* Tabulā ir atzīmēti punkti, kuros skolu izstrādātās programmas neatbilst Mazākumtautību pamatizglītības programmu paraugam

** izvērtētas pēc 10 baļļu sistēmas

*** vērtējums pēc 5 baļļu sistēmas, kur 5 — maksimālais vērtējums

1. Kā redzams 2. tabulā, metodoloģiski visvājāk izstrādāta ir Rīgas 17. vidusskolas mazākumtautību daļējas pamatizglītības programma, tādēļ tai ir nepieciešami ierobežojumi. Ja tiek sagatavoti kvalificēti priekšmetu skolotāji, kuri pārvalda latviešu valodu, tad šajā skolā varētu realizēt 4. modeli.
2. Dažas skolas sevi piesaka kā privāti finansētas izglītības iestādes, kuras spēj izstrādāt alternatīvas programmas atbilstoši Latvijas izglītības standartam. Šo skolu programmas atšķiras ar labi izstrādāto mācīšanas metodiku. Tajās (izņemot Rīgas vispārīgā izglītības privāto vidusskolu “Evrīka”) tiek realizēts mērķis sniegt skolēniem tālāku izglītību ne tikai latviešu, bet arī dzimtajā — krievu (Rīgas ģimnāzija “Maksima”, LAŠOR¹ modelis) un poļu (Krāslavas poļu skola) — valodā vai svešvalodā — angļu (Rīgas privātskola “ĀBECE”) un vācu (Āgenskalna pamatskola) valodā. Tā rezultātā Rīgas ģimnāzijas “Maksima”, Rīgas privātskolas “ĀBECE”, Āgenskalna pamatskolas un LAŠOR programmās ir ļoti labi pārstāvēts starpkultūru komponents.
3. Tikai Krāslavas poļu skolas mazākumtautību pamatizglītības programma izvērta mērķi ne vien integrēties Latvijas sabiedrībā, bet arī runā par “piederību pie etniskās dzimtenes” (5. sadaļas 11. punkts) — Polijas, kas nav saskaņā ar Latvijas likumiem par integrāciju un izglītību. Turklāt programma ir sastādīta arī atbilstoši Polijas izglītības standartam.
4. Pārsvārā privāto maksas izglītības iestāžu (un arī LAŠOR) programmās tiek paredzēta skolēnu vecāku plaša līdzdalība izglītības un audzināšanas procesā. Tas ir diezgan svarīgs komponents, jo sabiedrības lielāko un aktīvāko daļu sastāda cilvēki, kuriem ir bērni. Vecāki var spēlēt ļoti lielu lomu skolēnu harmoniskas divvalodības attīstībā. Tā, piemēram, skolas “Maksima” programmā ir atzīmēts, ka vecāki tiek aktīvi iesaistīti visu svarīgāko uzdevumu risināšanā skolā: izstrādātās vispārējās izglītības programmas un interešu izglītības programmas apstiprināšanā, skolēna individuālās programmas sastādīšanā atbilstoši katra skolēna vispārējam un psiholoģiskajam raksturojumam, vecākiem ir pastāvīgi kontakti ar klases audzinātāju, ar kuru viņi sadarbojas audzināšanas jautājumos. Šo pieredzi vajadzētu vērst plašumā.
5. Divus galvenos uzdevumus, kuri ir norādīti likumos par mazākumtautību izglītību Latvijā — integrāciju Latvijas sabiedrībā, saglabājot savu nacionālo un kultūras identitāti — visharmoniskāk risina Rīgas ģimnāzijas “Maksima” un LAŠOR programmas, pateicoties tam, ka:

¹ Latvijas Krievu mācībvalodas skolu atbalsta asociācijas (LAŠOR) izstrādātais bilingvālās izglītības modelis

- 5.1. tajās ir iestrādāts atsevišķs priekšmetu bloks, kuri tiek mācīti latviešu valodā un sniedz skolēniem zināšanas par savu dzimteni — latviešu valoda, literatūra, folklorā, novada zinības, vēsture, ģeogrāfija (Rīgas ģimnāzijas “Maksima”), integrācijas komponents “Letonika” (LAŠOR);
- 5.2. tās paralēli latviešu valodai saglabā dzimto valodu kā izglītošanas pamatu un līdzekli (integrācijas bloks “Etnika” LAŠOR programmā).

9. LAŠOR PROGRAMMAS IZVĒRTĒJUMS

Dzimtā valoda ir viens no svarīgākajiem elementiem izglītības sistēmas pilnveidošanā daudznacionālā sabiedrībā, ņemot vērā reģiona nacionālās un kultūras tradīcijas. Dzimtā valoda ir intelekta attīstības, bērna emociju pasaules un radošās personības veidošanās pamats.

Tādēļ tā nav nejaušība, ka LAŠOR programmā tiek akcentēta skolēnu dzimtā valoda kā galvenais “dzimtās valodas un kultūras saglabāšanas un attīstības” instruments (1. sadaļas 3. punkts un 5. sadaļas 18. punkts).

Kā jau iepriekš tika norādīts, arī citas programmas ir orientētas uz mērķi nodrošināt tālākas izglītības iespējas dzimtajā valodā (2. sadaļas 5. punkts un 4. sadaļas 11. punkts).

5. sadaļas 14. punkta 5. apakšpunkta paplašināšana, ietverot tajā “literārās” dzimtās valodas apguvi, visumā nav pretrunā valsts izglītības standartam, jo ar literāro valodu tiek saprasta nacionālās valodas augstākā normētā forma pretstatā, piemēram, dialektiem vai žargoniem. Jebkuras dzimtās valodas mācīšanas mērķis ir veidot literārās valodas prasmes.

Nepārkāpjot izglītības standarta nostādnes, tiek diferencēti mācību priekšmeti, piemēram, vēsture sadalās šādi: 1) Latvijas vēsture, 2) etniskās dzimtenes vēsture, 3) pasaules vēsture, 4) kurss “Es savā zemē”, kas ne vien veicina integrāciju Latvijas sabiedrībā un dzimtās kultūras iepazīšanu, bet ietver arī daudz kultūru komponentu. Tādā veidā, saglabājot etnisko pašidentifikāciju, caur pakāpenisku imersiju ne vien latviešu valodā (9. klasē 13 priekšmeti tiek mācīti latviešu valodā vai bilingvāli), bet arī kultūrā, veidojas atvērta personība, kura ir gatava uztvert citu kultūru vērtības.

Blokos organizētas bilingvālās izglītības koncepcija ir visuniversālākā, jo tā paredz **sistēmiski** apgūt jaunas prasmes, kuras ir iekļautas mācību programmā, nevis izvēlēties valsts valodā apgūstamos priekšmetus, piemēram, atkarībā no kvalificēta pedagoga pieejamības, daļējam vecāku vēlmēm, utml.

Šķiet, ka šī izglītības koncepcija ir efektīva arī tādā ziņā, ka skolēni padziļināti apgūst latviešu valodu, tādējādi sasniedzot IZM izvirzīto mērķi — pāreju uz vidējo izglītību tikai latviešu valodā.

Attiecībā uz 32. punkta 1. apakšpunktu gribētu norādīt, ka, ņemot vērā to, ka latviešu un krievu valoda nav radniecīgas valodas, programmā paredzētā norma, ka valsts valodu (kas nav skolēnu dzimtā valoda) apgūst grupās pa 10 skolēniem, ir pilnībā pieņemama (mācoties svešvalodu, vispārpieņemtais standarts ir 8 cilvēki grupā).

Tā kā minētā koncepcija ir paredzēta pilnai vidējai izglītībai (10. – 12. kl.) ar nosacījumu, ka profilpriekšmeti tiek apgūti latviešu valodā, bet pārējie — bilingvāli, tad to var realizēt arī krievu mācībvalodas skolās.

Secinājumi par LAŠOR konceptuālo modeli ar integrācijas komponentiem “Le-tonika” un “Etnika”:

1. tas var darboties papildus IZM apstiprinātajām apakšprogrammām;
2. to var integrēt citas mācībvalodas mazākumtautību skolu programmās;
3. tas var darboties arī vidusskolās, ja tiek izpildīti augstāk minētie nosacījumi.

10. PAR KVALIFICĒTU OTRĀS VALODAS SKOLOTĀJU SAGATAVOŠANAS UZDEVUMIEM

Jaunie dzīves apstākļi ir radikāli izmainījuši svešvalodu speciālistu sagatavošanas uzdevumus. Mūsdienu sabiedrībai ir vajadzīgi nevis vienkārši skolotāji vai tulki, bet gan starptautiskās un starpkultūru saskarsmes speciālisti. Krievijas Federācijas Izglītības ministrija, piemēram, 1996. gadā nomainīja specialitātes nosaukumu “svešvalodas” ar “lingvistika un starpkultūru saskarsme”. Lingvokulturoloģiskā motivācija (Vorobyov, V.V.) kalpo par pamatu otrās valodas apguvei mūsdienās. Skolotāja uzdevums ir veicināt izglītojamo izpratni par citu kultūru, adekvātas uzvedības prasmēm un saskarsmi daudz kultūru sabiedrībā. Kultūras apguves procesā ir nepieciešams pārvarēt citas kultūras uztveres stereotipus, radīt pozitīvu emocionālo attieksmi pret šīs kultūras iepazīšanu, likvidēt saskarsmes un kultūras barjeras. Tas veido jaunu jēdzienu svešvalodu mācīšanas metodikā — “sociokultūras kompetence”. Mūsdienās svešvalodu skolotājiem ir jāpārvalda ne vien valodas komunikatīvās mācīšanas metodes, bet arī skolēnu sociokultūras kompetences attīstīšanas metodes.

Skolotāju sagatavošanas programmās ir svarīgi ieviest salīdzinošās pedagoģijas kursu ar mērķi veidot priekšstatu par izglītības politiku, iepazīties ar jaunām progresīvām idejām, izglītības modeļiem, uzzināt par izglītības sistēmu funkcijām visas pasaules kontekstā (Andreyev, 2000).

11. IETEIKUMI UN PRIEKŠLIKUMI (LATVIJAS LIKUMDOŠANAS IETVAROS)

1. Pakāpeniska pāreja uz vienotu mazākumtautību bilingvālās izglītības modeli (vēlams 4. modeli) būtu vienlīdzīgāks un ekonomiskāks valodu politikas realizācijas mehānisms.
2. Bilingvālās izglītības metodika, kura balstīta uz jaunā materiāla paralēlu uztveri nemitīgas tulkošanas ceļā, neveicina automātisku komunikatīvo prasmi un māku veidošanos apgūstamajā valodā, tā patērē ilgāku mācību laiku un, protams, finansu resursus, ja tiek pieaicināts asistents–tulks.
3. Kā jau iepriekš tika minēts, mūsdienu sociokultūras situācija nosaka nepieciešamību ieviest multikulturāisma principu valsts izglītības un audzināšanas sistēmā. Daudzkultūru izglītības kognitīvā kodola un tā kustības formu formulēšana veido mācību vidi. Integritie bloki “Valoda un kultūra”, “Sociālās zinības”, “Māksla”, “Cilvēkzinības”, “Svešvalodas” kopā sastāda šādu daudzkultūru izglītības kodolu ar mērķi nevis palielināt zināšanu summu, bet gan veidot daudzkulturālas personības noteiktas īpašības. Daudzkultūru princips izglītības sistēmā, vadāms multiligvisms un bilingvisms ir jāpastiprina ar dabiskām valodas funkcionēšanas sfērām. Skolu praksē tie varētu būt dažādi interešu klubi, kuri ir brīnišķīgi raksturoti Rīgas ģimnāzijas “Maksima”, Rīgas privātskolas “ĀBECE” un LAŠOR programmās, bibliotēkas, kurās ir apkopota daiļliteratūra un zinātniskā literatūra mazākumtautību valodās, Internets kā viens no valodas lietošanas sfērām, kopējas vasaras atpūtas nometnes.
4. Ir nepieciešams izstrādāt jaunās paaudzes nacionāli orientētas latviešu valodas mācību grāmatas mazākumtautību skolēniem, ņemot vērā dzimtās valodas tipoloģiskās īpatnības un funkcionālās atšķirības, izvairoties no tiešiem tulkojumiem, kā arī ņemot vērā nacionālo skolu tipoloģiju un integrācijas etnokultūras komponentu. Šiem kritērijiem atbilst, piemēram, jaunās paaudzes mācību līdzekļu komplekts “Prosto po russki” (*Arkhangelskaya, Gushchina*, u.c., 2000), kas paredzēts krievu valodas kā otrās svešvalodas valodas apguvei Latvijā un darbojas kā starpkultūru saskarsmes faktors. Mācību līdzekļu komplekta nolūks ir veidot pamatu kontaktiem, iepazīstināt ar krievu kultūrvērtībām uz plaša vispārējās kultūras fona.
5. Dabas zinību un citu priekšmetu mācību grāmatas latviešu valodā varētu papildināt ar pielikumiem, kuros būtu ietverti svarīgāko terminu tulkojumi skolēnu dzimtajā valodā (papildus — arī angļu valodā). Šādu praksi piekopj,

piemēram, Baltkrievijas Valsts universitātes Praktiskās lingvistikas katedra, mācot dažādu tautību ārvalstu studentus.

6. Interesanta šķiet izglītības bloku ideja, kur humanitārās disciplīnas tiek apgūtas dzimtajā valodā, bet eksaktās zinātnes — kādā no starptautiskajām valodām (angļu, krievu). Tas palīdz skolēniem nepazaudēt piesaisti dzimtajai valodai un kultūrai, vienlaikus padarot viņus konkurētspējīgus darba tirgū (*Solntsev un Mikhalchenko, 1996, 3 lpp.*).

No blokiem sastāvošas izglītības ideju varētu realizēt arī šādi: vispārējā skolā, kurā tiek veidota noteikta profesionālā orientācija (humanitārās vai eksaktās zinātnes) ar mērķi iegūt tālāko speciālo vai augstāko izglītību latviešu valodā, tiek veikta pāreja uz viena bloka apguvi tikai latviešu valodā.

7. Finansiālais atbalsts ir jāpiešķir nevis skolotāja asistentam, kurš tulko stundas materiālu latviešu valodā, bet gan pašam skolotājam, kurš profesionāli pārvalda abas valodas (saglabājot bilingvālās izglītības metodi).

12. BILINGVĀLĀS IZGLĪTĪBAS PERSPEKTĪVAS

Valsts valodu politika, rada noteiktas situāciju dominantes — etnosu asimilāciju, toleranci vai konfrontāciju. Integrācijas process ir ilgstošs un pakāpenisks: katra jaunā paaudze piedzīvos dominanšu maiņu no konfrontācijas līdz tolerancei un pēc tam līdz daļējai asimilācijai. Katrā nākamajā mazākumtautības paaudzē divvalodība progresēs no pasīvām līdz pilnvērtīgām/ līdzvērtīgām otrās valodas zināšanām, un pēc tam otrā valoda ieņems dominējošo lomu. Piemēram, krievu emigranti, kuri ieradās Igaunijā 30. gados, jau otrajā paaudzē bija pilnībā asimilējušies (Meimre, 2001, 133 lpp).

Vienlīdzīgs bilingvisms ir **pārejoša** parādība, jo to nomaina dominējošās valodas domāšanas un valodas tips un viena no valodām kļūst par galveno, pamata un noteicošo valodu (Karaulov, 1987, 46.–47 lpp).

S.G. Vasiļjeva uzskata, ka bilingvāla sociālā situācija ir personības iekšējā starpvalodu konflikta potenciālais avots, kā rezultātā neapzināti rodas jauktā runa (kreolizācija), kas tālāk veido pseidonacionālo pašapziņu (Vasylyeva, 1996, 118–120 lpp).

“Es sapratu, ka nav nekādas starpības, kas tu esi — latvietis, krievs vai baltkrievs” (“Tilts”, 2001, 12., 3. lpp.). Vai tas ir labi vai slikti? Mēs, Baltkrievijas iedzīvotāji, arī bieži uzdodam sev šo jautājumu: kas mēs esam — krievi vai baltkrievi? Atbilde visdrīzāk ir šāda: nepilnvērtīgi baltkrievi, jo, būdami savas dzimtenes patrioti, mēs pilnībā nepārvaldām baltkrievu valodu, tātad neatbalstām baltkrievu lite-

rārās valodas funkcionēšanas sfēras un neiesaistām savus bērnus nacionālās kultūras vidē.

Lielākajā daļā pasaules valstu kopš 80. gadiem valodu plānošanas un valodu politikas jomā multilingvālā izglītība dominē pār monolingvālo (Nelde, 2001, 19 lpp). Multilingvāla izglītība veicina intensīvu starpkultūru mijiedarbību, tā ļauj ierobežot monolingvālu cilvēku etnocentrismu un ir jo īpaši aktuāla reģionos, kuros pastāv valodu konflikti.

Mūsdienā zinātnē ar terminu “bilingvisms” saprot situāciju, kur cilvēks pārvalda divas ģenētiski atšķirīgas saziņas formas, taču tikai ar noteikumu, ka cilvēks pielieto otro valodu praktiskajā saskarsmē, t.i., kontakta bilingvisms. Jebkuras svešvalodas apguve kalpo citiem īpašiem mērķiem.

Tādēļ Latvijā, acīmredzami, ir vērts latviešu mācībvalodas skolās papildus svešvalodai ieviest arī krievu valodas apguvi (pēc vēlēšanās), kas ir republikā plaši funkcionējoša valoda un viena no pasaules valodām.

LITERATŪRA

- Adreyev, U., I. (2000) Mestsā paraunalnai pedagogiki u teorii i praktitsi adukatsii. *Narodnaya asveta*, 2000, 1 12, 36–41, Minsk.
- Akimova, E., P. (2001) “Svoi” i “chuzhoi” v yazikovom soznanii litovtsev i russkikh Litvi: est li kommunikativnii konflikt. *Yazik I obshchestvo na poroge novogo tisyacheletiya: itogi i perspektivi. Tezisi dokladov mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii*. Moskva, 23 — 25 oktyabrya 2001.g. — Language and Society on the Threshold of the New Millennium: Result and Prospects. Abstracts of the International Conference. Moscow, October 23–25, 2001, 70–72.
- Arkhangelskaya, E., M., Ignatyeva, L., I. (2001) Shkolnii uchebnik kak faktor mezhkulturnoi kommunikatsii. *Mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya “Yazik i kultura”, Moskva, 14 — 17 sentyabrya 2001. Tezisi dokladov*. Moskva, 291–292.
- Arkhangelskaya, E., M., Gushchina, S., Ignatyeva, L., I., Murinja, L. (2000) *Prosto po russki*. Retorika–A.
- Belousov, V., N. (2001) “O perspektivah funktsionirovaniya russkogo yazika v kulturnom prostranstve stran SNG i Baltii. *Mir russkogo slova, 2000, 1 4, Moskva*. 109–113; Russkii yazik mezhnatsionalnogo obshcheniya v stranah SNG i Baltii i dialog kultur. www.gramota.ru
- Blinkena, A. (1996) The Restoration of the State Language: Experience and Problems. *Sociolingvisticheskiye problemi v raznih stranah mira. Materiali mezhdunarodnoi konferentsii*. Moskva, 83–87.
- Bourikin, A., A. (2001) K sociolingvisticheskoi kharakteristike nekotorih tipov dvuyazichiya. *Yazik i obshchestvo*. Moskva, 297–300.
- Donaldson, M. (1985) *Myslitel'naya deyatelnost detei*. Moskva.
- Druviēte, I. (2001) *Bilingvalnoye obrazovaniye v mire i Latvii*. Most, Tilts. Informatīvi izglītojošs starpskolu periodisks izdevums. Sorosa fonds — Latvija, LVAVP, Rīga., 7–10.
- Fadeyev, V., V. (2000) O sociolingvisticheskikh, yuridicheskikh i administrativnih aspektah rekomendatelnogo zakonodatelnogo akta “O yazikovoī politike v SNG”. *Yazik i obshchestvo na poroge novogo tisyacheletiya*, Moskva 138.
- Isayev, M., I. (1996) Konfliktologicheskīye parametri natsionalno — yazikovoī politiki. *Sociolingvisticheskiye problemi v raznih regionah mira. Materiali mezhdunarodnoi konferentsii*. Moskva, 185–188.
- Karaulov, U., N. (1987) *Russkii yazik i yazikovaya lichnost*. Moskva.

- Karazhayeve, U., D. (1990) Formi i aspekti yazika v postroyenii lingvometodicheskikh modelei. *VII kongress MAPRYAL Ch.I.* Moskva, 161.
- Kuntsevich, L., P. (1999) Dvuyazichiye v sfere narodnogo obrazovaniya. *Tipologiya dvuyazichiya i mnogoyazichiya v Belarusi.* Minsk, 142–147.
- Kuznetsov, S., N. (2001) Modeli yazikovoi politiki v russkoyazichnom soobshchestve. *Russkii yazik: istoricheskiye sudbi i sovremennost. Mezhdunarodnii kongress. Moskva. MGU, 13–16 marta 2001.* Trudi i materialy, Moskva, 308–309.
- Kīstomarov, V., G., Mitrofanova, O., D. (1988) *Metodicheskoye rukovodstvo dlya prepodavatelei russkogo yazika inostrantsam.* Moskva.
- Lukashenets, A., A. (2000) Sociyalinvestichniya aspekti mounih aryentatsii biligvau. *Yazik i sotsium. III mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya.* Minsk, 70–75.
- Mechkovskaya N.B. (1994) *Yazikovaya situatsiya v Belarusii: etnicheskiye kolleziyi dvuyazichiya.* Russian Linguistics, Moskva.
- Mechkovskaya, N., B. (1996) *Socialnaya lingvistika.* Moskva.
- Māslo, I. (2001) *Bilingvalnoye obrazovaniye natsionalnih menshinstv v Latvii i mire.* Most, Tilts. Informatīvi izglītojošs starpskolu periodisks izdevums. Sorosa fonds — Latvija, LVAVP, Rīga. 5 – 7.
- Māimre, A., E. (2001) Russkaya emigratsiya v Estonii v 1918–1940: dialog kultur. *Mezhdunarodnaya konferentsiya “Yazik i kultura”. Moskva 14–17 sentyabrya 2001. Tezisi dokladov.* Moskva, 133.
- “Most” (2001), *Tilts. Most. Informatīvi izglītojošs starpskolu periodisks izdevums* Sorosa fonds — Latvija, LVAVP, Rīga, 1 2.
- Nelde, P. (2001) The future has already begun: sociolinguistic perspectives for the new millennium. *Language and Society on the Threshold of the New Millennium: Result and Prospects. Abstracts of the International Conference. Moscow, October 23–25, 2001.* Moskva, 17–21.
- Ovsyanniko — Kulikovskiy, D., N. (1922) Psihologiya natsionalnosti. Peterburg, 1922. Quoted from: *Etnopsihologicheskiye syuzheti (iz Otechestvennogo naslediya).* Moskva, 1992, 173–189.
- Poznyakova, T., U. (1996) Funktsionalnaya adaptatsiya russkogo yazika k usloviyam mezhnatsionalnogo obshcheniya. *Sociolingvisticheskiye problemi v raznih regionah mira.* Moskva, 333–336.
- Shakhnarovitch, A., M. (1996) Ranneye dvuyazichiye: vnutrennii i vneshnii aspekti. *Sociolingvisticheskiye problemi v raznih regionah mira.* Moskva, 445–448.

- Solntsev, V., M., Mikhalchenko, V., U. (1996) Yazikovije problemi v Rossiiskoi Federatsiyi i mirovoi opit resheniya yazikovih problem. *Sociolingvisticheckiye problemi v raznih regionah mira*. Moskva, 1–4.
- Sorokin, U., A. (1994) *Etnicheskaya konfliktologiya*. Samara.
- Souproun, A., E. (1987) *Soderzhaniye obucheniya russkomu yaziku v belorusskoi shkole*. Minsk.
- Syametska, L., I. (1998) Satsialna — palitichniya aspekti funktsiyannavanya belaruskai litaraturai movi u drugoi palove XX st. *Belaruskaya mova v drugoi palove XX stagoddzya*. Minsk, 38–48.
- Tchelyshev, E., P. (2001) Russkii yazik kak gosudarstvenii yazik Rossiiskoi Federatsiyi. *Mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya “Yazik i kultura”*. Moskva, 14–17 sentyabrya 2001. Tezisi dokladov, Moskva, 24.
- Ter — Minosova, S. G. (2000) *Yazik i mezhkulturnaya kommunikatsiya*. Moskva.
- Tipologiya, (1999) *Tipologiya dvuyazichiya i mnogoyazichiya v Belarusiyi*. Minsk.
- Tscherba, L., V. (1974) *Jazikovaja sistema I rechevaja dejatel'nostj*. Leningrad
- Typologija (1999) *Typologija dvujazichija i mnogojazichija Belarusii*.
- Vasilyeva, S., G. (1996) Dvuyazichnaya sociosituatsiya kak potentsialnii istochnik vnutrilichnostnogo mezhyazikovogo konflikta. *Sociolongvisticheckiye problemi v raznih regionah mira*. Moskva, 118–120.
- Vygotsky, L., S. (1983) *K voprosu o mnogoyazichii s detskom vozraste*. Sobr. soch. tom 3, Moskva.
- Yufe, E., R. (2001) Obrazovaniye natsionalnih menshinstv v Belarusi v processe sohraneniya etnicheskoi idenitifikatsiyi. *Narodnaya asveta*, 2001, 1 3, Minsk, 155–159.

BILINGVĀLĀS IZGLĪTĪBAS TEĀTRIS: LATVIJAS MAZĀKUMTAUTĪBU IZGLĪTĪBAS REFORMAS AIZKULISES

Iveta Silova,

UNICEF un Sorosa Fonda konsultante Tadžikistānā un Uzbekistānā

Pievēršoties izglītības politikas izstrādes politiskajam raksturam pēcpadomju kontekstā, šajā rakstā tiek uzdots jautājums, vai, kā un cik lielā mērā Latvijā notiekošā bilingvālās izglītības reforma sekmē dažādo etnolingvistisko grupu sociālo integrāciju. Raksta sākumā tiek izsekots bilingvālās izglītības reformas iecerei un institucionalizācijai 90. gados dominējošo izglītības ilgtermiņa attīstības tendenču gaismā. Pamatojoties uz preses izdevumu analīzi, dokumentu izpēti, kā arī padziļinātām intervijām ar galvenajām ieinteresētajām grupām Latvijā, rakstā tiek atklāta pieaugoša neatbilstība starp “politikas runām”, “politikas rīcību” un “politikas ieviešanu”, kā rezultātā tiek leģitimizētas tās izglītības telpas, kuras kādreiz bija un turpina būt funkcionālas, hierarhiskas un šķeļošas.

IEVADS

Strauju politisko, ekonomisko un sociālo pārmaiņu laikos izglītības reforma ir cieši saistīta ar politisko lēmumu pieņemšanu. Atšķirība starp politiku kā darbības virzienu (*policy*) un partiju politiku (*politics*) nereti izplūst un dažreiz izzūd pavisam. Šajā kontekstā ir svarīgi apzināties, ka analītiskas koncepcijas, problēmu formulējumi un politikas instrumenti ne vienmēr pārstāv “vispārēju patiesību”, bet gan tie paši par sevi ir “politiskas prasības” (Stone, 1997, xi lpp.). Ņemot vērā politikas izstrādes politisko dabu, nav pārsteidzoši, ka nereti tā tiek raksturota kā “netīra” lieta, kas reizēm iziet ārpus pieņemtās kārtības un bieži novirzās no iecerētajiem rezultātiem. Nereti politikas veidotāji vaino pedagogus, ka viņi “piesavinās reformas, deformē tās vai arī sagroza kā pašiem labāk”, bet izglītības praktiķi, savukārt, apgalvo, ka “politikas veidotāju elite reti kad zina, kas skolām patiesi ir nepieciešams, un ierosina tādas reformas, kuras nekad nedarbosies” praksē (Tyack & Cuban, 1995., 60.–61. lpp.).

Šajā kontekstā tad arī tiks apskatīti Latvijas bilingvālās izglītības reformas centieni. Tā vietā, lai analizētu piedāvātos politikas risinājumus “integrācijas problēmai” un salīdzinātu tos ar dažādiem starptautiskiem modeļiem, šis raksts pievērsīs politikas veidošanas *procesam* Latvijas kontekstā un analizēs minētā procesa

ietekmi uz politikas kvalitāti un ieviešanu. Uzsverot atšķirību starp “politikas runām”, “politikas darbību rīcību” un “politikas ieviešanu”¹, šis raksts izsekos tam, kā tika izmainīta “integrācijas” koncepcija dažādās politikas izstrādes stadijās. Pirmkārt, rakstā tiks identificēti tie integrācijas koncepcijas aspekti, kuri ir institucionalizēti Latvijas izglītības likumdošanā. Otrkārt, tiks izpētīts, kas notika ar nesen institucionalizētām “politikas runām”, kad tās sasniedza skolu. Visbeidzot, raksta noslēgumā tiks izpētīta mijiedarbība starp jaunās politikas koncepcijas iestrādi likumdošanā un praktisko ieviešanu un padomju mantojuma uzliktos ierobežojumus, ieskaitot “vecās” padomju izglītības struktūras, kā arī kultūru un psiholoģisko attieksmi.

1. LATVISKA PĒC SATURA, DAUDZKULTŪRU PĒC FORMAS: ILGLAICĪGU POLITIKAS TENDENČU IDENTIFICĒŠANA

Ir svarīgi izpētīt, kā integrācijas koncepcija parādījās sabiedriskajās diskusijās Latvijā un kā tā tika institucionalizēta izglītības likumdošanā ilglaicīgu politikas tendenču kontekstā. Atbilstoši Taijaka un Kubana (*Tyack & Cuban, 1995, 47.lpp.*) skaidrojuma, “ilglaicīgām tendencēm ir pašām savs atšķirīgs laika grafiks, kas ne vienmēr saskan ar cilvēku runām”. Citiem vārdiem sakot, agrākiem izglītības reformas pasākumiem var būt novēlota ietekme uz pašreizējām pārmaiņām izglītībā, tādējādi novirzot politikas runās postulētos izglītības mērķus un ietekmējot politikas darbības prognozēto iznākumu.

Kopš 20. gadsimta 90. gadiem viens no galvenajiem valsts izglītības reformas mērķiem bija atjaunot latviešu valodas statusu valsts izglītības iestādēs. Jaunās izglītības reformas kontekstā latviešu valoda tika pasniegta kā galvenais mehānisms, kas nodrošinās krievu un citu mazākumtautību skolēnu veiksmīgu integrāciju Latvijas sabiedrībā. Lai sasniegtu šo mērķi, Latvijas izglītības politika 90. gados bija orientēta uz izglītības sistēmas pakāpenisku *pārlatviskošanu*, ieviešot kopējus izglītības standartus visām skolām, regulējot mācību grāmatu lietošanu un pastiprinot latviešu valodas mācīšanu mazākumtautību skolās. Svarīgi atzīmēt, ka politiskā elite nekad nav nopietni pārvērtējusi nepieciešamību saglabāt izglītības sistēmas “daudz kultūru” formu, kas tika pārmantota no Padomju Savienības un atspoguļojās atsevišķās izglītošanas struktūrās latviski un krieviski runājošiem skolēniem. Kaut arī dažas labā

¹ Savā darbā “Tinkering Towards Utopia”, Taijaks & Kubans (1995) paskaidro, ka “politikas runas” ir masu saziņas līdzekļos atspoguļotā retorika, “politikas rīcība” nozīmē normatīvajos aktos apstiprinātās programmas un jaunievedumus, un “politikas ieviešana” ir tas, kas reāli notiek klasē. Bieži vien jauninājumi tiek nostiprināti izglītības likumdošanā, bet šī politika varbūt netiek ieviesta skolu pretestības dēļ.

spārna nacionālistiskās partijas iestājās par krievu skolu likvidāciju vispār, viņu centieni nekad nerasniedz izglītības politikas līmeni. Citiem vārdiem sakot, Latvijas ilglaicīgajā izglītības politikā 90. gados vienlīdz lielā mērā tika uzsvērtas divas tendences — izglītības sistēmas “satura” pakāpeniska pārlatviskošana un tās lingvistiski nodalītās “formas” saglabāšana, ko reizēm dēvē par daudz kultūru formu.

1991. gadā pieņemtais Izglītības likums nodrošināja tiesības uz izglītību mazākumtautību valodās, taču vienlaikus pieprasīja latviešu valodas pārvaldīšanu visās izglītības iestādēs, neatkarīgi no mācību valodas vai skolas administrācijas. Par vienu no galvenajiem izglītības uzdevumiem kļuva izglītības iestāžu pakāpeniska *pārlatviskošana*. No 90. gados realizētajām reformu iniciatīvām varētu nosaukt latviešu valodas kā vienīgās mācību valodas ieviešanu valsts finansētajās augstākās izglītības iestādēs (Valodu likums, 1992), latviešu valodas stundu skaita palielināšanu nelatviešu skolās (IZM noteikumi Nr. 1–14–2, 1995), prasību visiem skolotājiem nokārtot latviešu valodas prasmes pārbaudījumu augstākajā līmenī (IZM noteikumi Nr. 175, 1996), kā arī aizliegumu izmantot ārpus Latvijas izdotas mācību grāmatas (IZM noteikumi Nr. 1–14.2, 1996; IZM noteikumi Nr. 501, 1997).

1998. gada beigās pārlatviskošanas tendence kļuva uzskatāmāka, jo jaunais Izglītības likums (1998) noteica, ka “valsts un pašvaldību izglītības iestādēs izglītību iegūst valsts valodā”. Vienlaikus likums pieļāva, ka “citā valodā izglītību var iegūt: 1) privātās izglītības iestādēs, 2) valsts un pašvaldību izglītības iestādēs, kurās tiek īstenotas mazākumtautību izglītības programmas, 3) citos likumos paredzētās izglītības iestādēs”. Turklāt šis likums paziņoja, ka sākot ar 2004. gadu valsts finansētā vidusskolas izglītība būs pieejama tikai latviešu valodā, bet pamatizglītība tiks reformēta, ieviešot bilingvālās izglītības pārejas programmas valsts un mazākumtautību valodās. Tajā pat laikā vairāku politisko partiju programmas turpināja atbalstīt vēl intensīvāku latviešu valodas mācīšanu mazākumtautību skolās, bet dažas partijas (piemēram, Tautas partija) iestājās par pilnīgu pāreju uz izglītību latviešu valodā visos izglītības līmeņos.

Svarīgi atzīmēt, ka izglītības sistēmas *pārlatviskošana* neparedzēja mazākumtautību skolu likvidēšanu. Tā vietā Latvijas politiķi izmantoja izglītības nodalītību pēc valodas piederības, lai ilustrētu Latvijas sabiedrības daudz kultūru raksturu, cenšoties atspēkot dažu krievvalodīgo grupu sūdzības par diskrimināciju. Piemēram, apgalvojot, ka atsevišķās skolas ilustrē Latvijas sabiedrības daudz kultūru raksturu, Izglītības un zinātnes ministrija centās paskaidrot starptautiskajā mērogā, ka “daudz kultūru” skolas nozīmē “atsevišķas”, nevis *etnolingvistiski* “jauktas” skolas. Kad dažas krievu ģimenes sāka sūtīt savus bērnus latviešu skolās, tika oficiāli paziņots, ka

“nav ieteicams” veidot etniski un lingvistiski “jauktas” skolas un klases, jo tam varētu būt “negatīva ietekme” uz latviešu skolēniem (IZM Noteikumi Nr. 4–37, 1995). Piemēram, IZM ieteica latviešu bērnudārziem uzņemt nelatviešu bērnus tikai tad, ja “bērns saprot latviešu sarunvalodu”. Vispārējās izglītības jomā IZM ieteica latviešu skolām uzņemt tikai tos krievvalodīgos bērnus, kuri “tekoši runā latviski”.

Rezumējot, 90. gadu politikas attīstības analīze liecina, ka ilglaicīgās izglītības politikas tendences bija vērstas uz izglītības sistēmas pārlatviskošanu, regulējot latviešu valodas mācīšanas apjomu, latviešu valodas prasmes līmeni mazākumtautību skolu skolotājiem un Latvijā izdoto mācību grāmatu lietošanu skolās. Faktiski visi valsts noteikumi attiecās tikai uz latviešu valodas jautājumiem, un tie nerisināja citas mazākumtautību skolu problēmas, piemēram, skolotāju sagatavošanu mazākumtautību skolām un viņu kvalifikācijas paaugstināšanu, vai arī mācību materiālu izstrādi mazākumtautību valodās. Tajā pat laikā izglītības politika ieteica saglabāt neskartas atsevišķās izglītības struktūras dažādajām etnolingvistiskajām grupām. Baidoties no etniskās sajaukšanās negatīvās ietekmes uz latviešu skolēniem, izglītības politikas veidotāji pieņēma, ka “integrāciju” vislabāk var panākt, pārlatviskojot mazākumtautību skolas un neiesaistot latviešu skolas.

2. NO POLITIKAS RUNĀM LĪDZ POLITIKAS RĪCĪBAI: ILGLAICĪGO POLITIKAS TENDENČU LEGITIMIZĀCIJA

Diskusija par etnisko integrāciju 90. gadu beigās izsauca pārmaiņas Latvijas izglītības politikas runās, jo īpaši attiecībā uz mazākumtautību izglītības reformu. Agrāk dominējošos viedokļus par izglītības sistēmas pārlatviskošanu, nostiprinot latviešu valodu kā otro mācību valodu krievu mācību valodas skolās, palielinot latviski mācāmu priekšmetu skaitu mazākumtautību skolās vai pat pārvēršot mazākumtautību skolas par skolām ar latviešu mācību valodu, tagad nomainīja bilingvālās izglītības ideja. Saglabājot atsevišķās skolu struktūras dažādām etnolingvistiskām grupām, jaunā reformas iniciatīva balstījās uz pieņēmumu, ka mazākumtautību skolas ir jāreformē, ieviešot bilingvālās izglītības pārejas programmas. Pretēji agrākajai izglītības politikai, kas bija tieši vērsta uz mazākumtautību izglītības pārlatviskošanu, valsts programmas koncepcija “Sabiedrības integrācija Latvijā” (1999) raksturoja bilingvālo izglītību kā “soli pretī integrācijai”, jo tā nodrošinās “cittautiešiem iespēju apgūt latviešu valodu un kultūru, nezaudējot savas etniskās piederības apziņu”.

Kaut arī bilingvālās izglītības reforma tika ierosināta etniskās integrācijas idejas veicināšanas kontekstā, tā stingri uzsvēra nepieciešamību paplašināt mācības latviešu valodā mazākumtautību pamatskolās un veikt pakāpenisku pāreju uz mācībām

latviešu valodā vidusskolās. Patiesībā valsts programmas koncepcija “Sabiedrības integrācija Latvijā” (1999) deklarēja, ka izglītības reformas pirmais mērķis ir “nodrošināt latviešu valodas apguvi tādā līmenī, lai visi Latvijas iedzīvotāji, jo sevišķi jaunā paaudze, spētu to brīvi lietot kā savstarpējās saziņas līdzekli”. Interesanti atzīmēt, ka Baiba Pētersone, IZM Stratēģijas departamenta vadītāja un bilingvālās izglītības reformas ierosinātāja, atklāti atzina, ka bilingvālās izglītības ideja faktiski dzima kā turpinājums iepriekšējām pārlatviskošanas politikas tendencēm:

“Mums vajadzēja domāt stratēģiski, ko varētu politiski pārdot tajā laikā. Prasība, ka izglītībai ir jābūt valsts valodā saglabājās, un *TB/LNNK*² partijai neko citu nevarēja sacīt. Nevienš to neakceptētu. Saeima neko nepieņemtū Tad mēs sākām [Izglītības likuma projekta] izstrādi. Tajā brīdī dzima *ideja par mazākumtautību izglītības programmu ne tāpēc, ka būtu nepieciešams nodrošināt, ka mazākumtautībām ir tiesības uz izglītību dzimtajā valodā, uz ko vienmēr tik daiļrunīgi norādīja [Makss van der] Stūls*.³ Tajā brīdī šī ideja dzima tāpēc, ka bija nepieciešams nodrošināt, lai visi Latvijas iedzīvotāji (potenciālie pilsoņi) zinātu valsts valodu” (personīga saziņa, 2001. g. 11. maijā).

Kaut arī valsts programmas koncepcija uzsvēra arī citu integrācijas komponentu nozīmi, piemēram, “tādas vērtības kā iecietība un pilsoniska sabiedrība”, “jaunās paaudzes politiskā kultūra” un “mazākumtautību identitātes saglabāšana”, neviens no šiem komponentiem nav ietverts izglītības likumdošanā. Pie tam daži integrācijas koncepcijas komponenti, jo īpaši “nelatviešu tiesības saglabāt savu dzimto valodu un kultūru” tika vājināti augstākās izglītības iestāžu pārlatviskošanas procesā, kā rezultātā šobrīd ir ļoti ierobežotas iespējas iegūt mazākumtautību skolas skolotāja izglītību valsts skolotāju sagatavošanas un kvalifikācijas paaugstināšanas iestādēs.⁴ Visbeidzot, bilingvālā izglītība tika ieviesta kā reforma, kas tika īpaši izstrādāta

² Tēvzemei un brīvībai / Latvijas nacionālā neatkarības kustība - labā spārna nacionālistiska politiskā partija, kas 1998. gada vēlēšanās ieguva 17 vietas Saeimā.

³ Makss van der Stūls bija EDSO Augstais komisārs mazākumtautību jautājumos līdz 2000. gada jūnijam.

⁴ Pēc Valodu likuma pieņemšanas (1992.g.) visas augstākās izglītības iestādes pārgāja uz latviešu mācību valodu. Kaut arī Latvijas Universitātē vēl arvien ir iespējams iegūt krievu valodas un literatūras skolotāja izglītību, valsts augstākās izglītības iestādes vairs nesagatavo mazākumtautību skolotājus citos priekšmetos. Kaut arī šis likums vēl nav negatīvi ietekmējis mazākumtautību skolas, kuras turpina izmantot padomju periodā sagatavotos skolotājus, dažas nelielas mazākumtautību skolas jau ir saskārušās ar grūtībām. Nespējot atrast skolotājus uz vietas, tās ir spiestas pieņemt darbā skolotājus no savas “etniskās dzimtenes” – Polijas, Ukrainas un Izraēlas, taču tas rada tālākus sarežģījumus – pirmkārt, šie skolotāji parasti vairāk izmaksā un, otrkārt, parasti viņiem nav pietiekamu latviešu valodas zināšanu, lai viņi varētu mācīt valsts skolā Latvijā (piemēram, valsts pieprasa, lai visi skolotāji pārvaldītu latviešu valodu augstākajā valodas prasmes līmenī).

mazākumtautību skolām, tādējādi nonākot pretrunā ar vienu vissvarīgākajiem principiem, kas raksturo vārda “integrācija” “oficiālo” nozīmi, proti, ka tas ir “divvirzienu process”. Institucionalizējot tikai vienu integrācijas komponentu un pilnībā atmetot citas tās sastāvdaļas, integrācijas “oficiālā” nozīme tika stipri modificēta, kā rezultātā dažas krievvalodīgo mazākumtautības uztvēra piedāvāto bilingvālās izglītības reformu kā “asimilācijas draudus” (skat. Nevalstisko organizāciju deklarācija, 1999; Aršavskaja, Gušins, Pimenovs, 2000).

Rezumējot, integrācijas kontekstā ierosinātā bilingvālās izglītības reforma uzsvēra divus svarīgus jautājumus, kuri agrāk nebija skaidri formulēti. Pirmkārt, tā apstiprināja, ka nodalitās izglītības struktūras saglabāsies neskartas, tādējādi izmantojot “veco” institucionālo mantojumu kā apliecinājumu kultūras un valodu daudzveidībai Latvijas izglītības sistēmā. Otrkārt, tā pārformulēja mazākumtautību izglītības reformas būtību etniskās integrācijas kontekstā, pārlatviskošanas retoriku nomainot ar bilingvālo izglītību. Tomēr, kā to parādīja izglītības likumdošanas analīze, bilingvālās izglītības reforma turpināja agrāk izstrādāto pārlatviskošanas ilglaicīgo politiku, tādējādi balstoties tikai uz vienu integrācijas koncepcijas komponentu — latviešu valodu.

3. NO POLITIKAS RĪCĪBAS UZ POLITIKAS IEVIEŠANU

Pēc tam, kad esam ilustrējuši, kā integrācijas koncepcijas “oficiālā” nozīme mainījās, no politikas runām pārejot pie politikas rīcības, ir svarīgi izpētīt, kas notika, tad, kad diskusijas par etnisko integrāciju un daudz kultūru sabiedrību sasniedza skolu. Pamatojoties uz padziļinātām intervijām ar skolu direktoriem, skolotājiem un izglītības NVO pārstāvjiem, šis raksts atklāj, ka bilingvālās izglītības reformas institucionalizācija izglītības likumdošanā vēl nebūt nenodrošina tās veiksmīgu ieviešanu praksē. Bez nepieciešamā finansējuma, ieviešanas mehānismiem, atbalsta struktūrām un pedagogu motivācijas un aktīvas līdzdalības šķietami progresīva izglītības reforma var palikt kā simboliska konstrukcija, kas eksistē uz papīra, bet ne dzīvē.

3.1. INTEGRĀCIJAS IEVIEŠANA

Visumā no latviešu un krievu valodā iznākošo preses izdevumu analīzes, ekspertu sniegtajām intervijām un politikas dokumentiem iegūtie dati liecina, ka valdības atbalsts un politiskā apņēmiņa īstenot skolās bilingvālās izglītības reformu bija nepietiekama. Jo īpaši, trūka finanšu līdzekļu un atbalsta mehānismu, lai nodrošinātu to, ka reforma sasniedz skolu. Turklāt skolas nereti saņēma fragmentāru informāciju un pretrunīgus vēstījumus par reformas mērķiem un savu lomu bilingvālās

izglītības ieviešanā. Vēl svarīgāks faktors ir tas, ka mazākumtautību skolu skolotājiem trūka motivācijas pilnībā ieviest jauno reformu.

Finansu ierobežojumi. Bilingvālās izglītības reforma, kura tika iecerēta etniskās integrācijas kontekstā, pirmajos gados tika ieviesta bez valdības nodrošināta finansējuma un bija ļoti atkarīga no starptautiskās finansiālās palīdzības. 1998. gada beigās IZM pārstāves Baiba Kintslere un Baiba Pētersone (intervijā Naglei 1998. gada 31. oktobrī) paskaidroja, ka “mazākumtautību skolotājiem ir pietiekami daudz iespēju iemācīties valsts valodu” un ka “skolām tiks nodrošināti visi nepieciešamie materiāli”. 1999. gadā IZM piešķīra 75 000 LVL (apmēram 125 000 USD) mācību grāmatu iegādei mazākumtautību skolās jeb 0,42 LVL (apmēram 0,7 USD) uz vienu mazākumtautības skolēnu. Nerunājot nemaz par to, ka tajā laikā nebija speciāli bilingvālajai izglītībai izstrādātu mācību grāmatu, ar piešķirto naudas daudzumu uz vienu skolēnu nepietika pat vienas mācību grāmatas iegādei. 1999. gadā pēc panikas un kritikas viļņa no mazākumtautību skolu skolotāju puses IZM piešķīra 600 000 LVL (1 000 000 USD), algu palielinājumam latviešu valodas un citu latviešu valodā vai bilingvāli mācītu priekšmetu skolotājiem mazākumtautību skolās. Šis piešķirums bija jauks simbolisks solis, jo reāli viena skolotāja mēnešalga palielinājās par apmēram 1 latu (apmēram 1,3 USD), tomēr tas neuzlaboja skolotāju darba apstākļus.

Citiem vārdiem sakot, IZM sāka bilingvālās izglītības reformas ieviešanu, balstoties uz pieņēmumu, ka reformai nebūs nepieciešami papildu finansu resursi. Pirmajos trijos reformas gados vienīgais finansējums šiem mērķiem tika iegūts no starptautiskajiem avotiem caur Latviešu valodas apguves valsts programmu (LVAVP) un Sorosa Fondu–Latvija (SFL). Pirmkārt, LVAVP, kas sākotnēji bija izstrādāta, lai atbalstītu latviešu valodas kā otrās valodas (LAT2) mācīšanu, 1999. gadā nācās pārorientēties, lai pievērstos bilingvālās izglītības reformas izvirzītajiem mērķiem, ieskaitot bilingvālo skolotāju mācībspēku sagatavošanu (*training of trainers*) un mācību materiālu izstrādi. Otrkārt, SFL 1999. gadā iesāka jaunu projektu bilingvālās izglītības ieviešanā iesaistītajiem skolotājiem ar nolūku sniegt viņiem praktisku palīdzību mācību kursu, mācību materiālu un konsultāciju formā. Tikai 2001. gadā Latvijas valdība piešķīra 690 000 USD LVAVP darbības atbalstīšanai, kuru joprojām galvenokārt finansēja starptautiskie donori no ES, ANO, Lielbritānijas, Kanādas, Zviedrijas un Amerikas Savienotajām Valstīm.

Ieviešanas mehānismu trūkums. Papildus tam, ka trūka finansu resursu, bilingvālās izglītības reforma tika apstiprināta, neizvērtējot skolas dzīves realitāti un neizstrādājot nekādus ieviešanas mehānismus. Pirmkārt, daudzi skolotāji, kuriem bija jāsāk mācīt bilingvāli, nepārvaldīja latviešu valodu pietiekami labi. Saskaņā ar IZM

aplēsēm, kuras tika publicētas 1998. gada oktobrī, 677 skolotāji nepārvaldīja latviešu valodu augstākajā līmenī (Nagle, 1998). Kaut arī līdz gada beigām lielākā daļa šo skolotāju saņēma nepieciešamo valsts valodas prasmes apliecību, daudzi skolotāji atzina, ka nepārvalda latviešu valodu pietiekami labi, lai varētu savu priekšmetu mācīt bilingvāli (Silova & Catlaks, 2001).

Otrkārt, skolu pārstāvji norādīja, ka viņi vai nu vispār nav saņēmuši metodoloģisko tālākizglītību par savu priekšmetu mācīšanu bilingvāli, vai arī tā nav bijusi pietiekama. Tā kā vietēji netika organizēti nekādi skolotāju tālākizglītības kursi, dažas starptautiski finansētas organizācijas uzņēmās šo uzdevumu — organizēt mācības skolotājiem par bilingvālās izglītības metodoloģiju. 1999. gadā vienīgo iespēju saņemt nepārtrauktu atbalstu bilingvālās izglītības modeļu un daudz kultūru izglītības ieviešanas procesā nodrošināja SFL projekts “Atvērtā skola”. Tomēr šī projekta apjoms bija ierobežots, un tas varēja sniegt palīdzību 16 skolām 1999. gadā un 36 skolām 2000. gadā. Pēc pārorientēšanās no LAT2 skolotāju sagatavošanu uz bilingvālās izglītības skolotājiem LVAVP 2000. gadā sagatavoja 40 pedagogus—multiplikatorus darbam ar bilingvālās izglītības skolotājiem, plānojot, ka šie cilvēki turpmākajos gados mācīs citus bilingvālos skolotājus. 2000. gadā skolotājiem sāka piedāvāt dažus bilingvālās izglītības kursus caur tālākizglītības centriem, rajonu un pilsētu skolu valdēm, izglītības NVO un skolotāju apvienībām. Lai arī skolotāju profesionālās attīstības iespējas pakāpeniski palielinājās, valsts līmenī nebija koordinētu centienu organizēt sistemātisku skolotāju sagatavošanu bilingvālās izglītības reformas ieviešanai.

Informācijas trūkums. Svarīgi atzīmēt, ka skolām trūka informācijas par bilingvālās izglītības būtību, lai nodrošinātu tās ieviešanu skolās. Saskaņā ar bilingvālās izglītības modeļu ieviešanas novērtēšanas rezultātiem (Odiņa, Belousa, Nadirova, Stallman, 2000) 41% novērtēšanā iesaistīto dalībnieku apgalvoja, ka viņiem nebija pietiekamas informācijas, lai pieņemtu izsvērtu lēmumu par to, kuru bilingvālās izglītības modeli izvēlēties savai skolai. Pie tam 42% respondentu nepiekrita, vai nebija pārliecināti, ka zināja izvēlētajā modeļa stiprās un vājās vietas. Citiem vārdiem sakot, skolas ne vien nebija metodiski un profesionāli gatavas bilingvālās izglītības ieviešanai, bet tās arī nebija pietiekami informētas par reformu mērķiem un savu lomu reformu ieviešanā.

Mazākumtautību skolu ierobežota līdzdalība. Visbeidzot, bilingvālās izglītības reformu lielā mērā monopolizēja valdības amatpersonas, kā rezultātā lielākā daļa mazākumtautību skolu pārstāvju netika iesaistīti politikas dialogā. Komentējot iespēju iesaistīties bilingvālās izglītības reformas izstrādes procesā Igors Pimenovs

(personīga saziņa, 2001. gada 5. maijā), nevalstiskās organizācijas — Latvijas krievu mācībvalodas skolu atbalsta asociācijas (LAŠOR) krievvalodīgais pārstāvis teica, ka “viss jau bija izlemts” tajā laikā, kad viņš pirmo reizi izdzirdēja par reformu. Pie tam skolas bija pēdējās, kas uzzināja par jauno reformu, un tām “nebija iespējas protestēt vai iesniegt citu alternatīvu” (krievu mācībvalodas skolas direktors, personīga saziņa 2001. gada 22. maijā).

Kaut arī mazākumtautībām bija zināmas iespējas izteikt savus komentārus par bilingvālās izglītības reformu sabiedrisko diskusiju laikā, kuras tika organizētas valsts integrācijas programmas projekta sabiedriskās apspriešanas kontekstā 1999. gada pavasarī, viņu priekšlikumi tika ļoti minimāli ņemti vērā, un tie neizmaiņoja reformas vispārējo toni. Turklāt šīs sabiedriskās diskusijas notika laikā, kad ideja par bilingvālo izglītību kā pārejas mehānismu uz mācībām tikai latviešu valodā vidusskolās jau bija ietverta Izglītības likumā (1998). Ņemot vērā mazākumtautību skolu skolotāju ierobežotās iespējas iesaistīties bilingvālās izglītības reformas procesā, nav pārsteigums, ka daudzi pedagogi nebija gatavi uzreiz pieņemt jauno reformu. Apšaubot procesa demokrātisko dabu, Ābrams Kleckins salīdzināja mazākumtautību izglītības reformas izstrādi Latvijā ar padomju praksi:

“Demokrātija sākas ar ļoti vienkāršu mehānismu — nekādi lēmumi netiek pieņemti bez to cilvēku līdzdalības, uz kuriem šie lēmumi attiecas. Kad es piedalos lēmuma pieņemšanā, tas kļūst par manu lēmumu. Bet, ja man kaut kas tiek uzspiests, tad tas ne ar ko neatšķiras no padomju varas. Tieši tāpat kā padomju laikā cilvēki nejuta, ka var kaut ko ietekmēt, tas pats attiecas arī uz šodienu (personīga saziņa, 2001. gada 8. jūnijā).

Rezumējot, pastāvēja būtiski ierobežojumi bilingvālās izglītības reformas ieviešanā skolās, kā rezultātā radās neatbilstība starp politikas runām un politikas rīcību. Netika plānoti finansu resursi reformas ieviešanai, netika izveidoti sistēmiski ieviešanas mehānismi un atbalsta struktūras, un skolu līmenī nebija pietiekamas informācijas par reformas mērķiem un procesiem. Kas ir vēl svarīgāk, mazākumtautību skolu skolotāji lielā mērā tika atstāti politikas izstrādes procesa ārpusē, kas noveda pie tā, ka viņi atsvešinājās no reformas.

3.2. INTEGRĀCIJAS UZSPIEŠANA

Ņemot vērā bilingvālās izglītības ieviešanas nepamatoto mandātu un atbalsta trūkumu no skolām, IZM un citas valsts iestādes centās uzspiest etnisko integrāciju ar neskaitāmiem rīkojumiem, noteikumiem un kontroles pasākumiem skolām. Pēc Latvijas neatkarības atjaunošanas izglītības likumi un noteikumi kļuva par izglītības

reformas neatņemamu sastāvdaļu, un nereti tie bija vienīgie pārmaiņu indikatori izglītības sistēmā. Komentējot Latvijas izglītības reformas procesu 90. gados, OECD eksperti atzīmēja šo “gandrīz apsēstību ar likumu un noteikumu formulēšanu” (OECD, 2001, 56 lpp). Kaut arī daudzi pedagogi to sāka uztvert kā negatīvu parādību, kas ierobežoja skolotāju radošo darbu skolās. Salīdzinot pašreizējos izglītības reformas procesus ar padomju periodu, kāds krievu skolas direktors atzīmēja, ka “mūsdienās inspektoru un birokrātu ir vairāk nekā padomju laikos...” (personīga saziņa, 2001. gada 15. maijā).

Interesants ir kādas valdības amatpersonas skaidrojums, IZM darbinieki apzināti lika tik lielu uzsvāru uz likumiem un noteikumiem, lai izmantotu skolu administratoru no padomju laikiem mantoto profesionālo vājumu, tādējādi nodrošinot dažu reformas projektu paklausīgu ieviešanu, ko citādi apstrīdētu mazākumtautību skolu pārstāvji:

“Mums ir jāņem vērā, ka sistēmai bija raksturīga inerce un *mantotā padomju mentalitāte sekot instrukcijām*, piemēram, ieviešot visus administratīvos lēmumus, kas šajā gadījumā bija pozitīvi. Lai ko nerakstītu krievu avīzes, skolas izpildīja to, ko IZM sacīja, pat tad, ja ministrijai nebija tiesību noteikt kādas prasības...” (Baiba Pētersone, personīga saziņa, 2001. gada 11. maijā).

Papildus stingrajam uzsvāram uz neskaitāmu likumu un noteikumu piemērošanu Latvijas valdība organizēja skolu kontroles sistēmas valodas un izglītības politikas ieviešanas jomā. Šī sistēma visiedarbīgāk tika realizēta caur divām valsts iestādēm — Izglītības valsts inspekciju un Valsts valodas inspekciju. Šīs valsts aģentūras tika izveidotas 90. gadu sākumā un sāka savus “inspektoru krusta gājienus” skolās, skaitot skolotājus, kuri prot latviešu valodu, cik labi viņi to pārvalda, cik priekšmetu tiek mācīti latviešu valodā vai bilingvāli, kāda ir latviešu valodai un mazākumtautības valodai atvēlētā laika attiecība vienā mācību stundā un kādas mācību grāmatas tiek izmantotas skolā. Pamatā balstoties uz piespiedu pieeju, valdības amatpersonas izmantoja šos “inspekciju krusta gājienus” kā “atmodināšanas saucienus” krievvalodīgajiem, sūtot “cilvēkiem ļoti spēcīgu signālu, ka laiki ir mainījušies...” (Nils Muižnieks, personīga saziņa, 2001. gada 14. maijā).

3.3. INTEGRĀCIJAS INSCENĒŠANA

Mazākumtautību izglītības reforma — ieviesta ar likumiem un noteikumiem, piemērojot kontroles un inspekcijas mehānismus un neveidojot attiecīgas atbalsta struktūras, — ienesa daudz neskaidrību, baiļu un satraukumu krievu valodas un mazākumtautību skolās. Šāda raizpilna gaisotne saglabājās visus 90. gadus, pastiprinoties gadu

desmita beigās. Kā paskaidroja Tatjana Liguta, NVO krievvalodīga pārstāve, “ja agrāk mēs bažījāmies par dažu krievu skolu nākotni, tad tagad mūs satrauc krievu skolas liktenis vispār” (personīga saziņa, 2001. gada 11. maijā). Papildus satraukumam par nākotni daudzi skolu direktori un skolotāji vēl nav atbrīvojušies no padomju pagātnes mantojuma, ieskaitot apzinīgo paklausību varas iestādēm un klusējošo piekrišanu ieviest visus rīkojumus un prasības. Baidoties zaudēt darbu, daži skolu direktori un skolotāji atkal sāka lietot agrāk labi apgūtos paņēmienus, lai paglābtu savas skolas no jebkādām iespējamām nepatīkšanām. Pie šiem izdzīvošanas paņēmieniem pieder klusa paklausība, uzmanīga manipulēšana ar “oficiālo” reformas saturu, pielietojot savu interpretāciju, un slēpta pretestība izglītības varas iestādēm tiešas maldināšanas formā.

Slāpētas bailes un satraukums. Baiļu un satraukuma tēma iezīmējās visās intervijās ar krievu un mazākumtautību skolu direktoriem un skolotājiem, kā arī ciešā kontaktā ar skolām strādājošo NVO pārstāvjiem. Kāda bijusi krievu skolas skolotāja (personīga saziņa, 2001. gada 16. maijā) situāciju raksturoja šādi: “skolotāji baidās no visiem... viņi baidās no valodas inspektoriem, ministrijas amatpersonām, rajona skolu valdes, pilsētas skolu valdes, pat no savas skolas direktora”. Baidoties piesaistīt lieku uzmanību savām skolām, vairums direktoru un skolotāju neizteica savas bažas. Kāds krievu skolas direktors (personīga saziņa, 2001. gada 7. jūnijs) teica: “ Visi klusēja... Krievi klusēja, jo bija nobijušies. Skolu direktori klusēja, jo viņi nemācēja valodu... skolotāji klusēja, jo varēja ierasties valodas inspekcija, un viņi varēja zaudēt darbu”. Turklāt kāds mazākumtautību skolas direktors (personīga saziņa, 2001. gada 15. maijs) paskaidroja, ka viņu klusēšana nozīmēja, ka vienkārši “nebija iespējams pateikt “nē””. Citiem vārdiem sakot, visas skolā valdošās bažas, satraukums un bailes tika rūpīgi nomaskētas aiz klusēšanas vairoga.

Paklausība varas iestādēm. Pārdomājot savu pedagoga darba pieredzi pirms un pēc neatkarības atgūšanas, daudzi interviju dalībnieki atzina, ka pašreizējā baiļu un satraukuma pilnā gaisotne skolās piespieda skolotājus izmantot “vecos” izdzīvošanas mehānismus, sākot no paklausīgas visu rīkojumu izpildīšanas līdz viltīgai manipulācijai ar informāciju un slēptai pretestībai pret jauno reformu. Komentējot “mantoto respektu pret augstākstāvošām varas iestādēm”, Jakovs Pliners paskaidroja, ka “ daudzi direktori izpildīja visu, ko komunistiskā partija viņiem lika padomju laikos... Ja partija teica “vajag”, komjaunatne atbildēja “gatavi” [to ieviest]... Un mūsdienās mēs darām to pašu” (personīga saziņa, 2001. gada 15. maijā). Gusevs (1998) līdzīgi raksturo ilgstošo paļaušanos uz “paklausības sindromu” skolās:

“Daudzas krievu skolas skrien pa priekšu, cenšoties apsteigt vienu vai otru jaunradītu izgudrojumu, kas vēl nav kļuvis par “noteikumu tūlītējai ieviešanai”. Pietiek

ar to, ka kāds kungs no “augšas” tikai ieminas, ka “būtu labi, ja...”, kad tas uzreiz jau ir ieviests. Negaidot “īpašus noteikumus”, skolotāji sāka aizpildīt latviešu valodā savus žurnālus un skolēnu dienasgrāmatas, kā arī skolas dokumentāciju. Skolu administrācijas piesardzības dēļ pārveidoja latviešu valodā visas sienas avīzes, plakātus, standus un citus “vizuālos materiālus” Viņi izdarīs visu, lai pasargātu skolu... ir iesācies saprotams un jau pazīstams process, kas, iespējams, ir neatgriezenisks... Izpildīga cilvēka mūžīgās bailes — ja nu parādās varas iestādes, pārbauda un... noper....”

Tomēr daudzos gadījumos šie paklausīgie centieni ieviest reformu neveda pie pozitīviem rezultātiem. Piemēram, no ekspertu sniegtajām intervijām apkopotie dati liecina, ka daudzi skolotāji īsti nezināja, kas ir bilingvālā izglītība, daži skolotāji pietiekami labi nepārvaldīja latviešu valodu, un nebija mācību grāmatu, lai veiksmīgi ieviestu reformu. Komentējot skolotāju tālākizglītības iespēju un mācību materiālu trūkumu, kāda krievu skolas skolotāja paskaidroja, ka skolotāji ievieš bilingvālo izglītību “ar smagu sirdi... viņi saprot, ka tas ir jādara, bet šajos apstākļos viņi nevar to izdarīt profesionāli un iedarbīgi” (Borisoglebskaja, 1999, 6 lpp). Kā norādīja viena intervētā persona, reformas ieviešana, nepapildinot to ar skolu atbalsta struktūrām, daudzos gadījumos noveda pie “bilingvālās izglītības parodijas” (personīga saziņa, 2001. gada 7. jūnijā).

Manipulēšana ar sistēmu. Kamēr vienas skolas centās ieviest visus norādījumus “no augšas”, citas mēģināja manipulēt ar sistēmu, atrodot savu nozīmi un skaidrojumu jaunajai reformai. Kā novērojuši Taijaks un Kubans, “kad reformas mērķi šķiet neskaidri, pretrunīgi vai nesasniedzami, pedagogi bieži reaģē, pārvēršot reformas par kaut ko tādu, ko viņi jau ir iemācījušies darīt” (*Tyack & Cuban*, 1995, 64. lpp). Latvijā lielākā daļa krievu un mazākumtautību skolu skolotāju atzina, ka viņi ir interpretējuši bilingvālo izglītību tādā veidā, kā attiecīgajā brīdī viņiem bija ērtāk, kā rezultātā skolās tiek pieņemta ļoti atšķirīga prakse. Spēcīgākās skolas, kurām bija vairāk resursu, spēja kļūt par valsts mērogā atzītiem “izglītības izcilības centriem”⁵, kamēr lielākā daļa skolu cīnījās par izdzīvošanu, ieviešot tādu reformu, kam bija tikai attāla līdzība ar bilingvālo izglītību. Piemēram, kāda krievu skolas skolotāja

⁵ Ir vairākas labi zināmas krievu skolas, kuras ir ar ļoti labiem rezultātiem ieviesušas bilingvālo izglītību. Tomēr to skaits nav liels. Pirmkārt, tās parasti atrodas galvaspilsētā Rīgā, kur skolotājiem ir plašas iespējas celt savu kvalifikāciju. Otrkārt, šīs skolas parasti vada jauni un enerģiski direktori, kuri pārstāv pēcpadomju paaudzi, kuriem ir spēcīgi starptautiskie sakari un kuri var nodrošināt ārējo finansējumu savām skolām, lai sagādātu mācību materiālus un organizētu skolotāju kvalifikācijas celšanu darba vietā.

nosauca bilingvālās izglītības ieviešanu par “pašapmānu”, jo “ikviens saprata vārdus “bilingvālā izglītība” tā, kā gribēja” (Borisoglebskaja, 1999, 6 lpp).

Sistēmas maldināšana. Kamēr dažas skolas mēģināja pārdzīvot reformu, uzmanīgi modificējot tās nozīmi, citas piekopa varas iestāžu tiešu maldināšanu, atskaitēs rakstot vienas lietas, bet skolā ieviešot tieši pretējo. Kā noskaidrojās padziļinātās intervijās ar krievu un mazākumtautību skolu direktoriem un skolotājiem, divkosības prasmes, kas bija labi apgūtas padomju periodā, kļuva jo īpaši noderīgas pēc neatkarības atjaunošanas Latvijā. Kā teica viena krievu skolas skolotāja, “tās pašas padomju metodes tiek lietotas arī tagad... no augšas nāk rikojumi un noteikumi, un mēs sagatavojam spožas, pozitīvas atskaites” (personīga saziņa, 2001. gada 25. maijā).

Intervijās ar krievu un mazākumtautību skolu direktoriem un skolotājiem atklājās, ka skolas manipulēja ar sistēmu dažādos veidos. Piemēram, kad IZM aizliedza mazākumtautību skolās izmantot ārpus Latvijas izdotas mācību grāmatas (IZM noteikumi Nr. 501), daži skolu direktori iegādājās divus dažādus mācību grāmatu komplektus — “vienu uz galda regulārai lietošanai klasē [parasti tā ir Krievijā izdota mācību grāmata] un otru zem galda, kas tiek lietota tad, kad skolā ierodas inspektors [parasti tā ir Latvijā izdota mācību grāmata]” (krievu skolas skolotāja, personīga saziņa 2001. gada 22. maijā). Bez tam, dažas skolas tajā dienā, kad skolā bija gaidāma izglītības vai valodas inspekcija, sāka aizvietot skolotājus, kuri slikti pārvalda latviešu valodu, ar skolotājiem, kuri tekoši runā latviski (personīga saziņa, 2001. gada 16. maijā). Visbeidzot vairāki skolu pārstāvji raksturoja bilingvālās izglītības reformu kā “bilingvālās izglītības teātri”, paskaidrojot, ka viņiem nācās “inscenēt uzvedumus klasē”, lai atstātu iespaidu uz izglītības un valodas inspekciju, cerot, ka pēc tam viņi varēs netraucēti strādāt. Kā rezumēja kādas krievu skolas direktors, “skola ir īpaša vieta, kur vienmēr kaut ko var noslēpt un neparādīt...” (personīga saziņa, 2001. gada 22. maijā).

4. RADUSIES NEATBILSTĪBA STARP POLITIKAS RUNĀM, POLITIKAS RĪCĪBU UN POLITIKAS IEVIEŠANU

Šajā rakstā, analizējot bilingvālās izglītības reformas procesu, tiek atklāta radusies neatbilstība starp dokumentiem un praktiskajām norisēm Latvijas mazākumtautību izglītības jomā. Šī neatbilstība parādās divos izglītības reformas līmeņos — likumdošanas/valdības līmenī un ieviešanas/skolu līmenī. Izglītības likumdošanas līmenī neatbilstība izpaužas pieņemtajos likumos un noteikumos, kuru pamatā ir tikai viens integrācijas koncepcijas komponents — latviešu valodas nozīmes

uzsvēršana. Tā rezultātā integrācijas būtība tiek deformēta, tai kļūstot par vienvirziena procesu, kas attiecas tikai uz mazākumtautību skolām, kur cittautieši integrējas Latvijas sabiedrībā, apgūstot valsts valodu, vēsturi, kultūru un tradīcijas. Liekot uzsvāru uz latviešu valodu kā galveno etniskās integrācijas līdzekli, bilingvālās izglītības reforma ignorē koncepcijas citas sastāvdaļas, tādējādi izmainot integrācijas “oficiālo” nozīmi un — dažos ekstrēmos gadījumos — pielīdzinot to asimilācijai.

Turklāt šis raksts pauž viedokli, ka mazākumtautību izglītības reforma ir izmantota galvenokārt kā “deklaratīva” vai simboliska konstrukcija, lai starptautiskajā līmenī signalizētu, ka etniskā problēma tiek beidzot risināta. Tomēr, praksē netiek nodrošināti nedz finansu resursi, nedz atbalsta struktūras, lai reformas ieviešana būtu sekmīga. Kaut arī starptautiski finansētas institūcijas sniedz zināmu palīdzību bilingvālās izglītības ieviešanai skolās, to palīdzība parasti ir fragmentāra un apjoma ziņā ierobežota. Kā atzīmē OECD eksperti, “reforma nevar sastāvēt tikai no projektiem vai izglītības jaunievedumiem. Ja reforma nav sakņota Latvijas pašreizējās dzīves realitātē un nekalpo kopējās nākotnes vīzijas sasniegšanai, tad labākajā gadījumā tā saglabāsies kā tiesiska abstrakcija, bet sliktākajā — kā nevēlams traucēklis skolās, kuras cīnās par izdzīvošanu” (OECD 2001, 56 lpp).

Patiesi, bilingvālās izglītības reformas institucionalizācija likumdošanā vēl nenozīmē tās ieviešanu skolās. Nepastāvot sistemātiskiem ieviešanas mehānismiem un atbalsta struktūrām, reformas panākumi galvenokārt tiek mērīti pēc pieņemto noteikumu skaita, sertificēto skolotāju skaita un iekasēto soda naudu apjoma. Kā tika ilustrēts šajā rakstā, mazākumtautību skolu pārstāvji pielieto dažādus paņēmienus, lai pārdzīvotu “nevēlamo” reformu. Baidoties zaudēt darbu un cīnoties par savas skolas kultūras pēcteci saglabāšanu strauji mainīgajā vidē, dažas skolas sāka izmantot “vecos”, labi apgūtos paņēmienus, lai izglābtu savas skolas no jebkādam iespējamām nepatīkšanām. Pie šiem izdzīvošanas paņēmieniem piederēja klusa pakļāvība, uzmanīga manipulēšana ar “oficiālo” reformas saturu, to dažādi interpretējot, slēpta pretestība un klusējoša sacelšanās.

Ņemot vērā radušos neatbilstību starp “politikas runām”, “politikas rīcību” un “politikas ieviešanu” Latvijas bilingvālās izglītības reformā, šajā rakstā vēlreiz tika apstiprināts, ka “politika tiek ne tik daudz ieviesta, cik izgudrota no jauna katrā sistēmas līmenī” (*Darling–Hammond*, 1997, 214 lpp). Kā uzsver Taijaks un Kubans, “skolotājiem kā ielas līmeņa ierēdņiem parasti ir pietiekama rīcības brīvība, tiklīdz kā aizveras klases durvis, pieņemot lēmumus par skolēniem, kas laika gaitā summējas un veido faktisko izglītošanas politiku, lai kas arī nebūtu ierakstīts oficiālajos

noteikumos” (*Tyack & Cuban, 1997, 135 lpp*). Neatkarīgi no tā, kādi bilingvālās izglītības modeļi pastāv uz papīra, skolas lemj par to, kas faktiski notiks praksē. Tādēļ ir svarīgi raudzīties, lai skolu pārstāvji netiktu atstāti ārpus politikas cikla, kad tiek izstrādātas un apstiprinātas jaunas reformas, kā tas notika gadījumā ar bilingvālo izglītību Latvijā. Tā vietā ir svarīgi nodrošināt *kopēju* telpu politikas diskusijām un plašas iespējas skolām piedalīties jaunu ideju apguves procesā, eksperimentēt un adaptēt jaunās idejas atbilstoši vietējam kontekstam. Galu galā, vai Latvija var atļauties “bilingvālās izglītības teātri”?

LITERATŪRA

- Arshavskaja, T., Gušin, V., Pimenov, I. (2000) *Obrazovanie na russskom yazike v Latvii: Analiz situacii*. *Obrazovanie i Karjera*, 12(063), 7–8 lpp.
- Borisogļebskaja, T. (1999) *Russkie uchitelia ne vidiat v modeliah MON garantii sohraneniia nacionalnoi identichnosti rebenka*. Rīga: Diena (krievu val.) 1999. gada 1. septembris, 6 lpp.
- Darling–Hammond, L. (1997) *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco, CA: Jossey–Bass Publishers.
- Declaration of public organizations: Framework document concerning a national program of integration of society in Latvia (1999). [On–line]. Avots pieejams: <http://www.lhrc.lv/integr.html>
- Integration of society in Latvia (1999) [On–line]. Avots pieejams: http://site.yahoo.com/vestnieciba/noname5.html#_Toc471540116
- Nagle, G. (1998) *Pārejai uz valsts valodu skolās nauda nav paredzēta*. Rīga: Diena, 1998. gada 31. oktobris 1 lpp.
- OECD (2001) *Reviews of national policies for education: Latvia*. Paris, France: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Odiņa, I., Belousa, I., Nadirova, E., Stallman, E. (2000) *Open school: Evaluation report*. NY: Teachers College.
- Silova, I. & Catlaks, G. (2001) *Minority education in post–Soviet Latvia: Balancing the legacies of the past and a vision for the future*. Publicēts: F. Salili & R. Hoosain (Eds.), *Multicultural education: Issues, policies and practices*. (125–149 lpp.). Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.
- Stone, D. (1997) *Policy paradox: The art of political decision making*. New York, NY: Norton & Company.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995) *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

SABIEDRĪBAS INTEGRĀCIJA CAUR LATVIEŠU VALODAS APGUVI

Marks Djačkovs (*Mark Diackov*),

Maskavas Valsts Sociālā Universitāte, Krievija

Šajā rakstā tiek analizēti Latvijas varas iestāžu spertie soļi ar mērķi paplašināt latviešu valodas zināšanas valstī, salīdzinot tos ar vispārējo pieeju divvalodībai. Autors izdara secinājumu, ka piedāvātais latviešu valodas stundu skaits neapmierina valsts valodai noteiktās prasības valstī un nevar kalpot var visaptverošas sabiedrības integrācijas līdzekli. Autors izsaka dažus priekšlikumus situācijas uzlabošanai.

Daudzvalodu sabiedrībās, kurās pastāv lingvistiskais vairākums un viena vai vairākas lingvistiskās minoritātes, bilingvālā pieeja ir būtiska panākumu atslēga izglītībā. Pastāv vispārēji atzīts uzskats, ka pamatizglītība dzimtajā valodā nodrošina to mazākumtautību bērnu vajadzības, kuri ir monolingvāli vai daļēji bilingvāli skolas gaitu sākumā. Pazīstamais filozofs J. Weisgerbers (*Weisgerber*) formulēja atziņu, ka konkrētas valodas īpatnības ietekmē realitātes uztveres formu (*Weisgerber*, 1951, 42.lpp) Tas jo īpaši attiecas uz pirmsskolas un sākumskolas vecuma bērniem, kuri sper pirmos soļus realitātes izzināšanā. Krievu valodnieks V.A. Avrorins rakstīja, ka bērns, kurš tiek mācīts otrajā valodā, izglītības sākuma posmā pieredz divkāršu slodzi, jo viņam ir gan jāpārtulko jaunais materiāls dzimtajā valodā, gan arī tas jāapgūst (*Avrorin*, 1975, 199.lpp). UNESCO dokumentos jau agrāk tika norādīts, ka izglītošanas sākuma posms ir daudz veiksmīgāks, ja bērni tiek mācīti dzimtajā valodā (UNESCO, 1953). Tagad šī pieeja ir vispārēji atzīta: bērniem vispirms ir jāsaņem izglītība tajā valodā, kuru viņi vislabāk pārvalda, un šajā konkrētajā gadījumā tā ir mazākumtautības valoda. Pretējā gadījumā bērni izjutīs divkāršu slodzi, cenšoties pagūt nezināmu informāciju nesaprotamā vai tikai daļēji saprotamā valodā.

Vēlākā izglītības posmā var veikt šo mazākumtautību skolēnu socializāciju, lai viņi kļūtu par pilntiesīgiem sabiedrības locekļiem. Viens no svarīgākajiem elementiem šajā procesā ir vairākumtautības valodas apguve, lai nodrošinātu saziņu ar citiem sabiedrības pārstāvjiem. Pastāv vairāki bilingvisma iedibināšanas modeļi, kuru izvēli pilnībā nosaka konkrētā etno–sociālā situācija.

Šeit ir jāuzsver viena lieta: bilingvisms ir abpusēja parādība, kur **visi** attiecīgās sabiedrības locekļi pārvalda divas valodas — savu dzimto valodu (pirmā valoda, ko viņi pārvalda labāk) un otro valodu, kuras zināšanas nav tik labas (tā var būt vairākumtautības vai mazākumtautības valoda, kas tiek plaši lietota sabiedrībā). Retāk ir

sastopamas tādas situācijas, kur iedzīvotāji gandrīz vienlīdz labi pārvalda abas valodas (*Diackov*, 1991, 18–19.lpp).

Bijušajā PSRS šāda pieeja bilingvismam tika ignorēta. Oficiālā sociolingvistiskā skola profesora J.D. Dešerjeva vadībā centās ieviest “vienvirziena” vai “vienpusējā” bilingvisma (*Desheriyev*, *Khanazarov* 1977, *Baskakov*, 1990, 49.lpp.) jēdzienu, kas nozīmēja, ka viena sabiedrības daļa (parasti iedzīvotāju mazākums) pārvalda abas valodas, bet otra daļa — tikai vienu valodu (padomju apstākļos tā bija krievu valoda). Patiesībā ar terminu “vienvirziena bilingvisms” centās noslēpt faktu, ka sabiedrība bija daļēji bilingvāla un daļēji monolingvāla. Citiem vārdiem sakot, šajā sabiedrībā nepastāvēja vispārējs bilingvisms, jo, kā jau iepriekš tika atzīmēts, patiesi bilingvisms ir abpusējs process. Līdzīga lingvistiskā situācija tika novērota visās bijušajās PSRS republikās, kur nu vēl Krievijas Federācijas autonomajās republikās.

Būtu interesanti paskatīties, kāda lingvistiskā situācija ir izveidojusies mūsdienu Krievijas Federācijā, kaut arī tā ir principiāli atšķirīga no pašreizējās situācijas Latvijā. Krievijā šī situācija sāka pakāpeniski uzlaboties pēc 1991. gada, tomēr pašlaik sāk iezīmēties negatīvas tendences. Padomju Savienībā krievu valoda bija dominējošā valoda un galvenais saziņas līdzeklis. Krievijas Federācijā krievu valodu prot (vismaz sapratnes līmenī) iedzīvotāju lielākais vairākums. Tas nozīmē, ka galvenās rūpes būtu jāpievērš mazākumtautību valodu stāvoklim. Saskaņā ar mūsu valsts likumdošanu daudzām mazākumtautību valodām ir piešķirts oficiālās valodas statuss attiecīgajā Krievijas Federācijas republikā. Es neiedziļināšos šajā problēmā, jo tā iziet ārpus šī raksta tēmas. Es tikai gribu pateikt, ka, manuprāt, patiesu bilingvismu un sabiedrības integrāciju mazākumtautību apdzīvotajos reģionos var panākt tikai tad, ja skolās tiek mācītas vietējās valodas, paredzot tām pietiekamu skaitu obligāto stundu nedēļā. Tomēr reālā situācija ir atšķirīga. Krievijas Federācijas valodu politikai ir spēcīgas asimilācijas tendences. Federācijas un nacionālo jautājumu ministrija, kuras nosaukums tika vairākkārt mainīts pēdējo desmit gadu laikā, 2001. gadā tika pilnīgi likvidēta.

Pараudzīsimies, piemēram, uz valodu un izglītības situāciju Mari El republikā Krievijas Federācijā. Šī republika, kura atrodas Volgas upes abos krastos, ir ļoti interesanta, jo valodas situācija tajā ir līdzīga citām nacionālajām republikām Krievijas Federācijas sastāvā. Turklāt šo situāciju vēl nedaudz sarežģī fakts, ka jau pirms 1917. gada revolūcijas pirmie rakstiskie darbi mari valodā (kura pieder pie somu–ugru valodu saimes) tika publicēti divos variantos: augstieņu un zemieņu mari valodas dialektos. 19. gadsimta 20. un 30. gados atšķirības starp dialektiem

nostiprinājās, kā rezultātā izveidojās divas atšķirīgas rakstu valodas. Mari valoda (divos variantos) ir pasludināta par republikas valsts valodu.

Tādējādi šobrīd Mari Republikā pastāv trīs valsts valodas: krievu, augstieņu mari un zemieņu mari valodas. Iedzīvotāju skaita republikā sasniedz 750 tūkstošus. Iedzīvotāju etniskais sadalījums izskatās šādi:

mari — 40,2%

krievi — 49,1%

tatāri — 7,8%

čuvaši — 1,0%

citi — 1,9%.

Būtu vēlams iekļaut mari valodu (iespējams, vietējo versiju) kā obligāto priekšmetu visu šīs republikas skolu programmās, paredzot četras vai vairākas stundas nedēļā šīs valodas apguvei visās klasēs.

Realitātē 2001. gadā republikas Izglītības ministrija izstrādāja deviņus mācību plānu variantus dažādām deviņgadīgajām krievu mācību valodas skolām, kur mari valodas apguvei bija atvēlētas tikai divas stundas nedēļā visās klasēs. Svešvalodas apguvei ir paredzētas trīs stundas nedēļā. Dažās deviņgadīgajās pamatskolās, kā arī vidusskolas klasēs (10.–12.) mari valoda netiek mācīta vispār. Ministrija uzskata, ka tajās skolās, kur mācības notiek mari valodā, tuvākajā nākotnē vajadzētu pāriet uz tādu priekšmetu kā matemātika, ķīmija, fizika u.c. apguvi krievu valodā. Ir maz ticams, ka skolu absolventiem būs pietiekami labas zināšanas mari valodā. Saskaņā ar republikas Kultūras un etnisko attiecību ministrijas datiem to vidusskolēnu īpatsvars, kuriem māca mari valodu, ir samazinājies no 60,3% 2000./2001. mācību gadā līdz 37,1% 2001./2002. mācību gadā.

Kā jau iepriekš tika norādīts, līdzīgas vai tuvinātas situācijas pastāv praktiski visos Krievijas Federācijas etniskajos reģionos.

Valodu situācija mūsdienu Latvijā, ciktāl tā attiecas uz mazākumtautību valodām, atšķiras no situācijas Krievijas Federācijā. Šeit krievu valoda pēc neatkarības atgūšanas ir kļuvusi par mazākumtautības valodu. Padomju režīma laikā Latvijas iedzīvotāji bija sadalīti divās daļās atkarībā no viņu spējas vai nespējas sazināties latviski. Tas bija viens no svarīgākajiem faktoriem, kas noteica vietējās sabiedrības neviendabīgumu un noslāņošanos. Neviena no abām valodu kopienām nebija etniski vai lingvistiski viendabīga: latviski runājošo iedzīvotāju kopienu veidoja galvenokārt latvieši, bet arī krievi, poļi, ebreji un citu tautību pārstāvji, bet latviski nerunājošo iedzīvotāju kopiena sastāvēja galvenokārt no krieviem un citu PSRS daudzo tautību pārstāvjiem un pat dažiem latviešiem. Kopīgā iezīme katrā no kopienām bija — kā jau tika norādīts — tās spēja vai nespēja sazināties latviešu valodā.

Saziņa starp divu pretējo kopienu pārstāvjiem notika tikai krievu valodā, jo šo valodu labāk vai sliktāk pārvaldīja visi vidējā un jaunākā gadagājuma strādājošie iedzīvotāji. Ja kāds latviski runājošs cilvēks sāka runāt latviski, saziņa starp viņu un pretējās valodas kopienas pārstāvjiem tika pārtraukta. Šāda lingvistiskā sašķeltība un daļējs bilingvisms pastāvēja vairākus gadu desmitus.

Šobrīd viena no svarīgākajām problēmām, ar kuru saskaras valsts, ir padarīt latviešu valodu, kas ir oficiālā valsts valoda, par līdzekli visu iedzīvotāju integrācijai neatkarīgi no viņu etniskās izcelsmes, dzimtās valodas un pilsoņa vai nepilsoņa statusa. Veicot likumdošanas un praktiskus pasākumus, valsts ir iesākusi plašu kampaņu, lai visi iedzīvotāji apgūtu latviešu valodu. Sākumā valodas apguve bija bezmaksas. Nevajadzētu pievērt acis attiecībā uz faktu, ka bieži vien nelatvieši sabotēja šos pasākumus.

Latvijas Izglītības un zinātnes ministrijai rūp organizēt pamatskolas un vidusskolas izglītības programmu, kā arī pieaugušo izglītības programmas tādā veidā, lai pamatskolu beidzēji, kā arī pieaugušie Latvijas Republikas iedzīvotāji pārvaldītu latviešu valodu.

Mācīšanas stratēģiskais uzdevums ir nodrošināt, ka latviešu valodu varētu lietot tekoši un brīvi un ka tā kļūtu par vispārēju saziņas līdzekli. Šādā gadījumā Latvijas iedzīvotāji, pie kuriem pieder dažādu etnisko un lingvistisko kopienu pārstāvji, veidotu vienu latviski runājošu sabiedrību.

Tā ir ļoti cēla un iedarbīga pieeja problēmas risināšanai. Atliek tikai noskaidrot, kādā veidā to varētu realizēt praksē.

1998. gadā Latvijas parlaments pieņēma Vispārējās izglītības likumu, un valdība izstrādāja programmu pakāpeniskai pārejai uz vidējās izglītības iegūšanu valsts valodā. Pēc tam Izglītības un zinātnes ministrija apstiprināja mazākumtautību pamatizglītības programmas paraugu, kas ietvēra četrus modeļus (IZM, 2001).

Taču, manuprāt, pastāv ļoti liela plaisa starp dokumentā izvirzītajiem mērķiem un ministrijas piedāvātajiem mērķu sasniegšanas praktiskajiem instrumentiem un iespējām.

Ministrija nosaka šādus mērķus: “2.1. nodrošināt, ka izglītojamie iegūst personīgajai un sabiedriskajai dzīvei nepieciešamās pamatzināšanas un pamatprasmes; 2.2. radīt pamatu izglītojamo tālākajai izglītībai; 5.1. veicināt izglītojamā integrāciju Latvijas sabiedrībā un nodrošināt latviešu valodas apguvi tādā līmenī, kas ļautu izglītojamajam turpināt iegūt izglītību latviešu valodā”. Atbilstoši šiem mērķiem tika izstrādāti četri pamatizglītības programmas modeļi (IZM, 1998)

Vispārīgi runājot, ideja par programmas vairākiem variantiem, jo īpaši, ja iet runa par valodas apguvi, ir ļoti produktīva, jo, atkarībā no skolēnu spējām un nākotnes

nodomiem, viņiem būs nepieciešams atšķirīgs valodas prasmes līmenis un atšķirīgs informācijas apjoms. Neraugoties uz to, mācoties valodu, programmām ir vajadzīgs kopējs kodols, kura apguvei ir nepieciešams noteikts minimālais stundu skaits, kuru nesasniedzot, jebkura programma pārstāj būt efektīva. Pēc manām domām, sākuma posmā šis minimums ir četras stundas nedēļā.

Ministrijas piedāvātie četri modeļi nepilnīgi apmierina šīs prasības.

Visi četri modeļi paredz divas latviešu valodas un literatūras stundas nedēļā pirmajā klasē, un tas ir absolūti nepietiekami.

Vismazākajiem skolēniem, kuriem latviešu valoda nav dzimtā valoda, ir pilnīgi neiespējami divās stundās nedēļā izveidot pamatu tāda valodas prasmes līmeņa sasniegšanai, kas viņiem ļautu turpināt mācības latviešu valodā un izpildīt ministrijas formulētās sociālās prasības. Iespējams, šo četru modeļu autori uzskata, ka nepieciešamo stundu limitu sastāda saziņa ārpus skolas latviskā vidē, ja vien tāda bērniem ir pieejama. Pirmkārt, to nav iespējams garantēt ikvienam skolēnam. Otrkārt, nevajadzētu aizmirst, ka pirmklasnieks galveno uzmanību koncentrē uz skolas dzīvi un skolotāju prasībām.

Arī vēlākajās klasēs paredzētās trīs vai četras stundas nedēļā nevar nodrošināt latviešu valodas apguvi tādā līmenī, lai sasniegtu iepriekš norādītos mērķus. Vispārējā prakse vidusskolās un augstskolās parāda, ka tāds svešvalodu stundu skaits nedēļā nevar nodrošināt pozitīvu rezultātu. Nevajadzētu aizmirst, ka mazākumtautības latviešu valodu uztver gandrīz kā svešvalodu, kā to varam vērot, piemēram, krieviski runājošās vidēs Latvijas lielajās pilsētās.

Četras stundas nedēļā svešvalodas apguvei ir pats minimums, nevis optimums. Ar četrām latviešu valodas stundām nedēļā mazākumtautību pamatskolu beidzēji diez vai varēs turpināt izglītību latviešu valodā, lai gan mazākumtautību skolu uzdevums ir sagatavot šos bērnus izglītības turpināšanai vidusskolās un augstskolās latviešu valodā. Modeļu autori atvēl aptuveni vienādu stundu skaitu angļu un latviešu valodas apguvei, kas nav saprātīgi, jo skola neizvirza mērķi nodrošināt angļu valodas zināšanas vienā līmenī ar latviešu valodas zināšanām. Attiecībai starp latviešu un angļu valodas stundām vajadzētu būt 2:1, t.i., astoņas latviešu valodas stundas un četras angļu valodas stundas. Tas nenozīmē, ka vajadzētu samazināt angļu valodas stundu skaitu nedēļā, gluži otrādi: tas nozīmē divkārtot latviešu valodas stundu skaitu.

Tiesa, pirmajos divos modeļos ir paredzētas 5–10 stundas nedēļā priekšmetiem, kurus māca bilingvāli. Tomēr nav precīzi norādīts katras valodas īpatsvars šajās stundās. Turklāt, atsaucoties uz koncepciju “Sabiedrības integrācija Latvijā” (Valsts

programma, 2001) “sevišķi dramatiska situācija ir krievu mācībvalodas skolās; pārejot uz vēstures, ģeogrāfijas u.c. priekšmetu mācīšanu latviešu valodā, šo skolu bibliotēkām ir nepieciešami pilnīgi grāmatu komplekti latviešu valodā”. Mācību grāmatu problēma vēl nav atrisināta, tādēļ nevar likt lielas cerības uz šo priekšmetu mācīšanu bilingvāli. Bez tam ne visi priekšmetu skolotāji mazākumtautību (galvenokārt krievu) skolās var mācīt latviski. Daži no viņiem (vai daudzi no viņiem?) to spēj darīt ar lielām grūtībām, pielaižot daudzas gramatikas kļūdas, lai gan saskaņā ar koncepcijā minētajiem datiem periodā pēc 1996. gada valsts valodas prasmes pārbaudījumu ir nokārtojuši 559 skolotāji.

Praktiski tas nozīmē, ka pie noteiktiem nelabvēlīgiem apstākļiem mācību stundās var daudz biežāk skanēt cita (t.i., krievu), nevis latviešu valoda. Es negribētu situāciju attēlot pārāk drūmās krāsās, bet runāsim atklāti: ja skolotājs ir nolīcis latviešu valodas eksāmenu (pat ļoti veiksmīgi), tas nenozīmē, ka viņš var mācīt konkrētu priekšmetu latviešu valodā bez kļūdām, kur nu vēl izlabot skolēnu pielaištās valodas kļūdas. Varbūt nedaudz pārspilējot (vai pasniedzot kā joku) varētu teikt, ka, ja skolotājs stundā latviešu valodā pasaka tikai “labrīt”, “labdien” vai “uz redzēšanos”, tad formāli šo stundu jau varētu nosaukt par “bilingvālu” stundu.

Vēl viena cita lieta izskatās neskaidra un pat šaubīga, proti: kāpēc latviešu valodas un literatūras stundu skaits ir vienāds visos modeļos. Pirmajos divos modeļos to vajadzētu palielināt divas reizes, bet trešajā un ceturtajā modelī — pusotras reizes. Jebkurā gadījumā stundu skaitam pirmajos divos modeļos ir jāatšķiras no stundu skaita trešajā un ceturtajā modelī.

Arī pašu skolu izstrādāto programmu analīze parāda, ka neviena no šīm skolām nepievērš pietiekamu uzmanību praktiskās latviešu valodas mācīšanai. Piemēram, Rīgas 17. vidusskola savā mācību plānā paredz vecākajās pamatskolas klasēs latviešu valodā mācīt dabas zinības divas stundas nedēļā un vēsturi un ģeogrāfiju divas stundas nedēļā, bet praktisko latviešu valodu — tikai četras stundas nedēļā. Ja tiek nopietni domāts mācīt šos priekšmetus latviešu valodā, tad četras latviešu valodas stundas nedēļā nekādā ziņā nav pietiekami. To pašu varētu sacīt par Rīgas 1. tehniskā liceja mācību programmu. Ģimnāzija “Maksima” Rīgā praktiskajai latviešu valodai pamatskolā velta vēl mazāku uzmanību — trīs stundas nedēļā plus viena latviešu literatūras stunda, neparedzot citu priekšmetu mācīšanu latviski. Angļu valodai tiek atvēlēts tāds pats stundu skaits. Nevienu no valodām (latviešu un angļu) nevarēs kārtīgi iemācīt laika trūkuma dēļ. To pašu varētu sacīt arī par Rīgas privātskolas “Evrīka” programmu.

Krāslavas poļu skolas mācību programma paredz četras praktiskās latviešu valodas stundas nedēļā, taču to papildina piecas–sešas matemātikas stundas nedēļā

latviski un divas dabas zinību, fizikas un ķīmijas stundas nedēļā, kas arī tiek mācītas latviski. Atkal rodas tas pats jautājums, kuru uzdevām Rīgas 17. vidusskolas gadījumā: vai šāds praktiskās latviešu valodas stundu skaits nodrošina valodas apguvi tādā līmenī, lai skolēni minētos priekšmetus varētu mācīties latviešu valodā?

Pozitīvu izņēmumu vērojam Āgenskalna pamatskolas programmā, kas ir orientēta uz padziļinātu vācu valodas apguvi. Katru nedēļu ir paredzētas **astoņas** latviešu valodas stundas nedēļā no 1. līdz 4. klasei. Šajā skolā skolēnu vairākums runā latviski. Neraugoties uz to, Āgenskalna pamatskola parāda pareizo pieeju nelatviešu skolēnu problēmas risināšanai citās skolās: ņemot vērā augstākminētajos oficiālajos dokumentos formulētās prasības, **latviešu valodas stundu skaits nedrīkstēt būt mazāks kā astoņas stundas nedēļā, jo īpaši attiecībā uz tiem skolēniem, kuriem latviešu valoda nav dzimtā valoda. Tas ir nepieciešamais priekšnoteikums (*conditio sine qua non*), lai sagatavotu skolēnus vidusskolas vecākajām klasēm un turpmākajai dzīvei lingvistiski integrētā Latvijas sabiedrībā, kā arī palielinātu un nostiprinātu latviešu valodas sociālo lomu un prestižu.**

Tūlīt pat rodas jautājums: kur lai atrod papildu laiku skolu mācību plānos šāda stundu skaita nodrošināšanai? Šai problēmai ir iespējami vairāki risināšanas ceļi, piemēram, samazināt stundu skaitu dažos pakārtotās nozīmes priekšmetos. Es nešaubos, ka jebkurā skolā var atrast vēl citas praktiskas atbildes daudz efektīvāk nekā tas ir iespējams šajā rakstā. Viena lieta ir jāpatur prātā — es to atkārtošu vēlreiz: **astoņas latviešu valodas stundas nedēļā ir vienīgā nepieciešamā un pietiekamā prasība ikvienai izglītības iestādei, kura cer izpildīt ministrijas noteikto uzdevumu.**

Dažas lietas vajadzētu pateikt par LAŠOR piedāvāto modeli un tam pievienotajiem komentāriem. Vispārējais iespaids, ko atstāj abi dokumenti, ir tāds, ka tie kalpo politiskiem nevis izglītības mērķiem. Piemēram, viņi paļaujas uz noteiktām politisko partiju un grupu aktivitātēm, kuru nolūks ir uzspiest savu viedokli varas iestādēm un sabiedrībai kopumā. Interesanti atzīmēt, ka viņi piemin pašu organizētus un sponsorētus pasākumus. Pirmkārt, viņi tos organizē un, otrkārt, viņi cenšas tos pasniegt kā *vox populi* — tautas balsi. “Aktīvie LAŠOR pārstāvji” — kā viņi sevi nosauc — deklarē, ka viņu modeļa galvenais mērķis ir “panākt krievu valodas saglabāšanu un attīstību Latvijā”. Kā visiem labi zināms, jebkura valoda efektīvi attīstās savā mājvietas teritorijā, kas šajā gadījumā ir Krievija nevis Latvija. Programmas autori var būt droši, ka Krievijas sabiedrība un Krievijas varas iestādes Krievijā pieliek pietiekamas pūles krievu valodas attīstībai. Vai nu viņi to vēlās vai nē, krievu valodu var attīstīt tikai Krievijā nevis Latvijā. Tā būtu viena lieta. Otra lieta ir tā, ka krievu

valodas saglabāšanai tikpat kā nav nepieciešami papildu pasākumi. Latvijā to ir saglabājuši šeit dzīvojošie apmēram 30% krievu, nerunājot nemaz par pārējiem krievvalodīgajiem iedzīvotājiem. Vienīgais, par ko vajadzētu rūpēties “aktīvajiem pārstāvjiem”, ir sekot, lai iedzīvotāji, kuriem krievu valoda nav dzimtā valoda, to lietotu pareizi. LAŠOR piedāvātā programma atvēl praktiskajai latviešu valodai tikai trīs stundas nedēļā visās klasēs, izņemot 1. klasi (vēl mazāk — tikai divas stundas nedēļā). Atbilstoši mācību plānam tāds pat stundu skaits ir paredzēts angļu valodai. Praktiski tas nozīmē, ka viņi gatavojas liegt iespēju saviem skolu beidzējiem pārvaldīt kā latviešu valodu, tā arī svešvalodu. Tajā pat laikā viņi paredz mācīt dzimto (krievu) valodu 7–8 stundas nedēļā plus literatūru (krievu) 2–3 stundas nedēļā vecākajās klasēs, kamēr latviešu literatūra, atbilstoši šai programmai, būtu jāmacās četras vecākajās klasēs vienu stundu nedēļā latviešu valodā. Vai skolēni spēs saprast šajās stundās notiekošo, ņemot vērā tik nepilnīgās latviešu valodas apguves iespējas iepriekšējos gados?

Interesanti atzīmēt faktu, ka savā paraugprogrammā viņi atsaucas uz Ministru Kabineta noteikumiem Nr. 462 “Par valsts pamatizglītības standartu”, kaut arī viņu programma pēc savas būtības ir pretrunā šiem noteikumiem.

Saskaņā ar šo programmu ir paredzēts ieviest apvienoto priekšmetu “Latvijas vēsture”, lai: “7.4.3.1. veidotu pamatskolas beidzējos vispusīgu priekšstatu par Latvijas vēsturi (Kāda veida vēsturi? M.D.) un Latvijas nācijas politisko pieredzi” (Kāda veida politisko pieredzi? M.D.). Var iedomāties, ka mazākumtautību skolēni pamatskolas pēdējā klasē tiks informēti par Latvijas vēsturi galvenokārt krievu valodā, jo viņu sliktās latviešu valodas zināšanas (trīs stundas nedēļā) neļaus viņiem pilnībā uztvert stundas vielu.

Par spīti skaistajiem vārdiem (abos dokumentos to ir pārpilnam), ir diezgan skaidrs, ka viņu mērķis ir saglabāt etnisko (t.i. sociālo) sašķeltību nevis saglabāt krievu valodu.

Šobrīd latviešiem ir jābūt ļoti uzmanīgiem, lai nepieļautu kļūdas savā izglītības politikā, pretējā gadījumā viņi nobloķēs ceļu uz sabiedrības integrāciju vēl daudzus turpmākos gadus. Un tad abas pašreizējās valodu kopienas saglabāsies kā asiņojoša čūla atjaunotās neatkarīgās republikas organismā.

LITERATŪRA

- Avrorin, V.A. (1975) *Problemy izucheniya funktsionalnoy storony yazyka*. Leningrad.
- Baskakov, A .N. (1990) *Problemy razvitiya dvuyazychiya. Natsionalno–yazykoviye problemy: SSSR i zarubezhniye strany*. Moscow.
- Desheriye, Y. D., Khanazarov, K. H. (1977) *Razvitiye i vzaimodeistviye yazykov v zrelom sotsialisticheskom obshestve*. Moscow.
- Diachkov, M. V. (1992) *Problemy dvuyazychiya (mnogoyazychiya) i obrazovaniya*. Moscow.
- IZM (1998) Valsts obligātās izglītības standarti. Rīga.
- IZM (2001) *Mazākumtautību pamatizglītības programmu paraugi*. IZM rīkojums Nr. 303, 2001. gada 16. maijā, Rīga
- UNESCO (1953) *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*. Monographies sur l'éducation de base. No 8. Paris.
- Valsts programma (2001) *Sabiedrības integrācija Latvijā*. Latvijas sabiedrības integrācijas padome un Vadības grupa, Rīga
- Weisgerber, J.L. (1951) *Das Gesetz der Sprache*. Heidelberg, Germany

BILINGVĀLĀ IZGLĪTĪBA UN VALODU PĀRVALDĪBA: ŠVEICES PIEREDZE

Fransuā Grins (*François Grin*), Irēne Švoba (*Irene Schwob*)¹,
Izglītības pētījumu nodaļa, Šveice

Dažās lappusēs nav iespējams piedāvāt vairāk kā tikai ļoti īsu pārskatu par Šveices kontekstu un pieredzi bilingvālās izglītības jomā. Tādēļ šajā rakstā uzsvars tiek likts uz tām Šveices pieredzes iezīmēm, kuras palīdz novērtēt valodu izglītības politikas izvēli un saturu citos kontekstos — šajā gadījumā mūsdienu Latvijā.

Šī nodaļa ir organizēta šādi: 1. sadaļā ir sniegts bilingvālās izglītības īss vispārīgs raksturojums, piedāvājot dažas definīcijas diskusijas rosināšanai. 2. sadaļā ir apskatītas “valodu pārvaldības” galvenās iezīmes Šveices demolingvistiskajā, ģeolingvistiskajā un vēsturiskajā kontekstā. 3. sadaļā tiks raksturotas valodu izglītības svarīgākās iezīmes Šveicē, bet 4. sadaļa ir veltīta (ļoti nedaudzajiem) bilingvālās izglītības gadījumiem šajā valstī, un 5. sadaļā šie gadījumi ir izvērtēti. Noslēgumā 6. sadaļā ir analizēts līdzīgais un atšķirīgais valodu izglītības uzdevumos Šveicē un Latvijā.

1. VALODU POLITIKA, VALODU IZGLĪTĪBAS POLITIKA UN INTEGRĀCIJA

Iesākumā ir svarīgi atzīmēt, ka vairāki termini iegūst pilnīgi atšķirīgu nozīmi atkarībā no vēsturiskā, sociālā, politiskā un kultūras konteksta. Šajā rakstā *valodu politika* tiek definēta kā

sistemātiski, racionāli, teorijā pamatoti centieni sabiedrības līmenī izmainīt lingvistisko vidi ar nolūku paaugstināt kopējo labklājību. Parasti šo politiku realizē oficiālās varas iestādes vai to aizstājējas, un tā attiecas uz visiem attiecīgajā teritorijā dzīvojošajiem iedzīvotājiem vai kādu to daļu (Grin, 1999a, 18 lpp).

Šajā rakstā tiek lietots arī vārdu savienojums “valodu pārvaldība”, kur “pārvaldība” nozīmē “rīcības koordinēšanas metodes dotajā sabiedrībā” (*Cardinal & Hudon, 2001, 7 lpp*). Tādējādi pārvaldība nozīmē daudz dažādu ieinteresēto pušu iesaistīšanu. Neraugoties uz to, valodu politika ir valodu pārvaldības kodols.

¹ François Grin ir direktora palīgs Izglītības pētījumu nodaļā (SRED) un vecākais pasniedzējs Ženēvas universitātē. Irene Schwob ir pētniece Izglītības pētījumu nodaļā. Autori pateicas C. Brohy par vērtīgajiem komentāriem šī raksta sākuma variantam. Uz šo materiālu attiecas parastie autortiesību ierobežojumi.

Visumā *valodu izglītības politika* atrodas krustpunktā starp valodu politiku un izglītības politiku, un to var uzskatīt par daļu no katras — vai arī abām. Valodu izglītības politikai kā valodu politikas sastāvdaļai rūp: (1) kādas valodas un kam tiek mācītas, (2) kādos apstākļos, (3) ar kādiem resursiem, (4) kādiem mērķiem un (5) ar kādām metodēm. Neatkarīgi no tā, kādas atbildes tiek sniegtas uz šiem jautājumiem, valodu izglītības politika ir jāsaprot kā valsts politikas forma. Valodu izglītības politikas — gluži tāpat kā augstāk definētās valodu politikas — funkcija ir virzīt sabiedrības lingvistisko vidi uz vēlamāku stāvokli (*Grin, 2002a, 2002b*). Šo politikas mērķi var raksturot ļoti dažādi atkarībā no situācijas. Dažās valstīs tas nozīmē nodrošināt, ka liela daļa skolēnu apgūst vienu vai vairākas svešvalodas pienācīgā līmenī; šāda prioritāte ir izvirzīta, piemēram, Zviedrijā, Vācijā vai Francijā. Citās valstīs iedzīvotāju valodas prasmes mērķi var būt jo īpaši saspringti; tā tas noteikti ir Andorā (kuras izglītības sistēma veicina spāņu un franču valodas tekošu prasmi papildus vietējai dominējošajai kataloņu valodai) Luksemburgā (franču, vācu un luksemburgiešu valodas). Vēl citās valstīs (piemēram, Īrijā) viens no galvenajiem valodu politikas mērķiem ir nodrošināt apdraudētās mazākumtautības valodas izdzīvošanu (piemēram, Īrijas gēļu valoda). Atsevišķās valstīs kā, piemēram, Vācijā īpaši svarīgs jautājums ir valsts (vācu) valodas mācīšana migrantu strādniekiem un viņu pēcnācējiem². Termins “*integrācija*” vairumā gadījumu nozīmē salīdzinoši nesēn valstī ieradušos imigrantu iekļaušanu pamatiedzīvotāju vairākuma sabiedrībā; šajā nozīmē tas tiks lietots arī mūsu rakstā, apzinoties, ka “iekļaušana” var izpausties vairākās formās.

Multilingvismu mēs definējam kā “daudzu” valodu klātbūtni konkrētajā valstī, *plurilingvisms* nozīmē, ka attiecīgās valodas ir konkrēti identificētas. Tādējādi *bilingvisms* ir īpašs plurilingvisma gadījums, kur iet runa par divām valodām. Klasiski tiek izšķirts (*Appel & Muysken, 1987*) starp sabiedrības bilingvismu, kas nozīmē, ka sabiedrībā tiek lietotas divas valodas (taču tas nenozīmē, ka *ikviens* sabiedrības loceklis pārvalda abas valodas) un individuālo bilingvismu, kas nozīmē, ka konkrētais indivīds pārvalda divas valodas³. Cilvēka pirmā valoda (parasti, kaut arī ne vienmēr, tā ir viņa *dzimtā valoda*) tiek apzīmēta ar saīsinājumu IL1 (*individual first language*) atšķirībā no LL1 (*local first language*), kas apzīmē lokāli (vai reģionāli) dominējošo valodu, t.i., valodu, kuru attiecīgās teritorijas iedzīvotāju vairākums norāda

² Vācijā no vairāk kā 82 miljoniem iedzīvotāju 1999. gadā 7,3 miljoni bija ārzemnieku, to skaitā nedaudz vairāk par 2 miljoniem turku. 2002.gada 21. martā Bundestāga pieņemtais jaunais likums par imigrāciju apliecina integrācijas jautājuma svarīgo nozīmi.

³ Mēs šeit nevaram apskatīt jautājumu par to, kādā prasmes *limeni* cilvēkam ir jāpārvalda valoda, lai viņu varētu uzskatīt par bilingvālu.

kā savu IL1. Tas pats princips attiecas arī uz IL2, IL3, LL2 un LL3.

Tagad uz īsu brīdi atgriezīsimies pie integrācijas jēdziena. No augstāk teiktā ir skaidrs, ka “integrācija” tādā vai citādā formā ir valodu izglītības politikas *iespējamais mērķis*. Integrācija var ietvert dažādus uzdevumus. Apskatīsim situāciju, kur imigrantu kopienas locekļi runā *B* valodā, un viņu vairākums definē *B* valodu kā savu pirmo valodu — IL1. Pieņemsim, ka *A* valoda ir lokālā, reģionālā vai pat valsts valoda — LL1. Saskaņā ar *Grin & Vaillancourt* (2001) piedāvāto tipoloģiju, *asimilācijas* pieeja integrācijai nozīmē, ka imigranti tiek mudināti atstāt *B* valodu no savas saziņas un pārņemt *A* valodu kā savu IL1 (tas ir ļoti raksturīgi amerikāņu un franču pieejai). *Multikulturālisma* pieeja integrācijai nozīmē, ka imigranti tiek iedrošināti saglabāt *B* valodu kā savu saziņas valodu — IL1, īpaši neuzspiežot viņiem apgūt *A* valodu (kur nu vēl padarīt *A* valodu par viņu IL1). Visbeidzot, tirā *integrācijas* pieeja veicinātu bilingvisma veidošanos imigrantu kopienā, kur *A* vai *B* valoda tiktu definēta kā IL1, bet otrā valoda tiktu pārvaldīta pielīdzināmā prasmes līmenī.

2. ŠVEICES PLURILINGVISMA UN TERITORIĀLISMA PRINCIPU VĒSTURISKĀS SAKNES⁴

Šveice ir plurilingvāla federāla valsts, kuras Konstitūcija (4. pants) atzīst četras valsts valodas: vācu, franču, itāļu un romanču⁵. Konstitūcijas 70. pants pasludina pirmās trīs valodas par Konfederācijas *oficiālajām* valodām, kamēr ceturtās valodas oficiālais statuss ir nedaudz ierobežots, t.i., tā ir oficiālā valoda kontaktos starp federālajām varas iestādēm un valsts iedzīvotājiem, kuru IL1 ir romanču valoda.

Kaut arī oficiāli “kvadrilingvāla”, patiesībā Šveice ir multilingvāla valsts, ņemot vērā ārzemnieku lielo īpatsvaru (20% no kopējā iedzīvotāju skaita). Daži no šiem ārzemniekiem ierodas no kaimiņvalstīm, un viņu IL1 ir viena no Šveices oficiālajām LL1 (piemēram, ja viņu izcelsmes valsts ir Vācija, Austrija vai Lihtenšteina, tad viņu IL1, visticamāk, būs vācu valoda, ja izcelsmes valsts ir Francija, tad IL1 būs franču valoda, bet ja Itālija — tad IL1 būs itāļu valoda). Tomēr puse Šveicē dzīvojošo ārvalstnieku par savu IL1 norāda citu valodu. 3. tabulā ir redzami

⁴ Ir ļoti daudz aprakstu par Šveices plurilingvisma un valodu pārvaldības dažādiem aspektiem.

Vispārējam priekšstatam skat., piemēram, Grin, 2000., kur tiek sniegtas vairākas citas konkrētas atsauces.

⁵ Pastāv vairāki pareizrakstības varianti romanču valodas nosaukumam – pat angļu valodā, kas atspoguļo faktu, ka šajā valodā, ko apmēram 40 000 cilvēku sauc par savu IL1, pastāv pieci dažādi rakstības standarti, kas atbilst šīs valodas vietējiem variantiem, papildus 1980. gadā izstrādātajam vienotajam standartam. “Romansch” ir viens no diviem rakstības variantiem, kuri ir iekļauti *Collins Dictionary of the English Language*. Romanču valodas kā īpaši apdraudētas valodas situāciju ir analizējuši vairāki autori, piemēram, Furrer (1994.).

1990. gadā notikušās tautas skaitīšanas apkopotie dati (2000. gada tautas skaitīšanas dati šī raksta tapšanas brīdī vēl nav publicēti).

3. tabula. Iedzīvotāju sadalījums pēc to individuālās pirmās valodas (IL1), 1990.g. (%)

vācu ^{a,b}	63,6
franču ^a	19,2
itāļu ^a	7,6
spāņu	1,7
bijušās Dienvidslāvijas valodas ^c	1,6
portugāļu	1,4
turku	0,9
angļu	0,9
romanču ^a	0,6
citas	2,0

a: valsts valoda

b: vācu un alemaniešu dialekti

c: neieskaitot albāņu valodas pārstāvjus no Kosovs

1990. gadā gandrīz 9% iedzīvotāju norāda, ka viņu IL1 ir cita valoda nevis kā da no valsts valodām (2000. gada tautas skaitīšanā šis īpatsvars bija palielinājies līdz 9,6%).

Šveices valodu pārvaldības raksturīgā iezīme ir teritoriālā principa ievērošana, kas nozīmē, ka katrā valsts daļā ir tikai viena oficiālā valoda. Vispārīgi runājot, valsts rietumos iedzīvotāji runā franču valodā, centrā, ziemeļos un austrumos — vācu valodā, bet dienvidos — itāļu valodā. Tādējādi valodu reģionus nodala skaidri iezīmētas “valodu robežas”, kuras ir saglabājušās nemainīgas pēdējo 600 vai 700 gadu laikā. Dažās izklienētās ielejās valsts austrumos dominē romanču valoda. Tas nozīmē, ka katrā *valodu reģionā* valda vienvalodīga vide jeb, augstākminēto definīciju izpratnē, katrā reģionā ir tikai viena “vietējā valoda”, kas, savukārt, nozīmē, ka “LL1” koncepcija ir skaidra, taču nepastāv tāda lieta kā “LL2” vai “LL3”. Pat, ja lielas iedzīvotāju daļas individuālais valodu klāsts ir ļoti dažāds (bieži vien plurlingvāls), un Šveicē nepastāv vietējais oficiālais bilingvisms, izņemot dažas pašvaldības vai pašvaldību grupas (“rajonus”), kas ir pasludinātas par bilingvālām. Tās visas ir izvietotas gar franču–vācu valodu robežu, galvenokārt Friburgas/Freiburgas kantonā.

Cita būtiski svarīga Šveices valodu pārvaldības iezīme ir federālās valsts dalījums 26 pavalstīs, kuras sauc par kantoniem vai — sešos gadījumos — “puskantoniem”. Konstitucionāli šie kantoni ir suverēni un *delegē* dažas kompetences sfēras federālajai valstij (ši kārtība ir *pretēja* devolūcijai). Kantoni saglabā savu kompetenci valodu un izglītības jautājumos, un federālajai valdības kompetence šajās sfērās ir ļoti ierobežota. Tas nozīmē, ka kantoni paši nosaka valodu politiku, izglītības politiku un, sekojoši, arī valodu izglītības politiku (skat. nākamo sadaļu).

No 26 kantoniem vai puskantoniem 3 ir bilingvāli un iekļauj franču un vācu valodas izplatības teritorijas: *Valais/Wallis*; *Fribourg/Freiburg* un *Bern/Berne*. Katrā no šiem kantoniem gan franču, gan vācu valoda ir oficiālās valodas, bet valodu robežas šķērso šos kantonus tieši pa vidu, un vietējā pārvalde darbojas *vai nu* franču *vai arī* vācu valodā. Oficiāls bilingvisms pastāv tikai kantonu administrācijas centrālajās pārvaldēs (franču valodai ir dominējošā loma Valē un Friburgā, bet vācu valodai — Bernē). Bez tam, kā jau tika norādīts, arī dažas pašvaldības gar valodas robežu ir bilingvālas (piemēram, Bīles/Bennes pilsēta, kas atrodas Bernes kantonā). Grisonu kantons ir trilingvāls (vācu–romanču–itāļu)⁶. Šajā gadījumā kantons ir no devis pašvaldībām atbildību par valodu robežas novilkšanu starp valodu teritorijām. Praksē tas nozīmē, ka pašvaldības šajā kalnu kantonā pašas izlemj, kas ir oficiālā valoda visām darbībām, kuras notiek to teritorijā.

Šveices pieeja valodu pārvaldībai ir neapšaubāmi unikāla, un nevajadzētu par augstu novērtēt šķietamās paralēles ar Beļģiju vai Kanādu. Šveices modeļa unikālais raksturs sakņojas senā vēsturē, kas sniedzas līdz pat 13. gadsimtam, un Šveices valsts radās progresējošas apvienošanās rezultātā, kur mazie kantoni pievienojās Konfederācijai, lai aizsargātu sevi no Austrijas imperatoru un Francijas karaļu varas. Kaut arī šis apvienošanās process nebija tik harmonisks un vienprātīgs, kā to attēlo šveiciešu “nacionālais mīts”, šveicieši lielā mērā atbalsta uzskatu, ka Šveice ir *Willensnation* (nācija, kura eksistē kā savu pilsoņu brīvas gribas rezultāts)⁷. Un, kas ir jo svarīgāk, ja pastāv tāda lieta kā “šveiciešu nācija”, tad tā nav saistīta ar vienu konkrētu valodu. Drīzāk gan šveiciešu nācija sakņojas tieši tās daudzveidībā. Atbilstoši tam veidam, kā šveicieši sevi pasniedz jeb “nacionālajam mītam”, kurš veidojās galvenokārt 19. gadsimtā, nacionālā identitāte tiek definēta kā tāda, kura pastāv nevis *par spīti* savai lingvistiskajai daudzveidībai, bet gan *patēicoties* tai.

⁶ Tādēļ šī kantona oficiālie nosaukumi ir *Graubünden*, *Grischun* un *Grigioni*.

⁷ No plašā literatūras klāsta par šveiciešu nācijas veidošanos skat., piemēram, *Raffestin* (1990), *Altermat* (1996), *Büchi* (2000), u.c.

Protams, dažas īpašas iezīmes ir Šveicei ļoti palīdzējušas sasniegt šādu iznākumu. Pretēji Centrālajā un Austrumeiropā izplatītajiem pieņēmumiem, nav automātiskas sakarības starp “nāciju” un “tautu” un starp “tautu” un “valodu” — vismaz ne Šveicē. Kā jau iepriekš tika norādīts, šveiciešu *nācijas* vīzijas pamatā bija tieši tās plurilingvisms. Sekojoši, Šveici veidojošās valodu grupas nekādā ziņā nav “nācijas” un neuzskata sevi par tādām (*Stojanoviā*, 2000; *Grin*, 2002c).

Šveices valodu reģioniem — pretstatā tam, ko varam novērot Beļģijā — nav institucionāla vai tiesiska eksistences pamata, un valodu robežas nesakrīt ar politiskajām robežām starp kantoniem. Turklāt nepastāv sakarība starp valodu reģiona LL1 un vēsturiski dominējošo reliģiju šajā reģionā. Gan franču, gan arī vācu valodas reģionos ir kantoni, kuri vēsturiski ir galvenokārt protestantu vai galvenokārt katoļu kantoni. Tas pats attiecas uz mazajiem romanču valodas reģioniem. Tikai itāļu valodas reģionos pastāv zināma sakritība starp LL1 un katoļu reliģiju, bet pat šeit tas nav kā absolūts likums.

Šāda savstarpēji pārklājošās slāņainības situācija Šveicē, ko vēl papildina valodā balstīta nacionālisma vēsturiskā nenozīmība, bez šaubām, ir palīdzējusi novērst homogēnu un, iespējams, antagonistisku valodai piesaistītu bloku veidošanos. Valsts ārkārtīgā decentralizācija (ko jo īpaši spilgti raksturo fakts, ka kantoni pārzina daudzas svarīgas kompetences jomas un nekad nav no tām atteikušies) lielā mērā izskaidro Šveices valodu pārvaldības modeļa salīdzinošos panākumus un stabilitāti.

3. VALODU IZGLĪTĪBAS POLITIKA ŠVEICĒ

Ņemot vērā iepriekšējā sadaļā sniegto raksturojumu, tam nevajadzētu būt pārsteigumam, ka Šveicē valodu politika, izglītības politika un, sekojoši, valodu izglītības politika ir kantonu nevis federālā līmeņa kompetence. Līdz ar to valstī darbojas 26 Izglītības ministrijas, un Konfederācijas ziņā ir tikai daži atbalsta pasākumi, piemēram, pētījumu finansēšana universitātēs.

Teritoriālisma principa rezultātā katrā skolā ir tikai viena vienīga mācībvaloda, kas atbilst kantona (vai — trilingvālu kantonu gadījumā — attiecīgās pašvaldības) LL1 valodai. Tādēļ Šveicē franču valodas reģionos bērni tiek izglītoti franču valodā, un skolu mācību programmās “svešvalodas” (pamatā angļu un vācu) tiek iekļautas kā priekšmeti. Pēc līdzīgas sistēmas tajos reģionos, kuros iedzīvotāji runā vācu valodā, bērni tiek izglītoti vācu valodā un apgūst franču un angļu valodu kā mācību priekšmetus. Otrā valodas mācīšanas diapazons visumā ir plašāks itāļu un romanču valodas reģionos. Tādēļ arī lielākajam vairākumam bērnu (izņemot, protams, no kaimiņvalstīm nesen ieradušos imigrantu bērnus) IL1 un LL1 sakrīt.

Šī raksta tapšanas laikā lēnām izzūd ilgā tradīcija, ka valodu reģionos prioritāte tiek piešķirta kādai no valsts valodām, kas tiek mācīta kā “pirmā svešvaloda”. Angļu valodas pašreizējā popularitāte nozīmē to, ka tā sāk ieņemt arvien lielāku īpatsvaru skolēnu stundu sarakstā — un attiecīgi lielākus budžeta līdzekļu piešķirumus. Tomēr vēl joprojām valda oficiāla vienprātība, ka skolēniem, kuru IL1 ir kāda no valsts valodām, ir jāpārvalda vēl vismaz vien cita valsts valoda⁸.

Valsts valodu mācīšanas pamatā ir nacionālās saliedētības loģika. Vismaz vēl vienas citas valsts valodas prasme tiek uzskatīta par būtisku faktoru nacionālās vienotības un izpratnes saglabāšanai starp valodu grupām. Tomēr šis pamatojums darbojas teritoriālisma principa ietvaros. Piemēram, franciski runājošiem vecākiem, kuri pārceļas uz Cīrihes kantonu, kurā runā vācu valodā, nav tiesību sūtīt savus bērnus franču mācībvalodas skolā. Kantons šādas tiesības vecākiem var piešķirt, bet drīkst arī aizliegt, *pat ja vecāki vēlas sūtīt bērnu privātā skolā, ko paši apmaksātu*. Tieši tāpat arī vāciski runājošiem vecākiem, kuri pārceļas uz franču valodas kantonu Ženēvu, nav tiesību nodrošināt saviem bērniem izglītību vācu valodā. Realitātē Ženēvas varas iestādēm ir diezgan liberāla attieksme šajos jautājumos, tāpēc vecākiem tiks atļauts sūtīt savus bērnus privātā “vācu skolā”. Tomēr vispārējā tendence ir tāda, ka šādos gadījumos vecāki sūta savus bērnus uz parastām valsts skolām (kas Ženēvā darbojas franču valodā).

Papildus nacionālajai saliedētībai vēl cits valsts valodu (un, protams, angļu valodas) mācīšanas mērķis ir ieguldīt cilvēkkapitālā. Šveice ir viena no nedaudzajām Eiropas valstīm, kur pārstāvniecisku aptauju dati ir ļāvuši aprēķināt atdeves likmi ieguldījumiem otrās valodas apguvei, izdalot dažādus šīs valodas prasmes līmeņus (Grin, 1999b). Aprēķini liecina, ka atdeves likmes ir iespaidīgi augstas — 8–12%, kas divas vai trīs reizes pārsniedz viena papildus mācību gada atdeves likmi. Ņemot vērā kantonu varas orgānu ieguldītos līdzekļus šo valodu mācīšanā, veiktās investīcijas ir ļoti ienesīgas, arī sabiedrības līmenī.

Neraugoties uz to, bilingvālu vai trilingvālu indivīdu skaits — kaut arī iespaidīgs salīdzinājumā ar citām Eiropas valstīm — visumā ir mazāks nekā liekas daudziem ārzemniekiem. Tas ir lielā mērā izskaidrojams ar faktu, ka teritoriālisma principa dēļ vairums Šveices iedzīvotāju var iztikt tikai ar vienu valodu, kas ir

⁸ Ir aprēķinātas kopējās investīcijas uz vienu iedzīvotāju IL2 un IL3 mācīšanai visos kantonos 1997. gadā, izmantojot datus par 1993./94. mācību gadu (Grin & Sfreddo, 1997). Aprēķini liecina par zināmu asimetriju starp valodu reģioniem, kur itāļu valodas reģionā tiek pieliktas vislielākās pūles citu oficiālo valodu mācīšanā, otrajā vietā ierindojoties franču valodas reģioniem. Vācu valodas reģionos Šveicē izdevumi angļu valodas mācīšanai jau pārsniedza izdevumus franču valodas mācīšanai.

attiecīgās teritorijas LL1. Tas ir tieši tāpat kā cilvēks, kurš dzīvo Madridē, var iztikt tikai ar spāņu valodu, vai cilvēkam, kurš dzīvo Helsinkos, nav nepieciešams nekas cits kā somu valoda, neraugoties uz Somijas aktīvo bilingvisma politiku.

Uz šī fona varbūt nav pārsteidzoši, ka eksperimenti ar *bilingvālo izglītību* ir skaitliski nedaudzi un reti. Neraugoties uz to, dažādos izglītības sistēmas līmeņos pieaug interese par dažādiem bilingvālās izglītības veidiem. Nākamās sadaļas būs veltītas šo eksperimentu aprakstam un novērtējumam.

4. BILINGVĀLĀS IZGLĪTĪBAS PROJEKTI: VISPĀRĒJS PĀRSKATS

Kanādas un Ziemeļamerikas terminoloģijā bilingvālā izglītība tiek definēta kā mācīšanās situācija, kurā mācības notiek otrajā valodā (tā var būt valsts, oficiāla vai ārvalsts valoda, visumā sakot — valoda, kura nav LL1). Šī otrā valoda tiek mācīta kā priekšmets, bet tā ir arī saziņas līdzeklis un mācībvaloda citos priekšmetos, piemēram, vēsturē, ģeogrāfijā, matemātikā (*Brohy & Bregy, 1998; Brohy, 1998*). Termins “imersija” bieži (un arī šajā rakstā) tiek lietots kā sinonīms terminam “bilingvālā izglītība”. Vārdkopa “satura un valodas integrēta apguve” (*content and language integrated learning*), saīsinājumā — CLIL, ietver dažādas metodiskās pieejas, kas ir noderīgas bilingvālajā izglītībā (*Nikula & Marsh, 1998*).

Skolā lietoto otro valodu nav iespējams definēt kā LL2 atbilstoši Šveices teritoriālisma principa kontekstam (skat. 1. un 2. sadaļu). Tai ir iepriekšnolemts kļūt par skolēnu IL2, bet tā ne vienmēr notiek. Tāpēc mums ir jārunā par “mērķa valodu” vai vienkārši otro valodu — “L2”.

Komplekss jautājums bilingvālajā izglītībā ir saikne starp LL1 (kas lielai daļai skolēnu var būt IL1) un otro (“mērķa”) valodu, kas arī tiek mācīta un lietota skolā. Šī saikne bieži ir netieša, jo — kā tas ir gadījumā ar bilingvālās izglītības eksperimentiem Šveicē — LL1 ir klātesoša bērna ikdienas vidē. Principā mācīšana mērķa valodā paredz, ka skolotājam ir jārunā tikai mērķa valodā. Skolotājs drīkst atsaukties uz LL1, ja tas ir absolūti nepieciešams vai ja to pieprasa skolēns. Pamatskolā skolotāji izmanto dažādus vizuālus līdzekļus, piemēram, lelles vai kādas īpašas zīmes (piemēram, gredzens, ko skolotājs uzvelk pirkstā retos brīžos), lai atļautos pārtulkot svarīgākos mērķa valodas vārdus LL1 valodā. Daudzi paņēmiņi veicina otrās valodas izpratni, piemēram, darbs ar dažādiem materiāliem, noteikto darbības (piemēram, ēdiena gatavošanas) aprakstīšana, uzdevuma pasākaidrošana ar līdzīgiem piemēriem, darbs pāros, lai mazāk zinoši skolēni varētu mācīties no saviem zinošākajiem klasesbiedriem. Skolotājiem ir jāatrod līdzsvars

starp nepieciešamību nodrošināt skolēnu izpratni par mācību vielu un pienākumu izvairīties no tendences vienkāršot savu valodu. Viens no bilingvālās izglītības lielākajiem izaicinājumiem ir radīt pēc iespējas vairāk situāciju, kur skolēni varētu sevi izteikt mērķa valodā.

Ņemot vērā bilingvālās izglītības metodiskos uzdevumus, liekas pašsaprotami, ka skolotājiem ir jābūt atbilstoši sagatavotiem. Pēdējo desmit gadu laikā Šveicē laiku pa laikam tiek organizēti tālākizglītības kursi bilingvālās izglītības izmēģinājuma projektos iesaistītiem skolotājiem. Tomēr šajā jomā vēl ir daudz darāmā. Šveices pedagogu izglītības iestādēs šobrīd notiek lieli pārkārtojumi, paredzot (bilingvālajos reģionos) pašiem topošajiem skolotājiem saņemt bilingvālo izglītību vai studēt L2 reģionā (*Berthoud & Gajo, 1998*). Universitātes sāk organizēt jaunus kursus, lingvistiskus priekšmetus apvienojot ar nelingvistiskiem. Bilingvālās izglītības metodoloģija Šveicē ir agrīnā attīstības stadijā, bet skolotāju mācībspēki slīpē savas prasmes un izmanto iespējas salīdzināt pedagoģiskās koncepcijas, piemēram, “svešvalodas” mācīšanas un matemātikas didaktiku (*Plazaola, Gyger & Leutenegger, 2000*).

Šveices kontekstā eksperimentālie bilingvālās izglītības projekti parasti izvirza “valodas bagātināšanu” par savu ilgtermiņa mērķi. Bilingvālās izglītības projekti tiek realizēti dažādos skolas sistēmas līmeņos — no pirmskolas vai bērnudārza līdz universitātei. *Brohy* (1998) izdala sešus galvenos bilingvālās izglītības parametrus:

- sākuma vecums;
- ilgums;
- pēctecība pāri dažādām vecuma grupām un skolas līmeņiem;
- otrās valodas lietošanas intensitāte (no daļējas (piemēram, 10% no mācību programmas) līdz pilnai imersijai);
- bilingvālās izglītības piedāvājuma regularitāte skolā (piemēram, vai bilingvālā izglītība ir vai nav atkarīga no skolā pieteikto bērnu skaita);
- klases lingvistiskais sastāvs (ja vienā klasē kopā mācās IL1 un IL2 skolēni, mēs runājam par duālo imersiju).

Kaut arī lielākā daļa izglītības jautājumu atrodas kantonu pārziņā un netiek centrāli regulēti, uz dažiem attiecas federālā likumdošana, un tas var ietekmēt arī bilingvālo izglītību. Ka piemēru apskatīsim tādu lietu, ko Šveicē sauc par “*maturité*” vai “*Matura*” un kas atbilst vācu “*Abitur*” vai angļu “*A levels*”. Šo skolas beigšanas apliecību, kas dod iespēju iestāties universitātē, var piešķirt kantons, bet tad tā būs derīga tikai attiecīgajā kantonā. Lai apliecība tiktu atzīta visā valstī, tai ir jāatbilst

federālajā likumdošanā noteiktajām prasībām⁹. Noteikumi ietver arī prasības attiecībā uz bilingvālu “*maturité*”. Lai aplicība federālajā līmenī tiktu atzīta kā bilingvālās izglītības aplicība, ir jānodrošina noteikts līdzsvars starp priekšmetu veidiem (humanitārās vai eksaktās zinātnes), kuri tiek mācīti mērķa valodā. Papildus mērķa valodai kā priekšmetam (parasti 4 stundas nedēļā) vēl kā minimums 600 stundas vismaz divos priekšmetos vidusskolas klasēs ir jā māca mērķa valodā (*Conseil fédéral*, 1995).

Ņemot vērā Šveices kontekstu un jo īpaši teritoriālo principu, nav pārsteigums, ka bilingvālā izglītība ir vienlaikus sena un jauna parādība. Gar franču–vācu valodu robežu un Grisonu kantonā bilingvālā izglītība un submersija (izglītība IL2 bez atsauces uz IL1) notiek jau kopš 19. gadsimta. Bieži vien to piedāvāja privātskolas¹⁰. Taču sabiedrības diskusijas un pētījumi par bilingvālo izglītību Šveicē tā īsti iesākās tikai 80. gadu beigās. Nevienā kantonu skolu sistēmā bilingvālā izglītība vēl nav ieviesta kā vispārēja izglītības forma (izņemot dažas pašvaldības Grisonu kantonā). Tomēr pēdējo divdesmit gadu laikā ir iesākti daudzi izmēģinājuma projekti. *Brohy* (1998) uzskaita ne mazāk kā 157 projektus, kuros tiek izmantotas dažādas valodu kombinācijas, ietverot franču, vācu, itāļu, angļu, romanču un vēl pāris citas valodas. Pēdējos gados šādu projektu skaits ir vēl palielinājies.

Bilingvālā izglītība sākot no bērnudārza vai pamatskolas tiek realizēta 58 skolās, no kurām daudzas ir privātskolas. Tādēļ šādi agrīnas imersijas projekti, kur vismaz 50% priekšmetu tiek mācīti valodā, kas nav LL1, Šveicē ir samērā reta parādība. Daudzos bilingvālās izglītības projektos notiek daļēja imersija, kur mērķa valodas īpatsvars mācību programmā ir 20–30%. Visumā bilingvālā izglītība sākas vidusskolas pirmajā vai otrajā līmenī un ir paredzēta apdāvinātiem skolēniem. Dažos valsts skolu projektos ievērojama daļa priekšmetu tiek mācīti otrajā valodā no agrīna vecuma, nodrošinot pēctecību daudzu gadu garumā un aptverot vairākus skolas līmeņus. No šiem projektiem mēs esam izvēlējušies apskatīt trīs zinātniski novērtētus projektus, lai raksturotu sasniegtos rezultātus. Šie piemēri tiks analizēti nākamajā sadaļā.

⁹ Šī funkcija ir kantonu izglītības ministru kompetence, bet viņu darbību pārrauga federālā valdība, kas izdod noteikumus.

¹⁰ Tomēr privāto skolu loma Šveicē ir visai neliela, un tās apmeklē tikai 4% bērnu skolas vecumā līdz 15 gadiem (obligātās izglītības beigu vecums).

5. BILINGVĀLĀS IZGLĪTĪBAS PROJEKTU NOVĒRTĒJUMS

Lai konspektīvi izvērtētu valodu mācīšanas un bilingvālās izglītības projektu rezultātus Šveicē, mums ir jāiedziļinās vairākos eksperimentos, no kuriem neviens gan, jāteic, nepiedāvā nepārtrauktu bilingvālās izglītības izglītības programmu, kas aptvertu *visus* skolas līmeņus.

Galvenais secnājums vairumā gadījumu ir tāds, ka IL2 valodas apguve netiek pabeigta līdz obligātās skolas izglītības beigām (15–16 gadu vecumam), pat ja pirmās un otrās valodas attiecība mācību programmā ir 50/50.

Tomēr sākumā būtu derīgi atsaukties uz salīdzinājumu. Nesen Ženēvā veiktais kvalitatīvais pētījums (*Diehl et al.*, 2000)¹¹ par vācu valodas kā otrās valodas apguvi parādīja, ka lielākā daļa skolēnu (kuru pirmā valoda ir franču valoda) sava trīspadsmitā skolas gada beigās ir apguvuši vācu valodas gramatiku (darbības vārdu locīšana, sintakse, lietvārdu locījumi) tikai trešajā prasmes pakāpē no sešām iespējamām. Šis rezultāts tika sasniegts ar tradicionālo mācīšanas metodi, kur valoda tiek mācīta 2–5 stundas nedēļā 10 mācību gadus (apmēram 1300 stundas).

(1) Šobrīd viens no visplašākajiem bilingvālās izglītības eksperimentiem Šveicē tiek realizēts bilingvālajā kantonā Valē/Valisā, kur 60% iedzīvotāju kantona rietumu daļā runā franču valodā, bet 30% iedzīvotāju austrumu daļā — vācu valodā. Eksperimentā tiek salīdzināta agrīnās imersijas programma, kas sākas ar pirmskolas pirmo vai otro gadu, ar vēlinās imersijas programmu, kas sākas pamatskolas 3. klasē. Abos modeļos 50% mācību notiek LL1 valodā (franču) un 50% — mērķa valodā (vācu). Matemātika, ģeogrāfija un rokdarbi tiek mācīti šajā otrajā valodā. Katrā valodā stundas vada skolotājs, kuram tā ir dzimtā valoda, vai arī bilingvāls skolotājs¹². Tomēr skolotājiem, kuri māca mērķa valodā, tiek izvirzīta prasība, ka viņiem ir jāvar sarunāties ar kolēģiem un skolēnu vecākiem LL1 valodā. Līdzdalība šajā izmēģinājuma projektā ir brīvprātīga. Ja ģimeņu pieprasījums pārsniedz piedāvājumu, tiek piemēroti vairāki atlases kritēriji. Eksperiments šobrīd tiek novērtēts, jo skolēni jau ir sasnieguši pamatskolas 4. klasi. Bērni, kuru IL1 ir franču valoda un kuri piedalās agrīnās bilingvālās izglītības programmā, šobrīd ir sasnieguši runātās un rakstītās valodas sapratnes spēju (receptīvās prasmes) par 10–20 procentu punktiem zemākā līmenī nekā skolēniem, kuriem vācu valoda ir *dzimtā* valoda un vienīgā mācībvaloda (*Bregy & Revaz*, 2001; *Schwob*, 2002). Tomēr vēl nepublicētie pētījuma rezultāti par šiem bērniem, kuri 6 gadus ir mācījušies bilingvāli, liecina par samērā

¹¹ Tika analizēti 200 skolēnu (4.-12. klase) 8 rakstu darbi.

¹² “Bilingvāls” nozīmē, ka skolotājam ir pieredzē pamatotas mērķa valodas zināšanas, kuras viņš ir ieguvis savā ģimenē, saņemot izglītību otrajā valodā, vai arī ieguvis personīgajā pieredzē, dzīvojot mērķa valodas teritorijā.

lielām atšķirībām valodas produktīvās kompetences līmenī salīdzinājumā ar bērniem, kuriem vācu valoda ir dzimtā valoda. Salīdzinot projektā iesaistītos bērnus ar viņu vienaudžiem “standarta” franču mācībvalodas plūsmā, netika konstatēti nekādi bilingvālās izglītības rezultātā šiem bērniem radīti zaudējumi, konkrēti, viņu franču valodas (IL1) prasmes līmenis nav zemāks kā bērniem parastajā plūsmā. Matemātikas (kas tiek mācīta vācu valodā) rezultāti 4. klases beigās vēl nav apstrādāti, bet 2. klasē netika konstatētas nekādas atšķirības sekmēs, salīdzinot ar kontrolklausu skolēniem.

Testu veikšanas vecumposmos (7, 10 un 12 gadu vecumā) bērnu attieksme pret valodas mācīšanos ir ļoti pozitīva, un viņi izsaka apmierinātību par saviem sasniegumiem valodas apguvē. 4. klases beigās (pēc 5 vai 6 bilingvālās izglītības gadiem, ieskaitot vienu vai divus gadus pirmskolā, kas nav obligāta) viņu attieksme ir daudz pozitīvāka (līdz pat 20 procentu punktiem) nekā skolēniem, kuri 4. klasē sāk apgūt vācu valodu (savu IL2) kā obligātu priekšmetu.

Skolēni, kuri izvēlas bilingvālo izglītību sākot ar 3. klasi (to vidū daudzi ļoti spējīgi skolēni), pēc divu gadu ilgas līdzdalības programmā 4. klases beigās arī pauž ļoti pozitīvu attieksmi (*Bregy & Revaz, 2001*).

Bilingvālā izglītība nozīmē arī to, ka skolēniem ir vairāk laika apgūt valodu, ka mācību process ir daudzveidīgāks un ka satura un valodas apguve notiek integrētā veidā. Vienveidīgu vingrinājumu atkārtošana (“iedīdīšana”) aizņem pavisam nelielu daļu no mācīšanas laika; skolēni mācās caur izpratni un darbību. Tomēr, ja skolēni nesaņem papildu valodas ieguldījumu ģimenē vai neuzturas mērķa valodas teritorijās, šī 50/50 bilingvālās izglītības sistēma nenodrošina dzimtās valodas runātājam pielīdzināmas valodas runas un rakstības prasmes sasniegšanu līdz 6. klases beigām. Šie rezultāti sasaucas ar Kanādā izdarītajiem novērojumiem (*Lyster, 1993*).

(2) Eksperimenti ar bilingvālo izglītību vidusskolas otrajā līmenī (pirmsuniversitātes izglītība spējīgākajiem skolēniem, ISCED 3A) šobrīd ir novērtēti attiecībā uz tiem skolēniem, kuri otro gadu mācās šajā līmenī. Rezultāti norāda, ka daļēji bilingvāla izglītība, kas iesākta pēc vairākiem otrās vai trešās valodas apguves gadiem, ļauj skolēniem mērķa valodā sasniegt prasmes līmeni virs vidējā (*upper medium*) (*Wokusch & Gervais, 2001*)¹³. Šis prasmes līmenis atbilst Kopējā Eiropas Padomes

¹³ Bilingvālās izglītības programmas vidusskolas otrajā līmenī, protams, balstās uz valodas kā priekšmeta iepriekšēju apguvi. Vācu valodas kā mērķa valodas gadījumā skolēni parasti bija mācījušies vācu valodu 2 stundas nedēļā trīs vai četrus gadus pamatskolā un apmēram 4 stundas nedēļā vidusskolas pirmajā līmenī. Angļu valodu kā mērķa valodu viņi bija mācījušies 2-4 stundas nedēļā trijos vidusskolas pirmā līmeņa gados. Tomēr šobrīd vairākos kantonos skolēni sāk apgūt angļu valodu jau pirmajās klasēs pamatskolas reformas ietvaros.

ietvara (*Common European frame of reference*) B2 līmenim (ceturtais no sešiem ietvariem atbilstoši Eiropas Padomes/*Europarat* datiem, 2001, vai *European Language Portfolio*, *Schneider et al.*, 2001). Bilingvālās izglītības beigu eksāmenu prasības nosaka, ka skolēniem vidusskolas otrajā līmenī mērķa valodā mācītajos priekšmetos ir jāiegūst vienlīdz labas satura zināšanas mērķa valodā kā skolēniem, kuriem tā ir dzimtā valoda. Vienīgā atšķirība ir tā, ka eksāmenu satura apjoms ir nedaudz samazināts.

Skolotājiem, kuri strādā bilingvālās izglītības programmās, papildus augstskolas grādam priekšmetā, kuru viņi māca vidusskolas otrajā līmenī (piemēram, vēsture), ir vai nu augstskolas grāds arī mērķa valodā vai — biežāk — viņi savā personīgajā dzīves pieredzē ir ieguvuši pielīdzināmas valodas prasmes (skat. augstāk).

(3) Trilingvālajā Grisonu kantonā Samedanas pašvaldība 1995.gadā iesāka kopiesas projektu. Samedanā 22,6% iedzīvotāju runā romanču valodā (IL1), bet vairākums — vācu valodā. Projekta mērķis ir veicināt divvalodību, integrējot vācu valodas stundas jau bērnudārza jaunākajā līmenī un palielinot stundu skaitu romanču valodā vidusskolas zemākajā līmenī (13–16 gadu vecumā). Pirms šī eksperimenta bērnudārzā un pamatskolā tika lietota tikai romanču valda, bet vidusskolā — tikai vācu valoda. Ārējo ekspertu novērtējums atklāja labus rezultātus vācu un franču (IL3 sākot no 7. klases) valodā, bet atšķirīgus rezultātus romanču valodā. Matemātikā un dabas zinātnēs (kas tika mācītas romanču valodā) skolēni uzrādīja labus rezultātus standartizētos testos, kas tika administrēti vācu valodā. Tas pierāda, ka prasmes var veiksmīgi pārnest. Romanču un imigrantu bērni demonstrēja labākas metalingvistiskās spējas nekā bērni, kuriem vācu valoda ir pirmā valoda (*Brohy*, 2001a; *Brohy*, 2001b).

Mēģināsim apkopot izklāstītos rezultātus. Mēs nevaram izvērtēt nepārtrauktas bilingvālās izglītības rezultātus līdz vidusskolas pirmajam līmenim un tai sekojošu pilnu imersiju vidusskolas otrajā līmenī, jo Šveicē nepastāv šāds izglītības piedāvājums, ko šobrīd gatavojas ieviest Latvijā. Tomēr mēs varam droši teikt, ka:

- bilingvālās izglītības struktūra acīmredzami sekmē labāku valodu izglītību nekā tradicionālā valodu mācīšana, vienlaikus nodrošinot pielīdzināmus panākumus otrajā valodā mācītos priekšmetos;
- bilingvālā izglītība (50% franču valodā (LL1) un 50% vācu valodā) pamatskolā tikai izveido pamatu valodas prasmei tādā līmenī, kas būtu pielīdzināms cilvēka, kuram tā ir dzimtā valoda, prasmes līmenim;
- mazākumtautību valodu gadījumā (vai tas būtu Šveicē, vai citās valstīs) mazām, apdraudētām valodām ir nepieciešams papildu atbalsts. Tādā situācijā

atrodas romanču valoda. Apdraudētas valodas prasmes uzlabošanas mērķi nav iespējams sasniegt, mācot šo valodu un mācot šajā valodā tikai vidusskolas pirmajā līmenī;

- bilingvālajai izglītībai var būt ļoti labi rezultāti vidusskolas otrajā līmenī pat tad, ja tradicionālajā valodas mācīšanas ceļā ir izveidots ļoti minimāls pamats un mācīšana bilingvāli aizņem tikai apmēram 25% no mācību plāna. Tomēr šādu rezultātu Šveices skolās novēro tikai darbā ar ļoti apdāvinātiem skolēniem. Mazāk talantīgiem skolēniem noteikti ir nepieciešams ilgāka imersija mērķa valodā.

Tomēr bilingvālo izglītību nevar vērtēt tikai pēc pedagoģiskiem kritērijiem, jo tā notiek sociālajā kontekstā. Tādēļ vajadzētu piebilst dažus vārdus par saikni starp bilingvālo izglītību un jautājumu par individu un grupu identitātēm, kas Šveicē bieži tiek izvirzīts priekšplānā.

Eksistenciālas bailes saistībā ar bilingvālo izglītību var rasties kantonos, kur kāda valodas grupa — vietējā mazākumtautības valoda vai pat vietējā vairākuma valoda — jūtas apdraudēta. Šāda parādība reizēm tiek novērota Šveices franču valodas teritorijās, kas atrodas pie valodu robežas ar vācu valodas teritorijām.

Friburgas/Freiburgas kantons (aptuveni 2/3 iedzīvotāju runā franču valodā, bet 1/3 iedzīvotāju — vācu valodā) ir viens no kantoniem, kuru šķērso valodu robeža. 2000. gada septembrī vietējam referendumam tika nodots daļējas bilingvālās izglītības projekts, kurā bija paredzēta integrēta satura un valodas apguve (*CLIL*) 2–4 stundas nedēļā otrajā valodā¹⁴. Iedzīvotāji to noraidīja ar nelielu balsu vairākumu, acīmredzami ietekmējoties no argumentiem par atbilstoši sagatavotu skolotāju trūkumu un sadārdzinātām izglītības izmaksām; turklāt izskanēja bailes, ka bilingvālā izglītība *varētu* izmainīt valodu līdzsvaru par labu vācu valodai pašvaldībās, kuras atradās pie valodu robežas un kurās vietējā valoda bija franču valoda (*Fuchs*, 1999; *Brohy*, 2001b). Šis balsojums atspoguļo iedzīvotāju grupu jūtīgo attieksmi pret valodu jautājumiem.

Bīles/Bennes pilsēta oficiāli ir bilingvāla, kur 38% iedzīvotāju ir reģistrējušies kā franču valodas lietotāji, un 62% — kā vācu valodas lietotāji (2000. gada decembrī). Tomēr imigrantu īpatsvars pārsniedz 25% no iedzīvotāju kopskaita, un vairāk kā 16% iedzīvotāju pirmā valoda nav ne franču, ne vācu, bet gan cita valoda. Runājot par IL1, iedzīvotāju sadalījums ir šāds: 53% — vācu valoda, 30,7% — franču

¹⁴ Šveices “tiešās demokrātijas” sistēma, kur plašs jautājumu diapazons tiek nodots referendumam, darbojas ne vien federālajā, bet arī kantonu līmenī, līdz ar to referendumu rezultāti var ietekmēt lēmumus, kas ir kantonu kompetencē, pie kuriem pieder arī valodu izglītības politika.

valoda, 7,6% — itāļu valoda un 8,7% — citas valodas. Bīle/Benne atrodas Bernes kantonā, kur 84% iedzīvotāju runā vācu valodā. Bīles/Bennes pašvaldība izlēmīgi izšķīrās par proaktīvu nostāju un izveidoja Bilingvisma veicināšanas biroju (*Racine*, 2002). Šī *bilingvisma foruma* aktivitātes ir orientētas uz starpkopienas attiecībām un bilingvisma veicināšanu uzņēmējdarbības sfērā. Forums publicē arī pētījumus par attieksmi pret valodu¹⁵ un izstrādā rekomendācijas.

Nesen Bilē/Bennē visos skolas līmeņos ir iesākti bilingvālās izglītības projekti. Viens no tiem ir obligāts un tādēļ piedāvā tikai daļējas imersijas pieredzi vienā no pilsētas pamatskolām. Skolā ir gan vācu, gan franču plūsmas. Daļēja bilingvālā izglītība attiecas tikai uz tiem priekšmetiem, kuriem nav būtiski svarīgas nozīmes, lai bērns varētu pāriet uz nākamo klasi. Tādējādi tās 4 stundas nedēļā, kad mācības notiek mērķa valodā, skolēni nodarbojas ar rokdarbiem, sportu, raksta, dzied un apgūst dabas zinības. Turklāt ārkārtīgi uzmanīgi bija jāizstrādā tiesiskais pamats, lai varētu ieviest šo bilingvālo programmu¹⁶. Tika pieņemti skolas noteikumi par atlases kritērijiem, valodu, kādā skolotājiem ir jāsazinās ar vecākiem, un to, cik bieži skolotājiem jāinformē vecāki (*Merkelbach*, 2001 41 lpp). Pēc personīgiem novērojumiem viens no pirmajiem pozitīvajiem šīs pieredzes rezultātiem, papildus abu valodu grupu skolēnu atbalstam, ir tas, ka beidzot šīs skolas franciski un vāciski runājošie skolotāji tiekas viens ar otru un iepazīstas ar otru valodu grupai izstrādāto mācību programmu.

6. ŠVEICES PIEREDZE: KĀ TĀ VARĒTU NODERĒT LATVIJAI?

Šveices pieredzes derīgumu Latvijai vajadzētu izvērtēt divos līmeņos: pirmkārt, makro jeb ārējā līmenī, kurā mēs uzdodam jautājumu: vai valodu izglītības politikas skatījumā apstākļi un mērķi abās valstīs ir pietiekami līdzīgi, lai kādu daļu iegūtās pieredzes varētu pārnest no vienas valsts uz otru? Otrais ir iekšējais līmenis, kur šis pats jautājums tiek uzdots attiecībā uz atbilstošu valodas mācīšanu

Attiecībā uz pirmo līmeni mēs jau norādījām, ka Šveices situācija (tās demolin-gvistiskās, ģeolingvistiskās, vēsturiskās un institucionālās dimensijas) ir diezgan unikāla. Tādēļ ir grūti iedomāties, kā to varētu attiecināt uz Latvijas gadījumu. Mēs nevaram neuzsvērt, ka būtiski svarīgo jēdzienu “minoritāte” un “integrācija” lietojumam Latvijā nav nekāda sakara ar šo vārdu nozīmi Šveicē. Apskatīsim šos terminus pēc kārtas.

¹⁵ Skat. <http://www.bilinguisme.ch/lescachiers.html>.

¹⁶ Vecāki saglabā tiesības pieprasīt, lai viņu bērns neiekļauj bilingvālajā programmā un pārceļ uz citu (monolingvālu) skolu. Tomēr šāds lūgums ir skaidri jāpamato, turklāt vecākiem pašiem jāmaksā bērnu transportēšanas izmaksas uz citu skolu.

Pirmkārt, minoritātes Šveicē ir *lingvistiskās* minoritātes, bet *nekādā gadījumā* — “nacionālās minoritātes”. Vēlreiz jāuzsver, ka Šveices kontekstā “nacionālās minoritātes” jēdzienam nav nekādu jēgas vairāku vēsturisku iemeslu dēļ, kuri tika īsumā raksturoti 2. sadaļā. No tā izriet, ka arī radniecīgas valsts (*kin state*) jēdziens Šveicē neko neizsaka pretēji tam, ko bieži vērojam Centrālajā un Austrumeiropā, kur (nacionālajām) minoritātēm var būt privilģētas saiknes ar kaimiņos esošo nācijas valsti (*nation–state*). Šveicē pat lingvistisko minoritāšu “piederības” sajūta valstij netiek vājināta, jo viņu valoda ir oficiālā valoda, un šis fakts sekmē kontaktus ar kaimiņu valstīm, kurā skan tā pati valoda, nekādi neapdraudot nācijas vienotību.

Otrkārt, Šveices (lingvistisko) minoritāšu klātbūtnei valstī ir sena vēsture; valsts pašreizējā lingvistiskā struktūra atspoguļo dažādo grupu sadalījumu jau kopš 5. gadsimta. Pretstatā tam liela krievvalodīgo minoritātes daļa Latvijā ieradās samērā nesenās migrācijas rezultātā pēc Latvijas piespiedu iekļaušanas Padomju Savienības sastāvā 1940. gadā. Tādēļ nav pārsteigums, ka Latvijas krievvalodīgo kopienas prasību leģitimitāte, uzskatīt viņus par minoritāti šī vārda līdzīgā izpratnē ir politisko diskusiju objekts.

Treškārt, jānorāda, ka termins “minoritāte” ir ļoti neskaidrs; lai par to pārliedcinātos, mums ir jāpaskatās plašāk — ārpus līdz šim analizētā Šveices konteksta. Daudzas minoritāšu valodas, kuras Eiropas valstīs tiek aizsargātas un atbalstītas izglītības politikas ietvaros, ir tā sauktās “unikālās” valodas, t.i., valodas, kurās nekur citur nerunā un kuras nav nevienas nācijas valsts — neatkarīgi no tā, vai tā ir vai nav kaimiņvalsts — vairākuma valoda. Šī definīcija attiecas uz tādām valodām kā velsiešu, īru, skotu, gēļu, basku, kataloniešu, ladīnu, friuliešu, sardīniešu, frīzu, sorbu, sāmu u.c. valodām. Šveices gadījumā tā attiecas uz romanču valodu. Izņemot dažas salīdzinoši lielas valodas (piemēram, kataloniešu, kurā runā vairāk kā 6 miljoni cilvēku), “unikālās” valodas ir apdraudētas, reizēm pat ļoti spēcīgi, un atbalsta nepieciešamība šīm valodām netiek apšaubīta, kas atspoguļojas starptautisko tiesību instrumentu filozofijā, piemēram, Eiropas Padomes Reģionālo vai mazākuma valodu hartā. Šveicē rūpes par romanču valodas ilgstošo demolingvistisko panīkumu ir rosinājušas vairākas konstitucionālas iniciatīvas, kuras vainagosies ar jaunu tiesību aktu pieņemšanu ar mērķi pastiprināt federālo atbalstu romanču valodai ¹⁷. Līdzīga

¹⁷ Likumprojekts tika nodots saskaņošanai 2001. gada 26. oktobrī. Pārskatītā redakcija šobrīd tiek gatavota iesniegšanai Parlamentam. Skat. http://www.kultur-schweiz.admin.ch/index_f.html; lai iepazītos ar komentāriem par likumprojektu skat. izdevuma “*Babylonia*” pēdējo numuru pēc adreses <http://www.babylonia.ch>.

argumentācija neskan pārlicinoši krievu valodas gadījumā Latvijā, ņemot vērā milzīgo demolingvistisko atšķirību starp krievu un latviešu valodu¹⁸.

No augstākminētā izriet, ka Šveices valodu pārvaldības galvenie elementi vai vismaz tie, kuri attiecas uz “minoritātes” koncepciju, mūsaprāt, ir visai maz pielie-tojami Latvijā.

Tagad pievērsīsimies “integrācijas” jautājumam. Kā norādījām 1. sadaļā, termins “integrācija”, jo īpaši Rietumeiropā, tiek lietots, lai apzīmētu *imigrantu* pakāpenisku iekļaušanu vairākuma sabiedrībā. Parasti imigranti ir ieradušies no salīdzinoši nabadzīgākām valstīm, lai meklētu darbu Rietumeiropas pārtikušajās ekonomikās. Attiecīgo valstu demokrātiski ievēlēti varas orgāni pieņēma lēmumu ielaist ārvalstu strādniekus (jeb “viesstrādniekus”, atsaucoties uz pazīstamo vācu apzīmējumu *Gastarbeiter*) savā valstī. Jāatzīmē, ka Latvijā dzīvojošo krievvalodīgo situācija īsti neatbilst šim aprakstam.

Lai nu kā, līdz šim nav īstenota saskaņīga pieeja migrantu integrācijai Šveices sabiedrībā un šīs integrācijas lingvistiskajām dimensijām. Kā vispārējs likums (vadoties no teritoriālisma principa) tiek sagaidīts, ka imigranti (ja viņi paliek Šveicē uz mūžu, kas ir kļuvis par dominējošo tendenci) iemācīsies LL1 (kas Lozannā ir franču valoda, Santgallenā — vācu valoda, Lokarno — itāļu valoda, ut.). Imigrantu bērni pēc iespējas ātrāk tiek skoloti parastās LL1 (franču, vācu vai itāļu) klasēs¹⁹. Tajā pat laikā citas IL1 valodas bērnu pilnīga submersija LL1 plūsmā nekaitē ne viņu paštēlam, nedz arī vēlākām sekmēm citos priekšmetos, nemaz nerunājot par viņu pašu IL1 valodu (*Perregaux & Hottelier, 1995*)²⁰. Turklāt submersijas sistēmā, kas darbojas tikai LL1 valodā (neplānojot ņemt vērā IL1), imigrantu vilnim ir nepieciešami 20 līdz 30 gadi, līdz tie ir pilnībā asimilējušies skolu sistēmā un viņu bērni lingvistiski neatšķiras no pamatiedzīvotāju bērniem (vai bērniem no ģimenēm, kuras apmetās šajā valstī vairākas paaudzes iepriekš) (*Doudin, 1998; Reis, 1998*). Acīmredzamu ģeopolitisku iemeslu dēļ, papildus iepriekš minētajam faktam, ka krievvalodīgie iedzīvotāji Latvijā nav imigrantu kopiena parastajā Rietumeiropas izpratnē, pilnīgas submersijas pieeja, kaut arī tikai vidusskolas līmenī, diez vai ir piemērota viņu situācijai.

¹⁸ Patiesībā latviešu valodu attiecībā pret krievu valodu varētu uzskatīt par “unikālu” mazākuma valodu.

¹⁹ Tomēr kantonos var vērot atšķirīgu praksi, jo īpaši attiecībā uz *bēgļu* vai *nelegālo svešzemnieku* bērniem. Daži kantoni liedz viņiem izglītības pakalpojumus, kā iemeslu minot faktu, ka viņu uzturēšanās valstī ir var būt tikai īslaicīga un ka no šāda pieņēmuma ir jāvadās, kamēr viņu tiesiskais statuss netiek mainīts. Citos kantonos, piemēram, Ženēvā, viņiem sistemātiski tiek piedāvāta izglītība, pamatojoties uz cilvēktiesību apsvērumiem.

²⁰ Lai sekotu interesantām debatēm par šo jautājumu ASV kontekstā, skat. izdevuma *Harvard Education Letter* janvāra un februāra numurus, kas publicēti <http://edletter.org/forum/>.

Visu augstākminēto iemeslu dēļ Šveices pieredze attiecībā uz “minoritātes” vai “integrācijas” jēdzienu var maz ko dot *valodu izglītības politikas izpratnē* Latvijas valodu pārvaldības problēmu risināšanai. Neraugoties uz to, Šveices pagaidām pieticīgās pieredzes daži aspekti saistībā ar dažādu bilingvālās vai imersijas izglītības modeļu “iekšējo” efektivitāti varētu būt noderīgi, izstrādājot Latvijas valodu izglītības politikas pedagoģiskos aspektus atbilstoši valsts vajadzībām.

Varētu atzīmēt dažas atšķirības un līdzības valodu izglītības kontekstos abās valstīs. Līdzības vairāk attiecas uz situāciju, kādā atrodas Šveicē gar vācu–franču valodas robežu dzīvojoši frankofoni, kuri apgūst vācu valodu, un Latvijas krievvalodīgie iedzīvotāji, kuri mācās latviešu valodu.

- Abās valstīs otrās valodas apguve prasa ievērojamas pūles, jo abas valodas ir tik atšķirīgas — šis grūtības, iespējams, ir izskaidrojamas ar faktu, ka tās nepieder pie viena valodu atzara.
- Abās valstīs valodu apguves attiecības pastāv kontekstā, kur var rasties aizvainojums par mērķa valodā runājošās iedzīvotāju kopienas iedomāto dominējošo stāvokli.
- Tomēr, pretstatā vācu valodai, latviešu valoda nav kopīga valoda vairākām nācijām. Līdzīgi romanču valodai, tā ir “unikāla” valoda. Tās vājumu varbūt pilnībā nekompensē tai piešķirtais suverēnas nācijas oficiālās valodas statuss.
- Latviešu valodas ierobežotajai starptautiskajai nozīmei, līdzīgi kā plurilingvālajai situācijai Šveicē, būtu jābūt spēcīgai motivācijai veicināt otrās un trešās valodas apguvi plašākajā sabiedrībā.

Daži secinājumi, kuri izriet no Šveices konteksta, varētu būt attiecināmi arī uz situāciju Latvijā:

- Kā norādīts 5. sadaļā, otrās valodas apguve nebeidzas obligātās izglītības noslēgumā; vairumam cilvēku tā jāturpina arī vēlāk. Šim vērojumam vajadzētu iedrošināt Latviju piedāvāt bilingvālo izglītību arī vidusskolas līmenī. Iesaisītīto valodu attiecībai nav jābūt 50/50, varētu apsvērt vairākas iespējamās formulas (pazīstamas ar nosaukumu “daļēja bilingvālā izglītība”, kur mērķa valodas īpatsvars var sastādīt apmēram 25% no mācību plāna). Piedāvājums varētu attiekties ne tikai uz latviešu valodu kā mērķa valodu, bet arī uz krievu vai citām valodām, kuru vidū vācu, zviedru un angļu valoda varētu būt īpaši noderīgas.
- Jo mazāk kāda valoda ir prestiža un starptautiski ievērojama, jo vairāk ir jāmotivē tās apgūvēji un jo ilgāks laiks viņiem ir nepieciešams, lai to iemācītos. Tāpēc Latvijai ir jānodrošina, lai izglītības sistēma efektīvi veicinātu

latviešu valodas apguvi un lai ikvienam cilvēkam būtu dotas iespējas to iemācīties. Valodu politika var leģitīmi pievērsties arī citām, ar izglītību nesaistītām jomām, lai nodrošinātu latviešu valodai ilglaicīgas izredzes.

- Socioloģiskie novērojumi liecina, ka eksistenciālas bailes mazākumtautības valodas kopienā (vai cilvēkos, kuri sevi uzskata par piederīgiem pie tās) var būt savijušās ar valodu izglītības jautājumiem. Iedzīvotāju kopa, kurā mājo šādas bailes, mazāk akceptēs bilingvālo izglītību. Tādēļ ir svarīgi, lai valodu izglītības plānotāji Latvijā ieviestu reformas bez steigas. Sociālajiem partneriem ir jādod laiks iepazīties ar reformām un justies drošiem, ka tās neapdraud viņu valodu un kultūru. Krievvalodīgo kopienas pārstāvji ir jāpārliciena, ka latviešu valodas apguve ir vērtīgs ieguldījums cilvēkkapitālā, taču to veiksmīgāk izdosies panākt tad, ja bilingvālā izglītība tiks piedāvāta visos skolu sistēmas līmeņos.
- Jo vairāk skolu sistēma ir sadrumstalota atšķirīgos, pat hermētiski noslēgtos sektoros (piemēram, valsts un privātās mācību iestādes Latvijā vai atsevišķas franču un vācu skolas vai plūsmas Bīles/Bennes pilsētā), jo mazāk dažādu iedzīvotāju grupu bērni satiksies skolā, un jo grūtāk tāpēc būs izstrādāt bilingvālās izglītības programmas. Šādu programmu veiksmes pamatā ir kontakti un zināšanas vienam par otru.
- Skolotāju bailes no izmaiņām viņu kvalifikācijas prasībās var izraisīt skolotāju arodbiedrības spēcīgu pretestību pedagoģiskajai reformai. Tādēļ ir svarīgi, lai skolotāji saņemtu kvalitatīvu sākotnējo izglītību un tālākizglītību, lai viņi spētu tikt galā ar jaunajiem uzdevumiem²¹. Kā Šveicē, tā arī Latvijā viņiem ir jābūt gataviem stāties pretī plurilingvāliem un multilingvāliem izaicinājumiem, ko sev nes līdz globalizācija un iedzīvotāju mobilitāte.
- Nevajadzētu atstāt novārtā arī argumentu par bilingvālās izglītības izmaksām. Aprēķini liecina (par situāciju citos nevis Šveices kontekstos skat. *Grin*, 2002a), ka pāreja no monolingvālas uz bilingvālu izglītības sistēmu rada papildu izmaksas mazāk kā 5% apmērā.

Nav šaubu, ka valodu izvēle vispār un mācībvalodas(–u) izvēle konkrēti ir dziļi politiski jautājumi. Lēmumu pieņēmējiem ir jāņem vērā indivīdu vai grupas līmenī pastāvošās bailes, ka viņu IL1 valoda varētu panīkt. Šādas bailes parasti ir saistītas

²¹ Iepazīstoties ar Autonomās Basku Kopienas pieredzi Spānijā, redzam, ka ir ieguldīti lieli līdzekļi skolotāju sagatavošanā, lai uzlabotu viņu basku valodas prasmi. Skolotāji var saņemt līdz pat 3 gadus ilgu apmaksātu atvaļinājumu, lai studētu basku valodu (*Gardner*, 2000, 48 lpp). Tas ir viens no iemesliem, kāpēc skolotāju īpatsvars, kuri pārvalda basku valodu, ir palielinājies no 5% līdz 60% pēdējo 25 gadu laikā (informācija no Itziar Idiazabal Gorrotxategi, 23.4.2001).

ar sociālām pārmaiņām un konkurenci simboliska vai materiāla statusa iegūšanai. Tādēļ šie jautājumi nepastāv tikai atsevišķu cilvēku vai konkrētu grupu līmenī.

Bilingvālā izglītība ir sevišķi jūtīgs jautājums, kas var izraisīt opozīciju iedzīvotāju mazākuma grupā. Integrēta, daudzplākšņaina pieeja vietējā līmenī, ieskaitot informāciju, pētījumus un veicinošus pasākumus, kā to darīja Biles/Bennes pilsēta, palīdzēs ne vien uzlabot valodu prasmes, bet arī veidos pozitīvu attieksmi pret valodu apguvi. Bilingvālā izglītība noteikti pieder pie patiesi daudzsološām izglītības sistēmas reformām, taču iedarbība skolas līmenī ir tikai daļa no vispārējās valodu politikas. Visi šie jautājumi ir jāņem vērā debatēs par nākotnes sabiedrību, uz kuru cilvēki tiecas.

LITERATŪRA

- ALTERMATT, U. (1996) *Das Fanal von Sarajevo. Ethnonationalismus in Europa*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- APPEL, R. & MUYSKEN, P. (1987) *Language Contact and Bilingualism*. London: Edward Arnold.
- BERTHOUD, A–C. & GAJO, L. (1998) Formation des enseignants et éducation bilingue en Suisse: Rapport national présenté au Conseil européen des Langues, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 67, P. 125–151.
- BREGY, A–L. & REVAZ, N. (2001) *Evaluation des enseignements/apprentissages bilingues en classes de 4^{ème} primaire de Sierre*. Neuchâtel: IRDP, No. 01.8.
- BROHY, C. (1998) *Expériences et projets bilingues dans les écoles en Suisse*. Soleure, Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse.
- BROHY, C. (2001a) Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation: the case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland), *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 4, No 1, P. 38–49.
- BROHY, C. (2001b) Compulsory or free section: implementation and outcomes of bilingual models in Switzerland. In: BJÖRKLUND, S. & Al. (Eds) *Language as a tool. Immersion reserarch and practices*. Vaasa: Vaasan yliopisto, P. 140–156.
- BROHY, C. & BREGY, A–L. (1998) Mehrsprachige und plurikulturelle Schulmodelle in der Schweiz oder: What's in a name? *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 67, P. 85–99.
- BÜCHI, Ch. (2000) 'Röstigraben'. *Das Verhältnis zwischen deutscher und französischer Schweiz*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- CARDINAL, L. & HUDON, M.–È. (2001) *The Governance of Canada's Linguistic Minorities: A Preliminary Study*. Ottawa: Office of the Commissioner of Official Languages.
- CONSEIL FEDERAL (1995) *Ordonnance du Conseil fédéral. Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM)*. Berne: Conseil fédéral suisse, BR 1995/0004/1–2.
- COUNCIL OF EUROPE (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin etc.: Langenscheidt. Online: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro>; <http://culture.coe.int/portfolio>.

- DIEHL, E.; CHRISTEN, H.; LEUENBERGER, S.; PELVAT, I. & STUDER, T. (2000) *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- DOUDIN, P.-A. (1998) *Scolarisation des enfants portugais en Suisse, Rapport d'experts*. Berne: CDIP, Dossier 55.
- FUCHS, G. (1999) Reaktionen auf die Einführung von Projekten mit zweisprachigem Unterricht ab Kindergarten- und Grundschulstufe. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 69/2, P. 55–72.
- FURRER, J.-J. (1994) Vous avez dit frontière linguistique romanche-allemand?, *Babylonia*, 1(2), P. 44–55
- GARDNER, N. (2000) *Basque in education, in the basque autonomous community*. Vitoria: Gobierno Vasco, Departamento de educación, universidades e investigación.
- GRIN, F. (1999a) Economics, in: FISHMAN, J. (Ed.), *Handbook of Language and Ethnic Identity*. Oxford: Oxford University Press, P. 9–24
- GRIN, F. (1999b) *Compétences et récompenses. La valeur des langues en Suisse*. Fribourg: Éditions Universitaires de Fribourg.
- GRIN, F. (2000) Language policy in multilingual Switzerland: overview and recent developments, in: DEPREZ, K. & DU PLESSIS, T. (Eds.) *Multilingualism and Government*. Pretoria: Van Schaik, P. 71–81.
- GRIN, F. (2002a) Language Planning and Economics, *Current Issues in Language Planning*, in press.
- GRIN, F. (2002b) *The Relevance of Language Economics and Education Economics to Language Education Policies: An Introductory Survey*. Report to the Council of Europe, Directorate General IV (School, out-of-school, and higher education). Strasbourg: Council of Europe, in press.
- GRIN, F. (2002c) La Suisse comme non-‘multination’, in: SEYMOUR, M (Ed.), *États-nations, multinations et organisations supranationales*. Montreal: Liber, in press.
- GRIN, F. & SFREDDO, C. (1997) *Dépenses publiques pour l'enseignement des langues secondes en Suisse*. Aarau: CSRE-SKBF.
- GRIN, F. & VAILLANCOURT, F. (2001) Conséquences économiques du mode d'insertion linguistique des immigrants, in: FLEINER, T. NELDE, P. & TURI, J.-G. (Eds.), *Droit et langue(s) d'enseignement/Law and Language(s) of Education*. Proceedings of the IV International conference on language law. Basle: Helbing & Lichtenhahn, P. 79–102.

- LYSTER, R. (1993) Le bilan de l'immersion au Canada, in: MERKT, G. (Ed.), *Immersion. Une autre forme d'enseignement/apprentissage des langues vivantes. Actes de la Journée d'information du 2 oct. 1992 à Neuchâtel*. Neuchâtel: IRDP, Recherches 93.101.
- MERKELBACH, Ch. (2001) *Concept pour un projet d'enseignement bilingue à l'école primaire de Bienne–Boujean*. Tramelan: Direction de l'instruction publique du canton de Berne, Office de recherche pédagogique (ORP), 1/01.
- NIKULA, T. & MARSH, D. (1998) Terminological Considerations Regarding Content and Language Integrated Learning. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 67, P. 13–18.
- PERREGAUX, C. & MAGNIN HOTTELIER, S. (1995) Quand l'école accueille Pierre, Pedro, Peter et Cie! *Babylonia 2*, P. 51–55.
- PLAZAOLA GIGER, I. & LEUTENEGGER, F. (2000) Interactions didactiques en classe bilingue: une double analyse, in: *Les sciences de l'éducation: histoire, état des lieux, perspectives. CD-ROM des Actes du Congrès 2000 de la SSRE, septembre 2000*. Genève, Aarau: Université de Genève, Société Suisse de recherche en éducation (SSRE).
- RACINE A. J. (2002) *Über die Bedeutung der Zweisprachigkeit im Amtsbezirk Biel*. Biel–Bienne: Forum für die Zweisprachigkeit.
- RAFFESTIN, C. (1990) L'évolution géohistorique de la Confédération, in: RACINE, J.–B. & RAFFESTIN C., (Eds.), *Nouvelle géographie de la Suisse et des Suisses*. Lausanne: Payot, P. 23–34.
- REIS, J. (1998) Os Alunos Portugueses nas Escolas de Genève. Estudo Estatístico sobre a Evolução dos Alunos Portugueses no Ensino Genebrino e a sua Frequência dos Cursos de Língua e Cultura Portuguesa, in: CARVALHO ARROTEJA, J. & DOUDIN, P.–A. (Eds.) *Trajectórias sociais e culturais de jovens portugueses no espaço europeu: questões multiculturais e de integração*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Unidade de Investigação.
- SCHNEIDER, G.; NORTH, B. & KOCH, L. (2000) *Portfolio européen des langues, version pour jeunes et adultes. — Europäisches Sprachenportfolio. Version für Jugendliche und Erwachsene — Portfolio europeo delle lingue. Versione per giovani e adulti — European Language Portfolio. Version for young people and adults*. Ed. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern: Berner Lehrmittel– und Medienverlag. Online–Info: <http://www.sprachenportfolio.ch>.

- SCHWOB, I (2002) *Evaluation de l'enseignement/apprentissage bilingue en classe de 4^{ème} primaire de Monthey et Sion*. Neuchâtel: IRDP, forthcoming.
- STOJANOVIĆ, N. (2000) *The idea of a Swiss Nation. A critique of Will Kymlicka's Account of Multinational States*. Montreal: McGill University, Master's Dissertation.
- WOKUSCH, S. & GERVAIX, P. (2001) *Etat de situation de la maturité bilingue. Compétences linguistiques des élèves de 2^e année*. Lausanne: Unité de recherche en systèmes de pilotage.

BILINGVĀLĀ IZGLĪTĪBA LATVIJĀ – CEĻĀ UZ JAUNU PIEEJU

Jekaterina Protassova,
Helsinki universitāte, Somija

IEVADS

Iepazinies ar projekta organizatoru atsūtītajiem dokumentiem, šajā pārskatā es izteikšu savu viedokli par bilingvālo skolu programmām Latvijā, balstoties uz savu pieredzi, profesionālajām zināšanām un karjeras gaitu. Veicot pētījumus par bilingvāliem bērniem, ģimenēm un institūcijām Padomju Savienībā, Krievijā, Vācijā un Somijā, es nonācu pie secinājuma, ka 1) pirmās valodas attīstība sekmē otrās valodas pilnveidošanu; 2) dzimtās valodas lietošana mājās ir būtiski svarīgs priekšnoteikums, lai skolēnam skolā būtu labas sekmes otrajā valodā, 3) bērni, kuri nesaņem atbalstu savā dzimtajā valodā, neizprot pašus principus, kurus skolotājs tiem tiecas izskaidrot, jo viņi zaudē laiku, cenšoties attiecināt abstraktos jēdzienus uz viņiem pazīstamām lietām; 4) bilingvālās kompetences kvalitāte ir rūpīgi jāpārbauda ikkatrā attīstības līmenī; 5) skolotāji, kuri strādā ar bilingvāliem skolēniem, pārāk maz zina par pirmās un otrās valodas apguvi; 6) runāt vienā valodā ne vienmēr nozīmē piederēt pie vienas un tās pašas kultūras; 7) dzimtā valoda ne vienmēr ir tā pati labākā un neizbēgamā mācību valoda. Jāatzīmē arī tas, ka nebūt ne visi cilvēki, jo īpaši tad, kad viņi ir izauguši no bērna vecuma, spēj apgūt otro valodu pirmajai valodai tuvinātā līmenī. Tas ir pa spēkam tikai dažiem, pat ja lielākā daļa cilvēku ir ļoti motivēti un daudz laika velta mācībām; vairumā gadījumu ir nepieciešamas divas vai trīs paaudzes, lai ģimene pilnībā izmainītu pierasto dzīves veidu un pārietu uz jauno valodu. Mani uzskati saskan ar poļu–krievu valodnieka Jana (Ivana) Buduina de Kurtenē (*Jan (Ivan) Boudouin de Courtenay*) 1916. gadā pausto viedokli, ka cilvēkam ir jādod tiesības neatkarīgi izlemt, pie kuras tautības vai tautībām viņš vēlas piederēt un vai vispār pie kādas vēlas piederēt. Es piekrītu dažiem no Krašena un Bibera (*Krashen & Biber*, 1988) un Kaminsa (*Cummins*, 1996) pasludinātajiem principiem, ka bērnam ir jāļauj tikt līdz priekšmeta apguvē, vienlaikus apgūstot otro valodu, ka pirmās valodas prasme kalpo par pamatu otrās valodas prasmei ilglaicīgai pilnveidošanai, ka priekšmeta apguve caur pirmo valodu palīdz padarīt to saprotamāku otrajā valodā, ka bilingvisma praktiskās priekšrocības kļūst uzskatāmākas sabiedrībā, kurā ir nepieciešamas dažādas valodas, ne tikai viena dominējošā, un ka bilingvālā izglītība var pāraugt bikulturālismā. No otras puses, mani

agrāk apkopotie rezultāti saskan ar L. Vonga Filmora (Wong Fillmore, 1991, 1992, 1996) idejām, ka procentuālajai attiecībai klasē starp skolēniem, kuriem attiecīgā valoda ir pirmā valoda, un tiem, kuri to apgūst kā otro valodu, kā arī mācību materiāla organizēšanai un notiekošajai mijiedarbībai klasē ir liela nozīme valodas kompetences iegūšanā. Es domāju, ka mēs varētu novērtēt programmas, apskatot tās no sekojošajiem aspektiem: valodu lietojums, izglītības lingvistiskie un sociālie mērķi, mācību programmas konteksts, materiālu un metožu atbilstība mācīšanas mērķiem, izklāstīto principu pieejamība iesaistītajiem skolotājiem, atvēlētais laiks un attiecīgajā valodā apgūstamo priekšmetu un jautājumu saturs, kā arī pieejas individualizācija un personalizācija. Dotie materiāli var tikai daļēji apmierināt šo pieprasījumu, tādēļ manas pārdomas izrietēs vēl arī no citiem informācijas avotiem.

Mana personīgā pieredze ar daudz kultūru Latviju ir ļoti līdzīga tai, ko izjuta citi krievu tautības pārstāvji. Mana vecmāmiņa bija dzīvojusi Rīgā dažus gadus pirms Pirmā Pasaules kara, un viņa prata gan krievu, gan vācu valodu; mana vectētiņa priekšteči bija Krievijas vācieši no Baltijas, daži no viņu paziņām piederēja pie jauktām latviešu–krievu–vāciešu ģimenēm. Kad mūsu ģimene viesojās Latvijā piecdesmito gadu beigās, latvieši vecumā virs divdesmit gadiem ļoti vāji pārvaldīja krievu valodu, bet vecāka gadagājuma cilvēki runāja vāciski. Es biju mazs bērns, kad pirmo reizi atbraucu uz šejieni, tādēļ man nācās spēlēt ar citiem bērniem viņu valodā, vienlaicīgi to apgūstot, bet skolēni tajā laikā sāka apgūt krievu valodu kā otro valodu. Septiņdesmito gadu sākumā mēs jau varējām brīvi sazināties ar latviešu jauniešiem krievu valodā. Mūsdienās jaunieši no Baltijas un Krievijas par saziņas līdzekli izmanto angļu valodu. 2001. gadā es viesojos Latvijā un tikos ar skolotājiem — dažādu mazākumtautību skolu, bērnudārzu un augstskolu pārstāvjiem, kuri bija iesaistījušie Sorosa Fonda — Latvija bilingvālās izglītības projektā. Veicot izpēti par bērnu valodu un bilingvismu, es satiku dažādu tautību Latvijas zinātniekus un vaicāju viņiem par krievu valodas situāciju Latvijā. Es uzklāsi viņu dzīves stāstus un pieredzē balstītos argumentus un centos izprast viņu problēmas un vajadzības; es iepazinos arī ar dažām mācību grāmatām un izglītības kontekstu. No iespaidiem un izklāstītajiem faktiem es sapratu, ka netiek apšaubīta latviešu valodas loma sabiedrībā, taču daudzi cilvēki uzskatīja, ka nespēj apgūt to tik labi, kā vēlētos, jo ir tam par vecu. Viņi izteica nožēlu par krievu valodas skolotāju profesionalitātes pazemināšanos, par krievu valodas zemo sociāli–ekonomisko prestižu, par jaunu materiālu trūkumu, par krievu valodā runājošas izglītotas sabiedrības sašaurināšanos. Visi mani sarunu biedri uzskatīja savu funkcionālo multilingvismu un multikulturālismu par lielu praktisku priekšrocību un raksturoja pašreizējo periodu kā

pārejas periodu Latvijas vēsturē. Saprotams, ka politisku un ekonomisku pārmaiņu laikos nevar sagaidīt pilnīgu atbilstību starp izglītības sistēmas prioritātēm un profesionālajiem resursiem, kuri ir pieejami šī darba veikšanai.

Daudzi aspekti palika neskaidri, piemēram, skolēnu skaits, kuri pārvalda abas valodas, ģimenes bilingvisma veidi, otrās valodas sākotnējā apguve bērnudārza līmenī un iespēja pielietot valodas ārpus skolas. Es sāku saprast valodu oficiālo atzišanu, ar etniskajām kopienām saistīto reliģiju nozīmi, iedzīvotāju vairākuma vajadzību apgūt mazākumtautību valodas ekonomisko panākumu un mobilitātes nolūkiem. Šķiet, ka pētījumiem vajadzētu pievērsties bērnu bilingvālajai audzināšanai ģimenēs un izglītības iestādēs, pirmkārt un galvenokārt apskatot iesaistīto valodu pielietojumu, kvantitāti un kvalitāti. Ir zināms, ka otro valodu neprecīza apguve izraisa noteikta veida kļūdas, ved pie nozīmes vienkāršošanas un kavē klausītāju izziņas un valodas attīstību. Valodas maiņa var signalizēt par jaunu etnisko identitāti, bet izglītības kontekstā tā traucē atšķirt valodas raksturīgumu un veicina veselo valodas struktūru deformāciju. Varbūt katra skola varētu apzināt skolēnu vecāku lietotās valodas un viņu valodu vajadzības, kā arī to, kādu prioritāti viņi piešķir tam, ka viņu bērni apgūst latviešu valodu un mazākumtautību valodas dotajā lingvistiskajā vidē, kas ietver attiecības, audio–vizuālos masu saziņas līdzekļus, ārējās aktivitātes, utt. Cik es noprotu, vecāki parasti saka, ka abām valodām ir vienāda vērtība, bet realitātē tie vienu no tām atbalsta vairāk nekā otru. Pētījumi par latviešu valodas kā otrās valodas mācīšanu, ieskaitot metalingvistisko informāciju, nostiprinās pieeju mācīšanai un dažādos efektīvās aktivitātes klasē (līdzīgas tām, kuras aprakstītas, piemēram, *Paulston 1994; Doughty & Williams 1998; Extra & Verhoeven 1994; Heller 1999; Myers–Scotton 1997; Protassova 1992; Ramirez, Yuen & Ramey 1991; Schachter 1998; Skutnabb–Kangas 1997*). Analizējot mijiedarbību klasē starp pieaugušajiem un bērniem, kuri piedalās bilingvālajās programmās, ir iespējams parādīt, ka izvēlētais sarunas veids veicina vai kavē valodas apguvi un dalībnieku kultūras kompetenci. Uz bērnu centrētās pieejas pedagoģiskā nozīme ir jāattiecina arī uz bilingvālo mācību programmu.

1. VALSTS OBLIGĀTĀS IZGLĪTĪBAS STANDARTI UN TO PIELIETOJUMS BILINGVĀLAJĀS PROGRAMMĀS

Latvijas multilingvisma politika darbojas vispārējā konteksta ietvaros, kura mērķis ir nodrošināt latviešu valodas statusu un sekmēt citu valodu — t.i., vēsturiski tradicionālo mazākumtautību valodu un svešvalodu — atzišanu. Lielākā daļa apsekoto programmu ievieš valodas mācīšanu jau pamatskolas klasēs un uzskata to par

vienu no svarīgākajiem mācību priekšmetiem, taču neuztver to kā konteksta, kurā notiek izglītība, funkciju. Skolotāju sagatavošana un tālākizglītība ir viena no panākumu atlēgām profesionālu pedagogu nodrošināšanai. Valodu izglītības jomā tiek piedāvāta sistemātiska starptautiska sadarbība. Novatoriskas tehnoloģijas un masu saziņas līdzekļi atvieglo piekļūšanu informācijai un izklaidei, nereti dažādās valodās, bet līdz šim nepietiekama uzmanība ir pievērsta elektroniskās saziņas tīklu izveidei starp skolēniem, kuriem ir atšķirīga dzimtā valoda. Varbūt Latvijas skolās vajadzētu nodrošināt vairāk datoru, lai lielāks skaits lietotāju varētu izmantot šo mācību līdzekli?

Žēl, ka daži no programmās ietvertajiem formulējumiem ir spilgti sovjetismi — padomju izglītības ideoloģijas piemēri. Ar to es domāju tādas frāzes kā “veicināt izglītojamo harmonisku attīstību”, “iesaistīties sabiedriskajā dzīvē, vienlaikus saglabājot savu nacionālo identitāti”, “dot iespēju ikvienam cilvēkam augt kā fiziski un garīgi attīstītai, brīvai un atbildīgai, radošai un kulturālai personībai”, “attīstīt spēju novērtēt un izprast skaisto dzīvē”, “radīt slāpes pēc izglītības un pašizglītības”, “apzināties nepieciešamību aktīvi nostāties pret cinismu un cita veida morālu ļaunumu”, “audzināt godīgus un cienīgus cilvēkus, Latvijas patriotus”, vai arī individuālās pieejas izpratni “no bērna uz pasauli, no pasaules uz bērnu”. Šie mērķi pēc būtības neietver sliktu nozīmi, taču tiem nav satura, tie ir novecojuši, nesaistīti ar reālo dzīvi, katra bērna vajadzībām un skolu iespējām.

Bilingvālās izglītības modeļi, kuri ir izraudzīti kā Latvijai vispiemērotākie, pieļauj vairākas modifikācijas, faktiski tie ir viena modeļa dažādas modifikācijas. Akceptējot kādu no piedāvātajiem variantiem, skolām jau iepriekš ir jāizlemj visos sīkumos, kā tiks organizēts skolas darbs. Varianti ir atkarīgi no tā, cik labi bērns pārvalda otro valodu, pilnībā ignorējot viņa dzimto valodu. Nedz apmācības veids, nedz arī pielietotās metodes netiek ņemtas vērā, lai iegūtais rezultāts būtu vienāds. Ciktāl es varu spriest, neviens no variantiem neizriet no klases sastāva vai skolai pieejamajiem darbiniekiem un iespējām.

Nedz dokumenti, nedz arī cilvēki, ar kuriem es runāju, neatstāja ne mazākās šaubas, ka, ja reiz bilingvālās izglītības procesā tiek lietotas divas valodas, tad latviešu valoda tiek apgūta labi. Kā es saprotu bilingvismu, neko nevar uzskatīt par drošu vai pierādītu šādā situācijā. Ļoti efektīvs veids ir izmantot valodu kā instrumentu (ne kā priekšmetu), lai integrētu valodas un satura apguvi. Valodu kā saziņas līdzekli var izmantot tikai tad, kad jau ir sasniegts zināms valodas prasmes līmenis. Valodas apguves vērtēšanu parasti veic skolotāji, un tā notiek konkrētu mācību kursu kontekstā, līdz ar to tā var būt, bet var arī nebūt saistīta ar priekšmeta apguvi.

Centralizētie skolas beigšanas eksāmeni, ko valsts līmenī izstrādā eksaminācijas iestāde, skolēnu tālākā profesionālās karjeras gaita var sniegt mums atgriezeniskās saiknes informāciju var veiksmīgām pieejām valodu mācīšanā, bet vēl arvien mēs ļoti maz zināsim par simtiem tūkstošu reālu mijiedarbību, kuras dienu no dienas notiek bilingvālajās klasēs. Kas attiecas uz vienkāršiem cilvēkiem, tad regulāri tiek ziņots, ka latvieši parasti sazinās ar cilvēkiem, kuri mācās latviešu valodu, krieviski, jo tā ir vieglāk abām pusēm. Ja latviešu valodas apguvējiem saziņas laikā nebūs pieejas valodai, kas ir adaptēta atbilstoši viņu izpratnes līmenim, vai arī ja viņiem būs iespēja sarunāties latviski tikai ar citiem latviešu valodas apguvējiem, vai arī ja viņiem būs jāklausa valodā, kas sarežģītības ziņā tālu pārsniedz viņu pašreizējo spēju līmeni, viņi nesaņems atbilstošu ieguldījumu un jutīsies vilušies. Bērni, kuri tiek pakļauti submersijai (*submersion*) klasēs, kur visi skolēni runā latviski un kur viņiem nākas sazināties latviešu valodā, dažu gadu laikā kļūst par kompetentiem latviešu valodas pratējiem.

Mācību programmas didaktiskie principi ir sistematizēti un strukturēti, taču galvenās nostādnes nav skaidri noteiktas. Liekas, ka uzsvaram ir jābūt uz komunikatīvajām mācību metodēm, valodas apguves stratēģijām un tām sekojošo bilingvālo spēju formēšanu. Izvairīšanās no valodu jaukšanas izglītības procesā var paaugstināt valodas runas un rakstības prasmju līmeni (lietojot tikai vienu valodu attiecīgajā priekšmetā atbilstoši “viens cilvēks — viena valoda” principam), un valodas lietojuma principi starp skolēniem un darbiniekiem katrā konkrētajā valodu grupējumā skolā var veicināt vai arī kavēt labu valodu apguvi.

Varbūt manis teiktais izklausās cietsirdīgi, bet es neredzu lielu atšķirību starp modeļiem un to ieviešanu, jo mēs īsti nevaram sajust atšķirību starp katra modeļa nodrošināto bilingvālo mācīšanas pieeju, kas aizņem mācību programmas lielāko daļu. Turklāt katrai valodai atvēlētais stundu skaits arī nerada lielu atšķirību, pretstatā bērnu vecumam, klases lielumam un lingvistiskajam sastāvam, skolotāja darba stilam, izmantoto materiālu kvalitātei un pielietoto metožu efektivitātei. Jūs varat sākt agri un virzīties uz priekšu maziem soļiem, un vēlāk jūs varat sasniegt ļoti augstu līmeni, bet vienal ir jābūt pilnībā izprastai, un nedrīkst tērēt laiku, garlaikojot bērnus ar tādu izglītošanu, kurā nav izaicinājuma. Ja klase sastāv galvenokārt no mazākumtautību bērniem, ir divi ceļi, kā panākt, ka viņi mācās labi. Pirmkārt, jūs varat viņus mācīt lietot vairākumtautības valodu, sagaidot, ka viņu ģimenes locekļi palīdzēs tiem sagatavot mājas darbus un panākt progresu dzimtajā valodā. Otrkārt, jūs varat sākt viņus mācīt mazākumtautības valodā un pēc tam aizvien pieaugošā apmērā — vairākumtautības valodā, lai saturs un valodas pamatzināšanas tiktu apgūtas

atsevišķi. Ja klasi veido jau bilingvāli bērni, viņu vecākiem ir jāizlemj, kura valoda tiks atbalstīta jauno paša sākuma. Ja tā ir dominējošā valoda, mazākumtautības valodai tiek ierādīta vieta attiecīgās valodas stundās un īsos humanitāro zinātņu apguvesursos. Ja priekšroka tiek dota mazākumtautības valodai, uzmanība tiek galvenokārt pievērsta tai, kamēr vairākumtautības valoda saglabājas kā mācību valoda gandrīz pusē no priekšmetu skaita. Ja klases netiek komplektētas pēc bērnu bilingvālo prasmju līmeņa, ir viegli radīt valodu sajaukumu, tādējādi apgrūtinot mācību procesu.

2. KRIEVU VALODA KĀ MAZĀKUMTAUTĪBAS VALODA LATVIJĀ

Izglītība un tās pilnvarotā sarunu prakse var represēt, dominēt un vājināt valodas lietotājus, kuru prakse atšķiras no izglītības iedibinātajām normām. Skola ir centrālā ar valodu saistītā institūcija, kam ir nepieciešams spēcīgs sabiedrības atbalsts, lai tā sasniegtu izzīņas un emocionālos mērķus (*Corson 2001, Fishman 1989, 465–484 lpp*). Krievu valodai Latvijā ir pašai savas bagātīgas tradīcijas, kas atšķiras no krievu valodas Krievijā, un krievu klātbūtnē Latvijā ir vairāki izcelsmes avoti. Krievu tirgotāji apmetās Rīgā jau 13. gadsimtā, bet galvenos iecelotāju viļņus izraisīja reliģiski un ekonomiski cēloņi. Vecticībnieki (kuru pēcteči pārstāv vairāk kā pusi no mūsdienu krievvalodīgās sabiedrības un kuri tiek uzskatīti par Latvijas pilsoņiem) pirmo reizi ieradās Latvijā 17. gadsimtā. Bieži vien viņi uzbūvēja savus ciematus un priekšpilsētas un piesaistīja vēlinākus pienācējus, kuri kļuva par attiecīgo grupu locekļiem, taču šīs kopienas bija izkaisītas pa visu valsti. Īpatnējās tradīcijas saglabājās gandrīz neskartas līdz 19. gadsimta beigām, kad civilizācijas tendences iespiedās arī šajās norobežotajās sabiedrībās. Baltijas reģions, kas Krievijai bija izēja uz Baltijas jūru, bija teritorija, uz kuriem masveidā devās izbēgušie zemnieki no Krievijas Impērijas teritorijām, kuras tika pievienotas Krievijas valstij pēc Ziemeļu kara, kur Pēteris Pirmais cīnījās ar Zviedriju (1700–1721). Muižnieki, kuriem bija nepieciešamas darba rokas, labprāt viņus uzņēma. 18. un 19. gadsimtā saskarsme starp krieviem, vietējiem latviešiem un latgaļiem, kā arī poļiem un baltkrieviem notika savstarpējās garīgās, praktiskās un kultūras pieredzes līmenī. Kontakti starp etniskajām grupām reizēm bija vērsti pret vācu aristokrātiem un uzņēmējiem, kuri veidoja sabiedrības augšējo slāni un saglabāja savas attiecības ar Vāciju, tās kultūru un izglītību, un kuras daudzējādā ziņā atbalstīja Krievijas galms (*Fedosova, 1999*). Pēc 1918. gada etniski daudzveidīgā krievvalodīgo kopiena sāka veidot savu dzīvi, bet saiknes ar Krieviju vājinājās. Balto emigrācija no Krievijas diezgan neatkarīgi

izveidoja savu daudz nacionālo grupu Latvijas sabiedrībā. Krievi, kuri ieradās pēc 1945. gada, atšķīrās no iepriekšējām grupām. Daži no viņiem bija rietumnieciski noskaņoti disidenti, kuri uzskatīja latviešu dzīves veidu par cienīgāku un humānāku, bet lielākā daļa jaunpienācēju bija uzauguši un bija bijuši spiesti pielāgoties sistēmas likumiem dažādās Krievijas vietās. Viņi saglabāja ciešākas saiknes ar savu dzimteni nekā ar savu apkārtni Latvijā. Latvijas likumi nosaka atšķirīgu attieksmi pret šīm krievu iedzīvotāju grupām.

Pēc V. M. Alpatova domām, lingvistisko situāciju Latvijā raksturo valsts gala mērķis: pilnībā integrēties Rietumu sabiedrībā, ieskaitot ekonomikas, militāros un kultūras aspektus. Valsts samērā vēlu iekļāvās Padomju Savienībā, pretēji latviešu gribai, un neatkarības laiks starp abiem Pasaules kariem vēl nebija izgaiss no atmiņas. Krievu valoda nebija plaši izplatīta. Bilingvisma jautājums padomju laikā tika vienīgi diskutēts. Latviešu sabiedrība to uztvēra kā rusifikāciju, ņemot vērā salīdzinoši mazās latviešu valodas vājo pozīciju plašajā padomju valstī. Latvija un pārējās Baltijas valstis atrodas tuvu blakus Eiropas Savienībai, un tās saņem ievērojamu atbalstu no Rietumeiropas valstīm un ASV. Nacionālās valodas lietošana nerada problēmas, jo tai ir sena rakstības tradīcija: līdz Padomju Savienības sabrukumam bija sasniegta vispārēja rakstīt un lasītprasme, un visu funkcionālo stilu uzplaukums. Tāpēc krievu valodas loma samazināsies (pretstatā situācijai daudzās citas neatkarīgajās valstīs — bijušajās padomju republikās), bet latviešu valodas ieviešanas manieres un metodes reizēm ir pelnījušas kritiku (Alpatov, 2000, 174–179 lpp). Pēc P. Kolstø domām (1999), krievu diaspora Latvijā (kā etniska grupa, kurai nav teritoriālās bāzes Latvijā) ir jānosaka ne tikai pēc objektīviem faktoriem kā ģeogrāfija, demogrāfija un vēsture, bet arī pēc uztveres un domām. Šis process ietver zināmu pieķeršanos teritorijai, kurā dzīvo attiecīgā mazākumtautība. Tās pārstāvji varbūt uzskata, ka viņi ir stingri “iesakņojušies” šajā zemē, bet vairākumtautība nevēlas akceptēt šo prasību. Tikai nedaudz vairāk kā viena trešdaļa krievu Latvijā 1996.–1998. gadā bija gatavi uzskatīt sevi par mazākumtautību, 41% sacīja, ka Latvija ir tā vieta, kur viņi ir dzimuši, bet ne vairāk kā 11% par savu dzimteni uzskatīja Krieviju. Nākotnē viņiem vēl jāproņām nāksies sevi atzīt par savdabīgu kultūras un valodas minoritāti. Kā teicis Kuzņecovs (2000), krievu valodas perspektīvas Latvijā nosaka pavājinājušies kontakti ar Krievijas metropolī, vēsturiski nosacīts kopējs dialektu lietojums, augstu normu centru neesamība, krievu valodas noplicināšanās veco krievu iedzīvotāju vidū Latvijā, kuriem nav bijusi pieeja mūsdienīgiem standartiem atbilstoši krievu valodai, aizgūti vārdi un teikumu konstrukcijas no latviešu valodas, ikdienas saskare ar latviešu, poļu un citu tautību pārstāvju runāto krievu

valodu, tādējādi pakļaujoties šo valodu ietekmei. Vietējie krievu valodas mācību programmu un mācību grāmatu autori, pēc Kuzņecova domām, nav pietiekami kvalificēti, lai sastādītu standarta tekstus, un pieaugošais “attālums” līdz Krievijas kultūras galvaspilsētām palielina atšķirību starp Krievijā runāto krievu valodu (kas ārkārtīgi strauji mainās) un Latvijā runāto krievu valodu, jo īpaši terminoloģijas un daiļliteratūras jomā. Jaunas normas un jaunas vērtības ir jāizstrādā ātri, neatkarīgi no tā, kas notiks mātes zemē Krievijā, bet kultūras klasiskajām normām skolās ir jāsauglabājas.

Šī īsā analīze par Latvijas krievvalodīgo iedzīvotāju lingvistisko situāciju parāda, ka daļēji neizbēgamus konfliktus ir iespējams atspoguļot objektīvi, kamēr lingvistiskā situācija Latvijā kopumā attīstās par kaut ko pilnīgi savādāku, nekā tā bija līdz šim. Lai atbalstītu mazākumtautības valodas statusu, krievvalodīgo kopienai nākas daudz strādāt pie savas kultūras identitātes un tradīcijām (Somijas zviedru un krievu piemērs uzskatāmi parāda šo nepieciešamību, skat. *Kuure 1997, Pentikäinen & Hiltunen 1995*), un šis fakts kaut kā tiek ignorēts novērtējamās programmās. Visi materiāli pierāda krieviski runājošo iedzīvotāju nepieciešamību pilnībā integrēties Latvijas sabiedrībā, kļūt bilingvāliem, pilnībā izbaudīt pilsoņa tiesības un uzņemties pilsoņa pienākumus, iegūt netraucētu pieeju visām sabiedriskās dzīves sfērām un kļūt par dominējošās sabiedrības sastāvdaļu.

3. BILINGVĀLĀS IZGLĪTĪBAS SABIEDRISKĀ LOMA

Terminam “bilingvālā izglītība”, kurš tiek izmantots novērtējamās programmās, netiek sniegta pamatota definīcija. Bilingvālās pētniecības un metodoloģijas jomā tā tiek attiecināta uz dažādām situācijām, kas tiek strukturētas, pamatojoties uz valodu prasmēm un skolotāju, skolēnu, mācību grāmatās, rokasgrāmatās, citos materiālos un brīvās diskusijās starp skolēniem un pieaugušajiem lietoto valodu. Mūsdienās izglītība ietver gan pastāvīgas studijas (mutiskas un rakstveida, veiktas tradicionālajā veidā mājās vai bibliotēkā, vai arī izmantojot elektroniskās klases, datortīklus un Internetu), gan arī tiešu mijiedarbību ar skolotāju (frontālās aktivitātes) un sadarbību pāros, grupās un komandās, veicot uzdevumus. Kā es novēroju Latvijā, bilingvālajā situācijā šīs struktūras darbojas vienlaicīgi dažādās valodās. Vairumā gadījumu pašī saziņas dalībnieki izlemj, kuru valodu lietot kā galveno instrumentu, kuru — kā palīglīdzekli, kurā valodā lasīt un kurā — meklēt informāciju Internetā. Visinteresantāk ir vērot kodu pārslēgšanu grupās, kad valodas izvēli vienam un tam pašam cilvēkam nosaka uzrunātās personas statuss un sagatavotības līmenis, un kad sacītais bieži tiek pārformulēts tajā pašā vai otrajā valodā. Taču programmās mums ir grūti

atrast priekšlikumus par to, kā veidot divvalodību, balstoties uz reālās dzīves situācijām, un kā mācīt to starpkulturāli, ņemot vērā integrāciju ne vien Latvijas bet arī Eiropas sabiedrībā. Novērtētās programmas uzsver privatizācijas lomu, jaunās tehnoloģijas, kā arī mūžizglītības nozīmi. Taču tās ignorē vietējo laikrakstu, žurnālu, televīzijas un elektronisko saziņas līdzekļu ietekmi, kas ir nozīmīgs resurss izglītībā

Divpusējās imersijas (*immersion*) (pusei bērnu dzimtā valoda ir dominējošā valoda, otrai pusei — nedominējošā valoda, bērni sarunājas abās valodās, apmēram vienādi sadalot laiku starp tām) programmas vispār netiek piedāvātas, kaut arī, kā es novēroju Latvijā, dažas skolas realitātē lieto šo modeli. Citas aktivitātes abās valodās un vēl angļu valodā ir pašu skolēnu iniciatīva (un viņi bija pārsteidzoši novatoriski, izgudrojot jaunu sadarbības valodas pielietojumu savā pusaudžu sabiedrībā). Es pārliecinājos, ka ikvienā izglītības iestādē notiek sadarbība starp skolotājiem, kuriem ir atšķirīga dzimtā valoda. Sabiedrības integrācija pieņem kā priekšnoteikumu vairākumtautības un mazākumtautību virzīšanos vienu otrai pretī, un praktiski nebija izteiktu ideju par mazākumtautību valodu mācīšanu vairākumtautības skolēniem, izņemot paretam pieminētās svešvalodu stundas. Neraugoties uz to, labi izlīdzsvarotas bilingvālas sabiedrības parasti ir pilnīgi bilingvālas, kas nozīmē to, ka tiek vienlīdz labi pārvaldītas abas valstī lietotās valodas. Protams, tas ir iespējams tikai tad, ja šāds mērķis tiek ietverts valsts Konstitūcijā. Konceptijā “Sabiedrības integrācija Latvijā” ir uzsvērts, ka “sabiedrības integrācija izglītībā ir divpusējs process, kurā abām pusēm — gan latviešiem, gan cittautiešiem — jābūt gatavām uz starpkultūru dialogu, sapratni, toleranci un sadarbību”.

Padomju Savienības mantojums un jaunās mazākumtautību izglītības un svešvalodu mācīšanas koncepcijas, kuras izvirza Eiropas Padome un Eiropas Savienība, rada lielāko daļu problēmu saistībā ar bilingvālo izglītību Latvijā. Taču krievu valodu nevar uzskatīt tikai par Latvijā pārmantotu mazākumtautības valodu, bet arī par Krievijas Federācijā lietotu svešvalodu un “starptautisku saziņas valodu”, kā tika uzsvērts bijušajā Padomju Savienībā. Latvijas krievvalodīgajiem iedzīvotājiem ir jāakceptē, ka viņi vairs nav kādreizējais vairākums (protams, visā PSRS kopumā, ne jau Latvijā). Arī citām Latvijas mazākumtautību valodām ir divējs statuss — tās ir pārmantotās valodas un svešvalodas vienlaicīgi, arī vācu valoda tāda varēja kļūt, taču tas nenotika (varbūt tādēļ ka, cilvēku, kuriem vācu valoda ir dzimtā valoda, ir skaitliski nedaudz?). Tādējādi varas iestādes varētu izmantot kontekstu, kurā dzīvo Latvijas iedzīvotāji, lai veicinātu to valodu apguvi, kurās runā daudzas etniskās grupas un ārvalstu pārstāvji šajā valstī. Ja reiz Latvijas tradīcijas ietver gādīgu attieksmi pret

visiem gadījumiem, tad būtu jāņem vērā arī šī tradicionālā kultūras daudzveidība. Tas tikai daļēji atspoguļojas piedāvātajās programmās.

Pat ja situācija visā pasaulē ir mainījusies, cilvēkresursi — skolotāji un vecāki— nevar vienā mirklī atteikties no savām vērtībām un attiecīgi mainīt pārlicību. Tā ir diezgan liela varbūtība, ka pašreizējā situācija ir radusies nepietiekamu, neargumentētu, un tādēļ pārprastu diskusiju — drīzāk politisku nekā zinātnisku — par bilingvismu sabiedrībā rezultātā. Ir vitāli nepieciešams labi pamatots un argumentēts skaidrojums par multikulturālismu un multilingvismu. Piemēram, paties valodas briedums nav atkarīgs no klasē pavadīto stundu skaita, bet gan no mērķu skaidrības, skolotāja meistarības, mācību metodēm un materiāliem grupas sastāva, un tā tālāk. Bilingvālā izglītība nereti noplicina mācāmo priekšmetu un iedragā lietotās valodas kvalitāti. Mācot valodā, kurā viņš nerunā tekoši, skolotājs pielaiž neveiksmīgas kļūdas, kuras sabojā tēlu, ko viņš mēģina radīt skolēniem; jo īpaši tad, ja skolotājs cieš no lingvistiskās nekompetences. Bilingvālie skolotāji man ir stāstījuši, ka reizēm viņi savu stāstāmo iemācās no galvas, lai varētu to atkārtot klasē. Taču viņi apzinās, ka visi viņu skolēni zināmā mērā saprot krievu valodu un ka vairāk kā pusei skolēnu tā ir dzimtā valoda. Pieaugošā neapmierinātība vājina motivāciju mācīt un mācīties. Tā ir visiem zināma patiesība, ka mazākumtautību bērnu un strādnieku šķiras bērnu vājās akadēmiskās prasmes un līdz ar to sliktās sekmes skolā ir izskaidrojamas ar saistības trūkumu starp mājām un skolu. Izglītībai, kura varētu sociāli un kulturāli bagātināt jebkuras izcelsmes bērnu, ir jābūt tādai, kas ļautu savietot mājas kultūru ar darbam klasē izvēlēto pedagoģisko stilu. Es nesaskatu nekādu ļaunumu tajā, ka profesionālis labi pasniedz savu priekšmetu pamatskolā, lietojot savu dzimto valodu, kuru saprot visi skolēni. Skolēnu vidū būs tādi, kuriem šī valoda ir mātes valoda, un arī tādi, kuri to pārvalda viduvēji, taču pakāpeniski to apgūst arvien labāk. Realitātē Latvija ir valsts, kur krievu valodu dzird bieži, un tajā runā visi. Vidusskolas līmenī skolēni varētu izvēlēties, kādā valodā viņi vēlētos apgūt noteiktu priekšmetu un kārtot eksāmenu. Es baidos, ka “bilingvālā izglītība”, kas dokumentos tiek deklarēta kā noderīgs instruments un tiek uztverta par pašsaprotamu, ir pelnījusi rūpīgāku uzmanību, jo īpaši no valodu skolotāju, skolu vadības un par izglītību atbildīgo politiķu puses.

Mācīšana daudz kultūru kontekstā nozīmē ņemt vērā bērnu mājas kultūras, apkopot savstarpēji neatbilstošas ieceres, satuvināt atšķirīgus uzskatus, sagrupēt dažādas iespējas. Mūsdienu skolotāja profesionalitāte, skolotāja profesijas statuss prasa daudz lielāku toleranci un kompetenci starpkultūru, metalingvistikas un saskarsmes teorijas jomā. Skolotājiem ir jāapvieno racionāla intervence ar plurālistisku pieeju,

akcentējot Latvijas neatkarību un piederību Rietumu pasaulei, cīņu pret apspiestību un noniecināšanu. Mācību programmas etniskošana var veiksmīgi realizēties pārejas periodā, bet ilgākā termiņā tā var radīt milzīgus trūkumus, geto fenomenu un sociālo atstumtību.

Dziļās pārmaiņas Latvijas sabiedrībā izvirza jaunus uzdevumus ne tikai latviešu valodas kā otrās valodas skolotājiem, bet arī krievu valodas kā pirmās valodas skolotājiem. Bērni, kuri sāk iet skolā, aizvien biežāk runā krievu valodas vietējos variantos. Daži krievu bērnu vecāki man sacīja, ka latviešu un krievu valodas mācību grāmatas neapmierina viņu prasības attiecībā uz materiālu daudzumu un kvalitāti. Viņi jutās vīlušies par izmantotajām mācību metodēm, tomēr, cik es varu spriest pēc sava brauciena uz Latviju, Latvijā redzētās mācību grāmatas parasti tomēr bija daudz labākas nekā mācību grāmatas Krievijā. Ir panākts liels progress tādu mācību grāmatu rakstīšanā, kuras ir orientētas uz valodu mācīšanas vispārējiem pamatiem, kamēr Krievijā sastādītās grāmatas regulāri neatbilst priekšstatam par patiesi mūsdienīgu mācību grāmatu. Šis fakts netiek ignorēts Baltijā, un jaunu mācību grāmatu autori man stāstīja, kādu lielisku darbu viņi veic, lai integrētu dažādas valodas jomas vienā krievu valodas rokasgrāmatā. Varbūt vecāku attieksmē valda nostaļģija, un viņi idealizē savus jaunības laikus, kad viņi mācījās parastās padomju skolās 60. un 70. gados, kas bija “padomju zinātnes zelta laiki”. Šāds viedoklis ir vecmodīgs, lai neteiktu vairāk.

Apguves individualizācija un personalizācija nozīmē uzlabot zināšanas (kas skolēniem ir jāzina, ko viņiem vajadzētu zināt un ko viņiem būtu vēlams zināt), spējas un prasmes, balstoties uz sniegto informāciju un veicamo uzdevumu. Likt bērniem tikt galā ar problēmu, ko viņi nespēj atrisināt, otrajā valodā nozīmē apgrūtināt viņu pilnīgu iesaistīšanos mācību programmā, un tas būtu jākompensē viņu pašu valodā. Radošās prasmes var attīstīties jebkurā valodā, un tās var pozitīvi pārnest no vienas valodas uz otru. Vizuālā māksla, rokdarbi, sports un tamlīdzīgi priekšmeti ir vairāk piemēroti, lai tos mācītu otrajā valodā, jo tiem ir nepieciešams ļoti konkrēts vārdu krājums un ar reālām darbībām saistītas konstrukcijas, kuras ir saprotamas pat bez pilnīgām gramatikas zināšanām. Bilingvālais skolotājs var sadarboties ar vairākumtautības un mazākumtautības valodu skolotājiem, lai kopīgiem spēkiem nodrošinātu, ka skolēni pilnībā izprot notiekošo un sacīto, neliekot skolotājiem tulkot vai darīt lietas dubulti (programmās tas ir pieminēts ļoti virspusēji).

SECINĀJUMI

Latvijas pilsoņa identitāti var attīstīt jebkurā valodā, bet kultūras identitāte ir vairāku savstarpēji mijiedarbojošos faktoru rezultāts, kuru starpā vispirms būtu jāmin sociālo kontaktu loma ģimenē, skolā, masu saziņas līdzekļu un sabiedriskās domas nozīme, darba dzīves un veiksmīgas pašrealizācijas perspektīvas. Latviešu valoda kalpo par atslēgu uz citām kultūrām gluži tāpat kā jebkura cita valoda ar savu rakstpratības tradīciju, jo tā nodrošina piekļuvi pasaules kultūrai, Internetam, u.c. Latvijas sabiedrība faktiski sastāv no cilvēkiem ar aizvien pieaugošu pašcieņu, un viņu pagātne vairs nenomāc viņu cerības. Kā es redzēju dokumentos, krieviski runājošajos Latvijas nepilsoņos ir ļoti maz optimisma par savu nākotni, un viņu pavalstniecības valstis tiem nesniedz atbalstu. Manuprāt, viņi atrodas ļoti neaizsargātā situācijā, jo īpaši, ja viņi ir dzimuši Latvijā un viņiem ir spēcīga Latvijas krievu mazākumtautības identitāte. Es domāju, ka tas ir ļoti bīstami viņu bērniem — nekur nepiederēt un izaugt bez palīdzības no ārpusēs. Es esmu pārliecināta, ka, kļūstot par Latvijas pilsoņiem, viņu attieksme pret multilingvismu, multikulturālismu un savu identitāti mainīsies. No otras puses, ja no viņiem nepārtraukti prasīs saglabāt savu mazākumtautības identitāti, aicinās pārstāstīt aizmirsto folkloru un saglabāt, piemēram, novecojušos dzimumu lomu principus, kas ir raksturīgi lauku dzīves veidam, tā vietā, lai dotu iespēju iekļauties vairākumā vai — kas ir vēl labāk — būt par normāliem Latvijas pilsoņiem ar vēsturiski atšķirīgu izcelsmi, tad visa integrācijas ideja sabruks. Man liekas, ka daudz lielāka uzmanība tiek pievērsta pagātnei un atšķirībām (kuras, neskaitot valodu, ir nenozīmīgas) nekā vispārējām cilvēciskām vērtībām, starptautiskajai literatūrai, pasaules kultūras pieminekļiem, kurus ir iespējams apgūt jebkurā valodā, kādā tie ir pārtulkoti.

Latvijas skolas šajā pārejas periodā tiecas īstenot mērķi — izstrādāt nacionāli vienotas, etniski daudzveidīgas un starpkulturāli atvērtas sabiedrības pamatprincipus. Es izjutu skaidri izteiktu vēlēšanos integrēties Eiropas Savienībā, bet arī ievēroju dažas novecojušas, no bijušās padomu sabiedrības pārmantotas pedagoģiskās vērtības (piemēram, ideālas personības vispusīga attīstība, kas praksē nozīmē vest bērnus uz dažādām papildu, fakultatīvajām un pakārtotajām stundām, nenodrošinot nekādas saiknes starp mācību priekšmetiem). Kā es novēroju Latvijā, pašvaldībām ir milzīga loma skolu vadībā, un otrādi — skolas var ietekmēt pašvaldību ikdienas dzīvi. Līdz ar to obligātajai izglītībai ir centrālā vieta visā sabiedrībā, jo skolās aug nācīgas nākotne, kam normalizētos apstākļos tiek nodrošināta uzlabota kognitīvā attīstība, un šai sajūtai ir ārkārtīgi liela nozīme pieaugušo cilvēku sabrukuma un krīžu periodos. Taču izglītības kvalitāte ir atkarīga arī no bērnu attieksmes, ko tie nes

sev līdzīgi no mājām. “Lai kļūtu par mācību iestādi, kas ir centrēta uz bērnu, skola tiecas nodrošināt daudzas dažādas aktivitātes atbilstoši katra bērna mācību vajadzībām, kaut arī tieši skolotāji iznes darba lielāko nastu, lai sasniegtu šos mērķus. Piešķirt nozīmi bērnu pieredzētajam apguves procesam caur dažādiem projektiem un interesēm nozīmē aizstāt strikto stundu sarakstu ar rūpīgi sagatavotu mācīšanas procesu, kas ņemtu vērā bērna individualitāti. Uz sabiedrību centrētā skolā, kas ir raksturīgāka attīstības valstīm, lielāka uzmanība tiek pievērsta noteikumiem un atzītām uzvedības normām — un skola ir īpaši orientēta uz pamata prasmju, t.i., rēķināšanas un lasīt un rakstītprasmju mācīšanu tradicionālajā veidā” (Freeman, 1992, 193 lpp). Latvijas izglītības politikas mērķis ir unificēt izglītību, kopējās vērtības un atbildību, un daudz mazāka mērā tā ir orientēta uz modernizāciju, individualizāciju un internacionalizāciju.

Es uzskatu, ka skrupuloziem sociolingvistiskiem un psiholingvistiskiem pētījumiem ir jābūt visu pārejas perioda posmu sastāvdaļai, tiecoties apkopot objektīvus faktus un dažādu valodas lietojuma iezīmju mijiedarbības datus (kad, kādās situācijās, kādiem mērķiem, kādā kvalitātē, kādā funkcionālajā līmenī, u.c.). Bez šaubām, ir nepieciešami arī sašaurināti, īstermiņa pētījumi un situāciju analīzes, lai noteiktu konkrētu valodu mācīšanas metožu un prakses efektivitāti un dažādo modeļu paredzētā apguves līmeņa pieejamību.

Kopumā bilingvisms Latvijā ne vien dzīvos, bet noteikti arī attīstīsies, un gluži tāpat arī bilingvālā izglītība. Latvijā ieradīsies citas imigrantu grupas, importējot jaunas valodas, un tām visām būs nepieciešama latviešu valoda. Sabiedrībā pieaugs pieprasījums arī pēc citām svešvalodām, ne tikai angļu, vācu vai krievu valodas. Es domāju, ka bilingvālās skolas ar dažādām mācību valodām kļūs par ikdienas parādību, un latviešu valoda kā valsts valoda nostiprinās savu stāvokli sabiedrībā.

LITERATŪRA

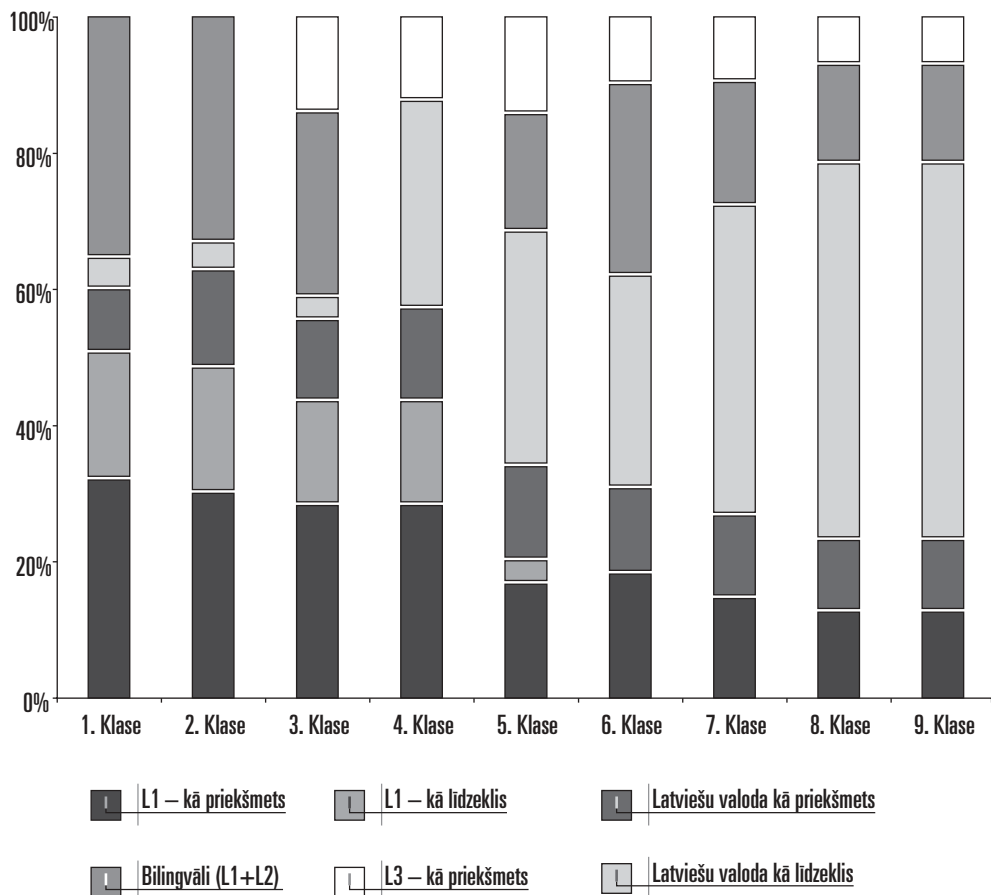
- ALPATOV, V. M. (2000) *150 jazykov i politika: 1917–2000* [150 languages and policy: 1917–2000]. Moscow: Kraft+, Institute for Eastern Studies at the Russian Academy of Sciences, 2000.
- BIALYSTOK, E. (Ed.) (1991) *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRATT PAULSTON, C. (1994) *Linguistic minorities in multilingual settings*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- CORSON, D. (2001) *Language diversity and education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- CUMMINS, J. (1996) *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
- DOUGHT, C. & WILLIAMS, J. (Eds) (1998) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press.
- EXTRA, G. & VERHOEVEN, L. (Eds) (1994) *The cross-linguistic study of bilingual development*. Amsterdam: North-Holland.
- FEDOSOVA, E. (1999) Ot beglyx staroverov k gosudarstvennoj kolonizacii. Formirovanie russkoj diaspory v Pribaltike (XVIII–XIX vv.). [From fugitive old-believers to state colonisation. The Formation of a Russian Diaspora in the Baltic (the 18th–19th centuries).] *Diaspory*, No. 2–3.
- FISHMAN, J.A. (1989) *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FREEMAN, J. (1992) *Quality basic education: the development of competence*. Paris: UNESCO.
- HELLER, M. (1999) *Linguistic minorities and modernity: a sociolinguistic ethnography*. London: Longman.
- KOLSTØ, P. (1999) Territorialising diasporas: the case of Russians in the former Soviet republics. *Millenium: Journal of International Studies*, 28, No. 3.
- KRASHEN, S. & BIBER, D. (1988): *On course: bilingual education's success in California*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.
- KUURE, O. (1997) Discovering traces of the past: studies of bilingualism among school pupils in Finland and in Sweden. *Acta Universitatis Ouluensis*, E 23. Oulu: Oulu University Press.
- KUZNECOV, A. M. (2000) Perspektivy russkogo jazyka v Latvii. [Perspectives of the Russian language in Latvia.] Working Papers in Russian and Slavic Philology. Linguistics, Vol. III. Tartu, 2000.

- MYERS–SCOTTON, C. (1997) *Duelling languages. Grammatical structure in codeswitching*. Oxford: Clarendon.
- PENTIKÄINEN, J. & HILTUNEN, M. (Eds) (1995) *Cultural minorities in Finland. An overview towards Cultural Policy*. Helsinki: Publications of the Finnish National Commission for UNESCO, No. 66.
- PROTASSOVA, E. (1992) Play without a common language. *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 5, No. 2.
- RAMIREZ, D.J., YUEN, S.D. & RAMEY, D.R. (1991) *Longitudinal study of structured immersion strategy. Early–exit and late–exit transitional bilingual education programs for language–minority children*. San Mateo: Aguirre International.
- REHBEIN, J. (1985) Typen bilingualen Unterrichts. In: BAGIV (Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West; Hg.) *Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Sprach– und bildungspolitische Argumente für eine zweisprachige Erziehung von Kindern sprachlicher Minderheiten*. Hamburg: Rissen. pp. 246–273.
- SCHACHTER, J. (1998) Recent research in language learning studies: promises and problems. *Language Learning*, 48 (4).
- SKUTNABB–KANGAS, T. (Ed.) (1997) *Language and education in multilingual settings*, London: Routledge.
- WONG FILLMORE, L. (1992) Learning a language from learners. In: KRAMSCH, C. & MCCONNELL–GINET, S. (Eds): *Text and context. Cross–disciplinary perspectives on language study*. Lexington, Mass.: D. C. Heath and Company. pp. 46–66.
- WONG FILLMORE, L. (1996) What happens when languages are lost? An essay on language assimilation and cultural identity. In: SLOBIN D. et al. (Eds): *Social interaction, social context, and language: essays in honor of Susan Ervin–Tripp*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. pp. 435–446.
- WONG FILLMORE, L. (1991) When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, No. 6. pp. 323–346.

PIELIKUMS

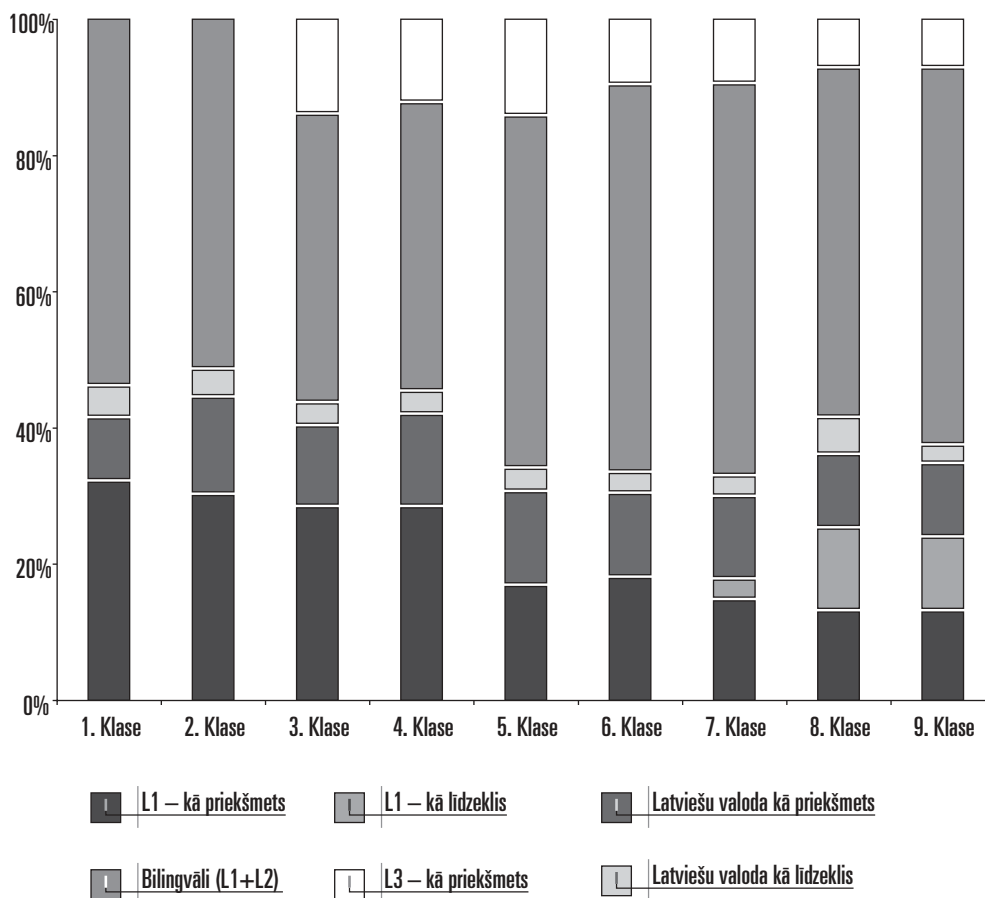
3. attēls

Valodu sadalījums 1. modeli

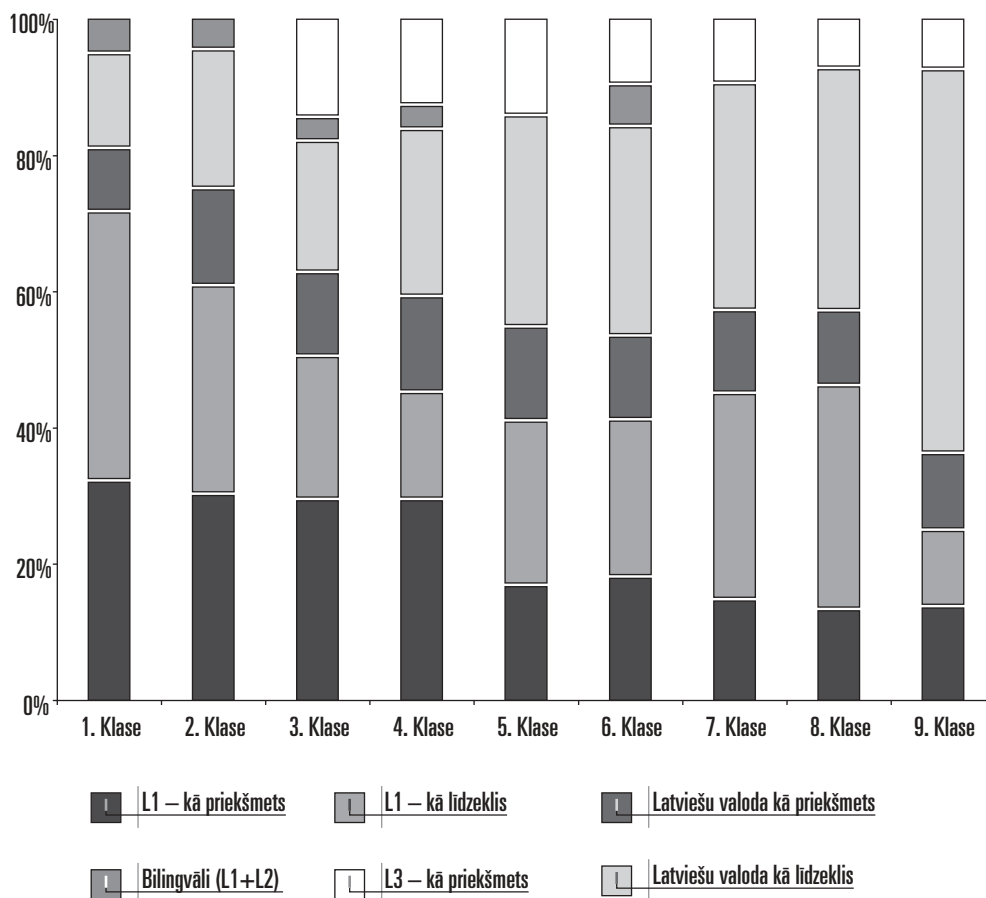


4. attēls

Valodu sadalījums 2. modeli

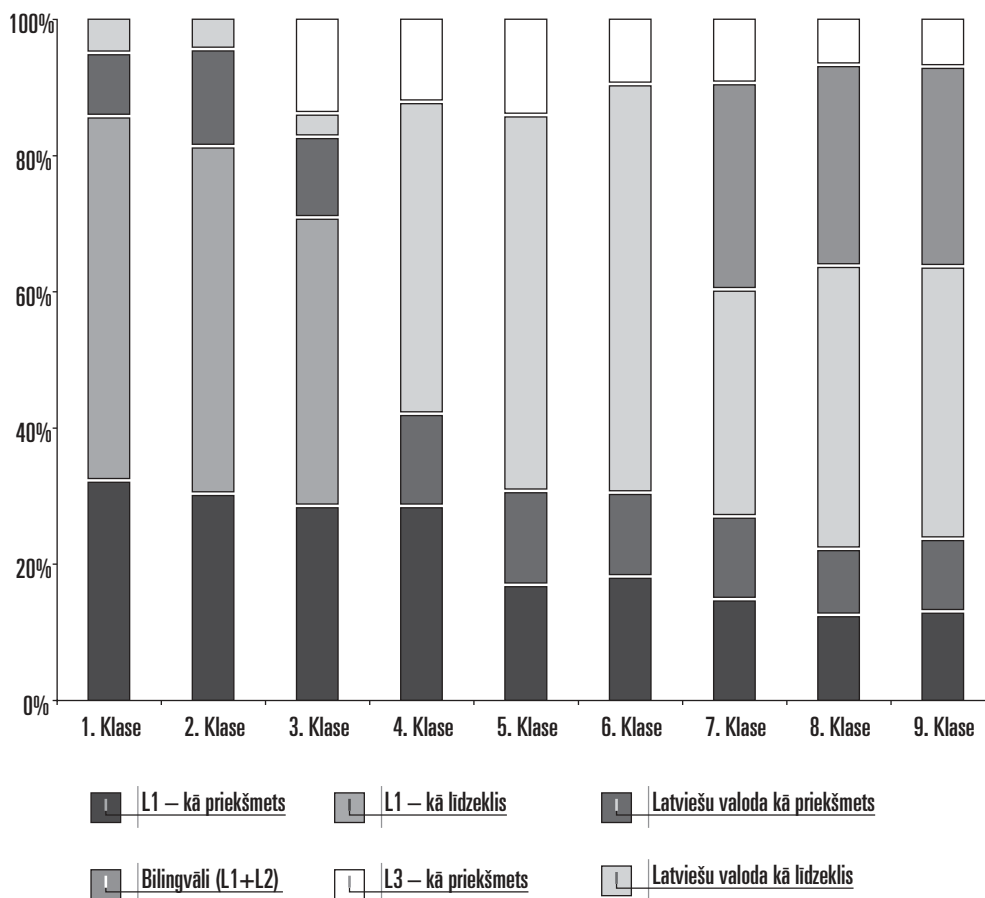


Valodu sadalījums 3. modeli

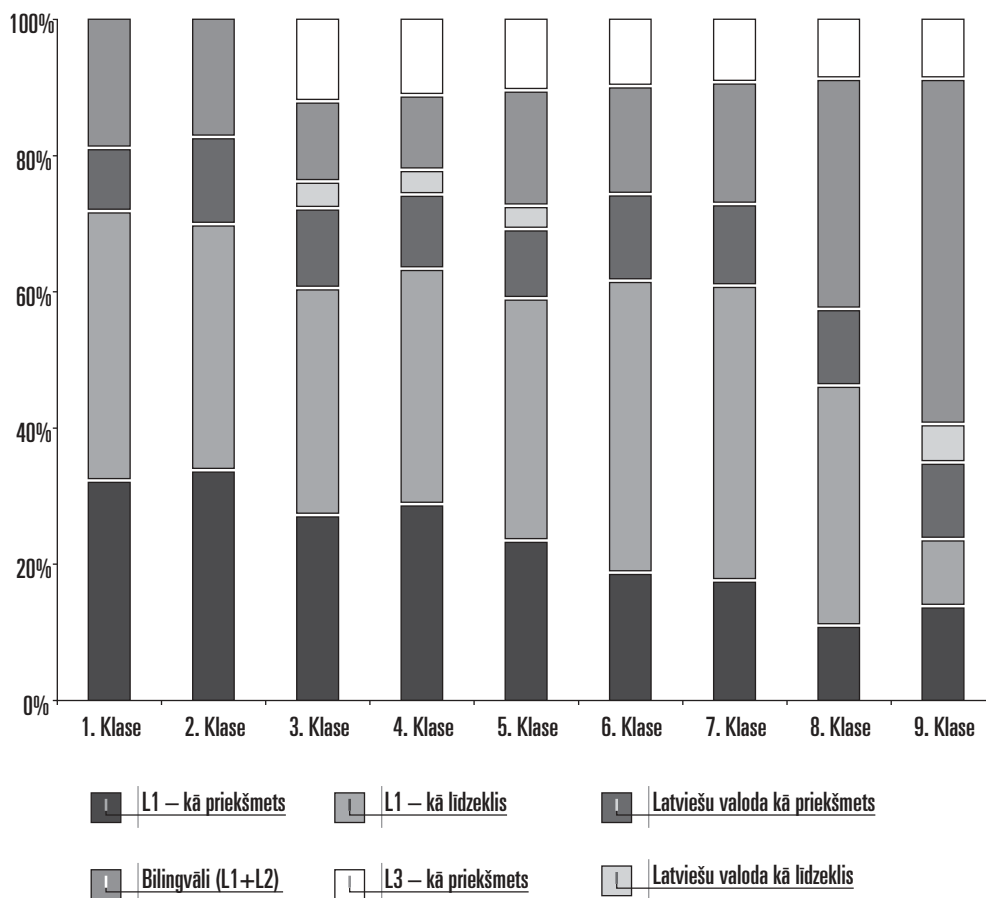


6. attēls

Valodu sadalījums 4. modeli

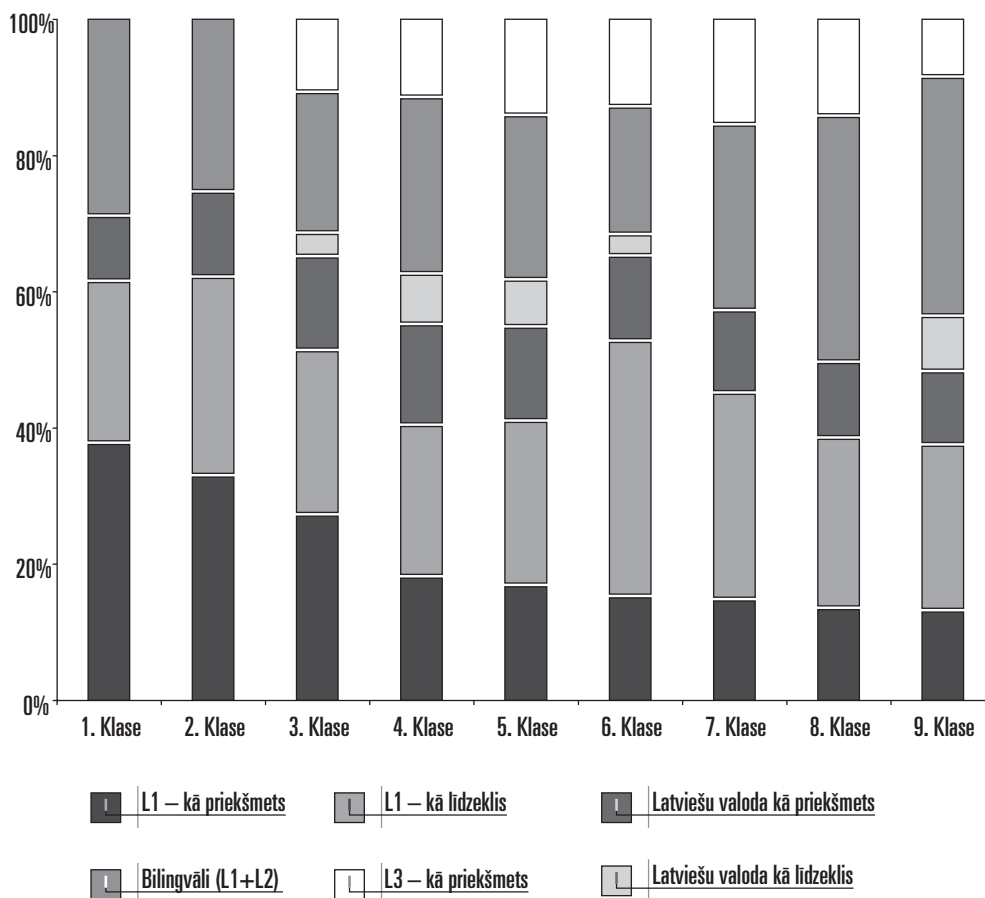


Valodu sadalījums LAŠOR modeli



8. attēls

Valodu sadalījums skolas "Maksima" modeli



**Sorosa Fonds — Latvija izdevumi par bilingvālo izglītību
Projekta "Atvērtā skola" ietvaros**

VECĀKIEM:

☉ Zini savas iespējas izvēloties mācību valodu, 2000

☉ Divvalodīgi bērni, 2001

☉ Rokasgrāmata vecākiem "Divvalodīgi bērni", 2002

SKOLOTĀJIEM UN ADMINISTRATORIEM:

☉ Rokasgrāmata skolotājam
"Kā palīdzēt bilingvālam skolēnam?", 2000

☉ Žurnāla "TILTS" pielikumi. 5 numuri, 2000 – 2002

PIEREDZES MATERIĀLI:

PIRMSKOLAS IESTĀDĒM:

☉ "Paveries un paskaties". Ideju krājumi. 2000, 2001, 2002

SKOLĀM:

☉ Skolas un ģimenes sadarbība, 2001

AUGSTSKOLĀM:

☉ Bilingvālā izglītība; sadarbības pieredze, 2001

SKOLĒNIEM:

☉ Žurnāls "TILTS". 11 numuri. 2000 – 2002

VISIEM:

☉ Beikers, K. Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati.
Rīga: Nordik, 2002