

VAI TIKAI MŪZIKĀ IR POLIFONIJA: VALODU IZGLĪTĪBAS PLĀNOŠANA GLOKALIZĀCIJAS PROCESU KONTEKSTĀ

*Is There Polyphony Only in Music: Planning Language Education in the
Context of Glocalization*

Sanita Lazdiņa

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija
VISC projekts “Kompetenču pieejā izglītība” (Latvija)

Abstract. *Multilingualism in Latvia, as in many other countries, is observable best in a diverse range of linguistic practices: in formal and informal oral communication, in social media, etc. At the same time, this coexistence of codes and registers is increasingly reflected also in formalized educational contexts. Partially replacing the traditional instruction of languages and subjects which took place largely separately (monoglossic ideology), multilingual and multidisciplinary instruction have become more frequent in recent times.*

In such contexts, the participants of speech acts apply their plurilingual repertoires, depending on situations. The monoglossic ideology in bilingualism is, in this sense, also contrasted to views “based on Bakhtin’s (1981) use of heteroglossic as multiple voices. A heteroglossic ideology of bilingualism considers multiple language practices in interrelationship” (García 2009: 7). This heteroglossic ideology (see also Blackledge & Creese 2010; De Korne 2012) has also been described as part of processes of translanguaging (Adamson & Fujimoto-Adamson, 2012).

This article discusses these issues in the context of contemporary multilingual pedagogy (e.g., as part of a pluriliteracies approach) and in the context of the ESF project “A Competence-Based Approach to Learning Processes”, conducted by the National Centre for Education of Latvia.

Keywords: *content and language integrated learning (CLIL), deep learning, heteroglossic ideology, pluriliteracy, teacher cooperation.*

Ievads

Introduction

21.gs. ir vērojami gan 20.gs. beigās aizsākušies globalizācijas procesi, gan arī lokālo, reģionālo kultūru un valodu saglabāšanas mēģinājumi, meklējot iespējas un veidus būt moderniem, globāliem, zinošiem, bet tajā pašā laikā, attīstot savu unikālo – kā humanitārajā jomā, tā arī izglītībā, ekonomikā un citās jomās. Globalizācija jeb globālo un lokālo procesu mijiedarbība (Robertson, 1995), kas sākotnēji tika pieteikta ekonomisko procesu skaidrojumam 20. gs., atbalsojas arī izglītībā. Humanitārajā jomā globālo un lokālo procesu izpratne palīdz dziļāk un plašāk izprast valodu situācijas maiņu, proti, kā starptautiskajā saziņā lietotās valodas konkurē ar mazāk lietotajām valodām, kāds ir šo valodu ekonomiskais potenciāls no vienas puses un kultūras vērtība, lingvistiskā attieksme – no otras puses.

Vairāku valodu līdzās pastāvēšana, kas vērojama sabiedrībā kopumā, zināmu atbalsi rod arī sabiedrības spogulī – skolā. „Vairumā sabiedrību skola ir pirmā institūcija, kurā izpaužas valodas politika, nodrošinot noteiktas valodas prioritāti. Kopš brīža, kad bērns nonāk skolā, viņa valodas paradumi tiek modificēti.” (Spolskis, 2011) Latvijas kontekstā šo atziņu varētu ilustrēt ar piemēru, kad krievvalodīgā vai bilingvālā ģimenē augušu bērnu vecāki atdot skolā ar latviešu mācībvalodu. Cits piemērs: latgaliešu valodas vidē audzis bērns uzsāk skolas gaitas skolā, kur viss ir tikai latviešu literārajā valodā. Protams, ka abos minētajos piemēros bērna valodas paradumi tiek modificēti, viņam jāadaptējas ne tikai jaunajai skolas videi, bet arī jāizkopj jauni latviešu valodas lietojuma paradumi. Tajā pašā laikā arī skolā noteikta loma būtu jāatvēl valodām, kuras tiek lietotas mājās ģimenē un sabiedrībā kopumā.

Kopš 20. gs. 90. gadiem realizējot bilingvālo izglītību Latvijas skolās, latviešu valoda ir *pārkāpusi* mācību priekšmeta robežas un kļuvusi par instrumentu, rīku, līdzekli citu mācību priekšmetu apgūvē. Līdzīga situācija ir vērojama arī, strādājot atsevišķās Latvijas skolās ar CLIL (*Content and language integrated learning*) pieeju – angļu valoda vairs nav tikai atsevišķs mācību priekšmets, tā tiek izmantota arī vēstures, fizikas, ģeogrāfijas u.c. jomu mācīšanā. Kopš 2013. gada Latgales skolā Novadmācības stundās tiek mācīta arī latgaliešu rakstu valoda.

Balstoties uz iepriekš teikto, raksta pamatā tiek izvirzīti šādi pētniecības jautājumi:

1. Kāpēc, mācot valodu jomas mācību priekšmetus (latviešu, angļu, krievu u.c. valodas), ir nepieciešams veidot ciešāku saikni starp tiem?
2. Kāda ir dažādu valodu (reģionālo, nacionālo, starptautisko) loma skolā, kā arī citu mācību priekšmetu (vēstures, matemātikas, ģeogrāfijas u.tml.) mācīšanā un apgūvē?
3. Kas ir tekstpratība (rakstpratība) un kāpēc tā ir svarīga vairāk nekā vienā valodā/ vairāk nekā vienā zīmju sistēmā?

Rakstā tiks diskutēts par iepriekš pieteiktajiem jautājumiem, balstoties uz teorētiskās literatūras studijām par bilingvālo izglītību, CLIL pieeju un citām novatorām pieejām 21. gs., proti, par tādiem pamatjēdzieniem kā: heteroglosijas ideoloģija (*heteroglossic ideology*) pretēji monoglosijas ideoloģijai (*monoglossic ideology*), multilingvālā pedagoģija, tekstpratība un tekstpratība vairāk nekā vienā valodā vai zīmju sistēmā (*pluriliteracy*). Praktiskie piemēri atklāj pieredzi, kas gūta, pētot valodas zīmes publiskajā telpā un vadot latviešu valodas mācību standartu un programmu paraugu izstrādes darba grupu (VISC projekts “Kompetenču pieeja mācību saturā”).

Raksta struktūra ir veidota atbilstoši izvirzītajiem pētniecības jautājumiem.

Valodu jomas mācību priekšmeti.

Kāpēc mācību procesā nepieciešams veidot saikni starp tiem?

Language-related Subjects. Why is It Necessary to Build Link Between Them in Learning Process?

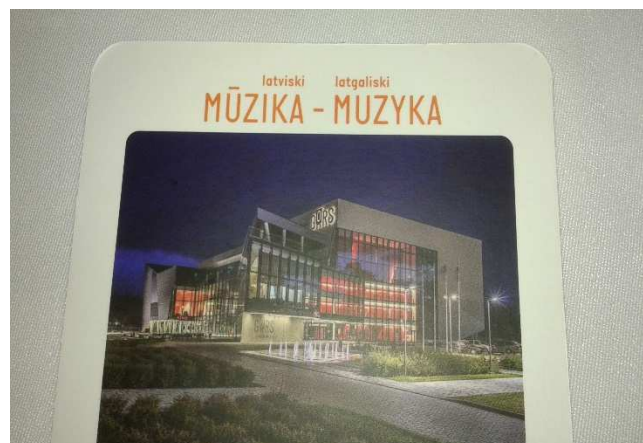
Lai gan ik pa brīdim sabiedrībā izskan tēze – mācībām ir jābūt maksimāli tuvinātām reālajai dzīvei un tās prasībām 21. gs. – skolēns, atnākot uz skolu, stundu plānā redz nošķirtus mācību priekšmetus. Līdz ar to veidojas situācija, kad, piemēram, vēsturē mācoties par nacionālās atmodas laiku 19. gs. otrajā pusē, literatūrā lasot A. Pumpura eposu “Lāčplēsis” un latviešu valodas mācību stundā runājot par valodas vēsturi, skolēnam neveidojas savstarpējais sakars starp visos 3 mācību priekšmetos apgūto. Sekas: virspusēja, fragmentāra satura apguve, nevis padziļināta izpratne par vienu tematu – nacionālo atmodu, varoņu eposa nepieciešamību un latviešu valodas nozīmi šajos procesos. Šis piemērs ilustrē gan mācību satura sadrumstalotību, gan arī skolotāju sadarbības trūkumu, plānojot savas stundas.

Pēdējos gados vērotā valodu situācija Latvijā rosina domāt arī par pārspīlēti nošķirto saturu vienas un tās pašas – valodu jomas – mācību priekšmetu starpā, proti, mācot dzimto latviešu valodu, vairāk būtu jāvelk paralēles ar citām skolēniem zināmajām valodām. Piemēram, runājot par noteikto un nenoteikto galotni, jautāt skolēniem: kā noteiktība tiek izteikta angļu/ vācu/ krievu u.c. valodās? Vai artikuli angļu un vācu valodā izsaka to pašu, ko noteiktā galotne latviešu valodā? Kāpēc krievvalodīgajiem ir grūti iegaumēt un lietot noteikto galotni latviešu valodā? Velkot paralēles starp skolēniem zināmajām valodām, pirmkārt, tiek respektēts skolēnu lingvistiskais repertuārs – mācoties tiek darbinātas visu skolēniem zināmo/apgūstamo valodu zināšanas. Otrkārt, latviešu valoda un tās gramatiskās kategorijas (šajā piemērā – īpašības vārda noteiktā galotne) tiek saprastas labāk, ja tiek salīdzinātas ar citām valodām. Treškārt, skolēniem veidojas konceptuāla izpratne par gramatikas nozīmi valodā: runājot par zināmām lietām/cilvēkiem u.tml., dažādās valodās, to sistēmās ir iestrādāts, kā šo noteiktību izteikt. Tātad funkcija ir tā pati – runāt par zināmām lietām, cilvēkiem, notikumiem, taču veids, kā tas tiek izteikts latviešu vai kādā citā valodā, ir atšķirīgs.

Latvijā ir multilingvāla sabiedrība; vairāku valodu paralēls lietojums ir vērojams gan publiskajā telpā redzamajos uzrakstos, gan cilvēku ikdienas saziņā, kā neformālās, tā arī formālās saziņas situācijās. Publiskajā telpā redzamajos uzrakstos (lingvistiskajā ainavā) ir vērojama gan latviešu valoda kopā ar globālajām saziņas valodām, piemēram, angļu, franču, krievu (sk. 1. attēlu), gan arī vienkopus ar t.s. mazāk lietotajām valodām: latgaliešu rakstu valodu (sk. 2. attēlu), lībiešu valodu (sk. 3. attēlu) vai arī kādu no Kurzemes lībiskā dialekta tāmnieku izloksnēm (sk. 4. attēlu).



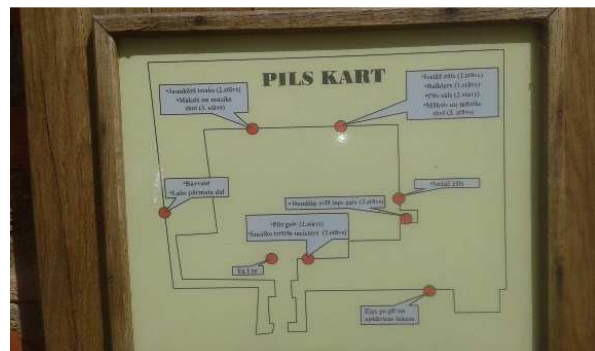
1.att. Rīga, 2017



2. att. Rēzekne, "Gors", 2017



3.att. Kolka, 2017



4. att. Dundaga, 2017

Kā jau tika minēts iepriekš, arī cilvēku savstarpējā saziņā, sarunājoties bi/multilingvāliem indivīdiem, vērojams vairāku valodu pamīšus lietojuma process jeb kodu variēšana (angļu valodā: *translanguaging*, García, 2009). Viena koda (valodas) nomaina ar otru bieži tiek veikta nevis tāpēc, ka cilvēkiem trūkst zināšanu vienā vai otrā valodā. Tieši pretēji, iemesls var būt cilvēku vairāku valodu prasme; un noteiktā situācijā ekspresijas, stilistikas, laika ekonomijas vai citu iemeslu dēļ saziņā viena runas akta laikā tiek izmantots multilingvāls repertuārs (sk. 1. piemēru – no četrus puīšu sarunas kafējnīcā).

1.piemērs: «Čili pizza», Rīga, 2016.

- A. Nē, tur viss ir izstrādāts līdz sīkumam, ir aktīvie uzdevumi..
- B. Pēc krāsām..
- C. Нет, идея была собрать 30 акций.
- A. Nu jā, lai atvērtu šo platformu.
- A. Nē, ātrajai lapai nevar būt šāds gaidīšanas režīms.
- C Ребята, я это давно понял, но что насчет лого?
- D. Может добавить все-таки парочку страниц pag maksu? И нам надо подготовить эту application form.

Kā vērojams iepriekš minētajos piemēros, multilingvālā sabiedrībā valodas nav nošķirtas viena no otras, tās tiek lietotas paralēli. Mācot skolā kādu valodu un meklējot paralēles ar citām skolēnam zināmajām valodām, tiek veidota dziļāka izpratne gan par dzimto valodu, gan arī citām apgūstamajām valodām. Turklāt šāda mācību situācija vairāk atspoguļo ārpus skolas vēroto un pašiem praksē piedzīvoto. Teorētiskajā literatūrā (De Korne, 2012) tiek minēts, ka ir trīs savstarpēji saistīti līmeņi:

- sabiedrības multilingvisms,
- valoda/-as izglītības sistēmā,
- klases mācību aktivitātēs izmantotā/-ās valoda/-as.

Tātad arī mācību stundās mērķtiecīgi varētu tikt paredzētas vai arī spontāni lietotas vairāk nekā viena valoda, kas tiek lietota sabiedrībā un kas skolēniem ir vairāk vai mazāk zināma. Piemēram, mācoties noteiktus latviešu valodas tematus, kopsavilkums par tiem varētu tikt rakstīts latviešu valodā, bet tad, iedomājoties situāciju, ka šis jautājums ir jāskaidro kādam, kas tikko sācis mācīties latviešu valodu, sagatavot īsu izklāstu angļu vai citā valodā. Līdz ar to dažādu kodu variēšana kļūtu par mērķtiecīgu pedagoģisko rīku, kas izmantots noteiktas tēmas apgūvē, kā tas aprakstīts arī citu multilingvālu sabiedrību izglītības sistēmās (piemēram, Adamson & Fujimoto-Adamson, 2012).

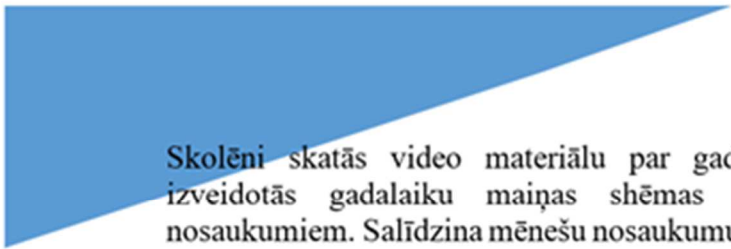
Jaunākajā teorētiskajā literatūrā par multilingvismu un valodu izglītību autonomai atsevišķu valodu mācīšanai tiek pretstatīta cita ideoloģija, kas paredz ne tikai integrēt mācību priekšmetu saturu ar valodu apguvi, bet arī noteiktas valodas mācīšanā iekļaut citu valodu zināšanas, aktivizējot skolēnu vai pieaugušo esošo lingvistisko repertuāru. Tā nav mākslīgi radīta pieeja, lai veidotu kaut ko

modernu vai provocējošu, tā vienkārši atspoguļo reālo valodu lietojumu sabiedrībā, kur bilingvāli vai plurilingvāli indivīdi satiekoties mēdz pārslēgties no vienas valodas uz otru (lai izteiktu precīzāk kādu domu, izstāstītu anekdoti, citētu kādu dzejoļu, atziņas vai dziesmas rindu; vairāk sk.: Lazdiņa, 2016).

Jaunās pieejas raksturojums tiek iekļauts multilingvālas pedagoģijas (*multilingual pedagogy*) kontekstā (De Korne, 2012), tātad – mācīšana un mācīšanās vairākās valodās. Pieejas būtība tiek raksturota ar vairākiem atslēgas vārdiem, viens no tiem, piemēram, ir heteroglosija (*heteroglossia*, García, 2009; Blackledge & Creese, 2010) pretstatā monoglosijai (*monoglossia*), lai atklātu mācīšanās būtību vairākās valodās (heteroglosijas ideoloģija) vai vienā valodā (monoglosijas ideoloģija). Metaforiski multilingvālās pedagoģijas idejas varētu salīdzināt ar polifoniju mūzikā, kad vienlaikus ir dzirdamas vairākas patstāvīgas balsis. Tāpēc arī raksta nosaukumam tika izmantots polifonijas jēdziens.

Dažādu valodu loma latviešu valodas un citu mācību priekšmetu apgūvē *Role of Different Languages in Acquisition of Latvian Language and Other Subjects*

Heteroglosijas ideoloģija pretstatā monoglosijas ideoloģijai nosaka arī starpdisciplināru citu mācību priekšmetu apgūvi. Apgūstot noteiktu saturu literatūrā, vēsturē, bioloģijā vai citos mācību priekšmetos, iespējams ne tikai atrast līdzīgas tēmas, bet arī izmantot vairāk nekā vienu valodu. Piemēram, skatoties īsu videolekciju vai kādas filmas fragmentu, daiļdarba ekranizējumu angļu, krievu vai citā valodā, tālāk darbu klasē var turpināt latviešu valodā, diskutējot, mēģinot pārnest redzēto Latvijas kontekstā u.tml. Tā kā Latvijas skolās bērni pirmo svešvalodu sāk apgūt jau no 1. klases, saikne starp valodām un jomām jāveido jau no šī vecumposma. Tālāk tekstā ir dots piemērs no latviešu valodas programmas parauga (sk. 2. piemēru).



Skolēni skatās video materiālu par gadalaikiem un papildina izveidotās gadalaiku maiņas shēmas ar atbilstošo mēnešu nosaukumiem. Salīdzina mēnešu nosaukumu rakstību latviešu valodā un angļu valodā. Uzzina, ka latviešu valodā teikuma vidū mēnešu nosaukumi rakstāmi ar mazo burtu.

2. piemērs: 1.klases latviešu valodas programmas paraugs
(darba versija)

Savukārt vecākajās klasēs skolēni jau patstāvīgi var skatīties vai lasīt dažādus materiālus apgūstamajās svešvalodās, kas palīdz labāk un dziļāk saprast arī noteiktu tematu latviešu valodā. Tālāk 3. piemērā ir dots ieskats 9. klases latviešu valodas programmas paraugā.

Skolēni detalizēti lasa dažādus avotus par kino valodu gan latviski, gan citās valodās, tulko, konspektē ar mērķi gan izveidot definīciju latviešu valodā, gan, piemēram, ievietot wikipedia.org vai wihihow.com informācijas šķirkli 'kino valoda'. Skolēni iepazīst jēdzienus (lasa, skata piemērus): 'sižets', 'scenārijs', 'aktierspēle' u.c.

3. piemērs: 9.klases latviešu valodas programmas paraugs
(darba variants)


Nākamajā piemērā ir atklāta starpdisciplinārā saite starp latviešu valodu, sociālajām zinībām, mediju un digitālo pratību. Sociālie tīkli arī ir vide, kur visbiežāk vērojams paralēli vairāku valodu lietojums (sk. 4. piemēru).

Skolēni vienojas, kas ir digitālā pilsoņa vizītkarte sociālajos tīklos. Noskaidro:

- kādu informāciju un kurās valodās par sevi sociālajos tīklos sniedz Latvijā ievērojamas personības (mūziķi, aktieri, sportisti, politiķi u.tml.);
- kādu privātu informāciju sniegt par sevi sociālajos tīklos, cik tā ir privāta publiskajā telpā (t.sk., personvārdi vai iesaukas, romantiskie un negatīvie, konkrētu cilvēku/ cilvēku grupu aizvainojuši grafiti);
- cik aizsargāti ir dati sociālajos tīklos un vai vienmēr tiek ievērota personiskā drošība tīmeklī.

4. piemērs: 7.klases latviešu valodas programmas paraugs (darba variants)

Heteroglosijas ideoloģija, kas ir multilingvālas pedagoģijas pamatā, tiek attiecināta arī uz mazāk lietotajām valodām, Latvijas kontekstā: uz dažādos reģionos lietotajām valodām vai latviešu valodas izloksnēm. Jau no 1. klases skolēnam ir svarīgi, atnākot uz skolu, apzināties, ka jebkura valoda vai izloksne (īpaši, ja nesakrīt skolas valoda ar mājās lietoto valodu) ir vērtība, ka nav jākautrējas par to, bet tieši otrādi – jāturpina saglabāt un attīstīt (sk. 5. piemēru).



Skolēni izsaka viedokli par to, kas ir dzimtā valoda. Noskaidro, kāda/-as ir viņu dzimtā/-ās valoda/-as (ģimenes valoda). Informāciju par klases skolēnu dzimto valodu apkopo kopīgā diagrammā, piemēram, izmantojot līmlapiņas. Uzraksta īsu kopsavilkumu (3-5 teikumi) par izveidoto diagrammu.

5. piemērs: 2.klases latviešu valodas programmas paraugs
(darba variants)

Veidojot saikni starp dažādiem mācību priekšmetiem un dažādām skolēniem zināmajām vai apgūstamajām valodām, arī mācību vidē *tiek ienesīti* autentiskās vides elementi, un viens no tiem ir vairāku valodu lietojums ikdienā, īpaši – lasot, skatoties filmas, sazinoties sociālajos tīklos.

Tekstpratība (rakstpratība) vairāk nekā vienā valodā un vairāk nekā vienā zīmju sistēmā

Literacy in More Than One Language and Sign System

Angļu valodā plaši lietotais termins *literacy* latviešu valodā ir ticis tulkots kā `rakstpratība`, skaidrojot to šādi: “Lasīšanas un rakstīšanas, t. i., rakstu, prasme; prasme lasīt un pareizi rakstīt; pretstats - analfabētisms” (Skujiņa, 2011, 70). Lingvodidaktikas terminu skaidrojošajā vārdnīcā piedāvātā definīcija vairāk atspoguļo šī termina sākotnējo nozīmi, proti, ar prasmi lasīt vairāk saprotot vārdu dekodēšanas spēju un prasmi pareizi rakstīt. Arī mūsdienās rakstpratība tiek uzsvērtā kā pretmets analfabētismam, bet vairāk trešās pasaules valstu kontekstā, proti, prasme lasīt un rakstīt tiek raksturota kā cilvēktiesību, dzimumlīdztiesības un sabiedrības ilgtspējīgas attīstības jautājums (Hill, 2017). Savukārt pasaules attīstītāko valstu mūsdienu izglītības kontekstos ar terminu “literacy” tiek saprasts kas vairāk. Tā ir prasme:

- padziļināti uztvert jebkuras modalitātes tekstu, vai tas būtu izteikts ar vārdiem vai arī ar attēliem, shēmām, tabulām, grafikiem drukātā un digitālā formātā;
- saprast teksta galveno domu un niansas, kas paustas gan tiešā veidā, gan netieši (implicēti);
- iegūto informāciju, idejas, pārdomas mērķtiecīgi izmantot savos mutvārdu un rakstveida tekstos, piešķirot iegūtajai nozīmei jaunu nozīmi.

Tātad tā nav tikai prasme lasīt un pareizi rakstīt tekstu, tas ir darbs ar tekstā iekļautās nozīmes dekodēšanu plašākā izpratnē: vispirms nozīmes iegūšanu (no žanru un modalitātes ziņā daudzveidīgiem tekstiem) un tad – tās iekļaušanu savu

tekstu veidošanā. Bērni, kuriem ir attīstītas šīs prasmes, spēj atšifrēt tekstā iekļauto nozīmi, teksta nolūku, tālāk integrēt šīs zināšanas savā līdzšinējā pieredzē un visbeidzot izmantot tās savu tekstu (rakstveida vai mutvārdu) veidošanā. To var dēvēt par sava veida inteliģenci apieties ar rakstīto vārdu plašākā nozīmē – tekstu izprast un veidot pašam. Līdz ar to precīzāk terminu *literacy* latviešu valodā varētu atveidot kā “tekstpratība”.

Kāpēc tekstpratībai tiek pievērsta tik liela nozīme?

21.gs. ir tekstu laikmets, tie mums ir visapkārt: klasē, uz ielas, tramvajā, presē, grāmatplauktos, sociālajos tīklos u.tml.. Cik lietderīgi bērni tos izmanto? Vai viņi tos patiešām izlasa un izprot, ko ir lasījuši?

Mūsdienās bieži ir ierobežots laiks, lai iegūtu kādu informāciju un reaģētu uz to. Prasmīga lasīšana paredz arī spēju ātri identificēt tekstā noteiktus vārdus, frāzes, valodas modeļus, pēc kuriem jau var paredzēt teksta pavedienu. Prasmīgs lasītājs spēs paredzēt teksta turpinājumu arī, pamanot atslēgvārdus (virsrakstā, ievaddaļā, pēc tam tālāk tekstā). Tie ir svarīgi rīki, lasot tekstus gan latviešu valodas stundās, gan arī vēsturē, bioloģijā un citos mācību priekšmetos, līdz ar to šie rīki ir attīstāmi neatkarīgi no satura jomas, turklāt ar daudzveidīgiem tekstiem un kontekstiem.

21.gs. bērni tiek dēvēti par digitālajiem pilsoņiem, par *dotcom* paaudzi u.tml., jo bieži vien lielāko sava laika daļu viņi pavada tīmeklī, tiešsaistē, bet ne tiešajā komunikācijā ar fiziskajā telpā esošajiem cilvēkiem. Tāpēc svarīgi ir atcerēties, ka tīmeklis nodrošina arī bezgalīgas izglītības iespējas, pastāvīgi pieaugot informācijas apjomam. Tomēr šīs iespējas var netikt pienācīgi izmantotas, ja bērni nespēj noorientēties informācijas pārdaudzumā, nespēj efektīvi atlasīt un novērtēt, kā arī interpretēt lasīto/dzirdēto/vēroto materiālu. Attīstot digitālo tekstpratību, bērniem tiek piedāvāts drošs rīks, instruments, ko viņi var izmantot, lai iegūtu, objektīvi izvērtētu un interpretētu informāciju.

Kas ir “pluriliteracy”?

Pēdējos gados valodu izglītības kontekstā ir parādījies termins *pluriliteracy*, ar kuru tiek uzsvērtā tekstpratība vairāk nekā vienā valodā vai zīmju sistēmā. Respektīvi, tā ir prasme lasīt vairākās valodās un dekodēt arī citu zīmju sistēmas, tostarp matemātikas, informātikas zīmes, simbolus, ikdienā sastopamās piktogrammas u.c. zīmes (norādes, kā mazgāt vai gludināt noteiktus apģērba gabalus, kā pagatavot ēdienu, emocijzīmes u.c. datorrakstu zīmes, ceļa zīmes u.tml.). Turklāt termins *pluriliteracy* paredz izprast tekstu arī vairāk nekā vienas kultūras (multikulturālisms – sociālā konteksta respektēšana) un dažādu mediju (kā informācijas kanālu) kontekstā.

Termins *pluriliteracy* tiek lietots, apzīmējot arī jaunu pedagoģisko pieeju (*a pluriliteracies approach*), kurā tiek uzsvērtā mācību priekšmetiem specifiskās tekstpratības attīstības nepieciešamība (Council of Europe (ECML/CELV), 2015-2017). Proti, ja katra mācību priekšmeta skolotājs pievērstu uzmanību stratēģijām

un rīkiem, kā strādāt, lai labāk izprastu tekstu (atslēgvārdu pamanīšanai, to dziļai skaidrošanai, tostarp vairākās valodās), tad skolēni būtu lietpratīgāki tekstu, līdz ar to – apgūstamās vielas izpratnē. Šī pieeja, kā uzsver paši tās attīstītāji (*European Centre for Modern Languages of the Council of Europe*), ir veidota, balstoties uz CLIL pieejas pamatprincipiem, proti, mācību procesā integrēt valodas un satura apguvi. Atšķirībā no klasiskās CLIL pieejas izpratnes jaunā pieeja (*a pluriliteracies approach*) paredz, ka integrācija notiek, ja, apgūstot saturu, tiek izmantota arī viena valoda, bet – tad satura (matemātikas, ķīmijas, vēstures u.tml.) skolotājs paralēli strādā arī ar valodas jautājumiem: atslēgvārdiem, to padziļinātas izpratnes veidošanu u.tml. Tādā veidā iespējams virzīties uz dziļo mācīšanos (*deep learning*). Šīs pieejas mērķi tiek uzsvērtas skolēnu zināšanas par noteiktu saturu, lai veiksmīgi sazinātos un lai dažādās valodas, disciplīnas un kultūras nebūtu tam šķērslis (*A pluriliteracies approach builds on CLIL approaches to help learners become better meaning-makers, who can draw on content knowledge to communicate successfully across languages, disciplines and cultures*, (www.ecml.at/pluriliteracies)).

Kā tekstpratību vienā vai vairākās valodās attīstīt skolā?

Viens no būtiskākajiem tekstpratības attīstīšanas priekšnoteikumiem ir mācībuprocesam atvēlētais laiks, proti, tekstpratību var attīstīt tikai tad, ja velta laiku pašam izziņas procesam:

- skolēni verbalizē par to, ko domā, dara vai vēlas darīt (t.s. domāšana skaļi);
- dalās pārdomās kā par izlasīto, tā arī par pašu lasīšanas procesu;
- reflektē dažādos veidos (skolotāja vadīti; individuāli; daloties skolēniem vienam ar otru savā starpā; pēc skolotāja parauga/modeļa).

Tekstpratības attīstīšanā ir jāplāno darbs ar:

- 1) daudzveidīgiem tekstiem (jāiekļauj arī teksti, kas sagādā skolēniem prieku lasīt, un jāplāno mācību situācijas, kad skolēni paši izvēlas tekstus, ar kuriem strādās);
- 2) vārdu krājumu: dzimtajā valodā arī ir mērķtiecīgi jāplāno jaunu vārdu ienākšana ne tikai pasīvajā (saprotot), bet arī aktīvajā vārdu krājumā (lietojot); definējot jaunus jēdzienus, vēlams izmantot skolēnu lingvistisko repertuāru arī citās valodās, lai dziļāk izprastu jauno vārdu vai jēdzienus nozīmes un nonāktu līdz to konceptuālajam līmenim;
- 3) vārdu grupēšanu (pēc noteiktiem kritērijiem, kategorijām, meklējot jumta jēdzienus un hierarhiskās attiecības);
- 4) jaunu vārdu, jēdzienus, terminu iegaumēšanas stratēģijām (individuālo vārdnīcu veidošana u.c.);
- 5) autentiskiem tekstiem (īpaši ar tiem, ar kuriem skolēniem ir saskare ikdienā: tekstiem publiskajā telpā, televīzijā, instrukcijās, infografikos, kartēs, sociālajos tīklos u.tml.);

- 6) vismaz diviem paralēliem tekstiem par līdzīgu saturu: skolēni mācās saskatīt žanru un valodas atšķirības, stratēģijas, kas izmantotas ticamības efekta radīšanai;
- 7) padziļinātiem jautājumiem: ne tikai par teksta saturu, bet arī tā dziļāko jēgu, par tajā lietotajām argumentācijas struktūrām un modeļiem, par viedokļa paušanai izmantotajiem faktiem;
- 8) lasīšanas un klausīšanās stratēģijām;
- 9) tekstveidi kā procesu;
- 10) kognitīvām un metakognitīvām stratēģijām.

Tālāk ir doti divi piemēri, kas ilustrē dažus paņēmienus, lai attīstītu tekspratību. Pirmais ir fragments no 4. klases latviešu valodas programmas parauga (sk. 6. piemēru); otrs – no 5. klases (sk. 7. piemēru).

Saruna – Kas ir maize? Kāda maize garšo? Cik bieži ēd? Kādus maizes veidus zina?

Skolēni veido pārī savas definīcijas – *maize, baltmaize, rupjmaize, rudzu maize, plācenis, franču baltmaize* u.c. Salīdzina ar vārdnīcās doto skaidrojumu. Izsaka pieņēmumus, pēc kuriem kritērijiem maizes veidus var klasificēt, pamato tos.

Izmanto vārdnīcas (arī tīmeklī), secina, kādas zināšanas un prasmes ir nepieciešamas, lietojot katru resursu.

Pārdomā, kā jutās, veicot uzdevumus, ko jau zina, bet kas vēl būtu jāpildinveido.

(6. piemērs: 4.klases latviešu valodas programmas paraugs
(darba variants))

Saruna – Kas ir maize? Kāda maize garšo? Cik bieži ēd? Kādus maizes veidus zina?

Skolēni veido pārī savas definīcijas – *maize, baltmaize, rupjmaize, rudzu maize, plācenis, franču baltmaize* u. c. Salīdzina ar vārdnīcās doto skaidrojumu. Izsaka pieņēmumus, pēc kuriem kritērijiem maizes veidus var klasificēt, pamato tos.

Izmanto vārdnīcas (arī tīmeklī), secina, kādas zināšanas un prasmes ir nepieciešamas, lietojot katru resursu.

Pārdomā, kā jutās, veicot uzdevumus, ko jau zina, bet kas vēl būtu jāpildveido.

(6. piemērs: 4.klases latviešu valodas programmas paraugs
(darba variants))

- Skolēni nosaka atslēgvārdus zinātniskā tekstā, ko lasa dabaszinību (vai citas jomas) stundā (skolotājs tekstus gatavo kopā ar dabaszinību skolotāju). Stāsta, uzsverot atslēgvārdus, lai klausītājs uztvertu galveno domu. Nosaka citu stāstījuma atslēgvārdus.

- Vērtē savu prasmi atrast atslēgvārdus, noteikt galveno domu.

- Noformē iepriekš veidoto dzejoli (skaitāmpantu), izceļot atslēgvārdus.

7. piemērs: 5.klases latviešu valodas programmas paraugs
(darba variants)

Vai tekstpratības attīstīšana ir tikai skolas uzdevums? *Is School Alone Responsible for Development of Literacy?*

Pēdējos gados tekstpratības kontekstā tiek runāts arī par ģimenes nozīmi šo prasmju attīstīšanā, piešķirot šim procesam pat īpašu apzīmējumu: ģimenes tekstpratība (*family literacy*). Pētījumi liecina, ka bērnu motivācija un sasniegumi uzlabojas, ja viņu vecāki ir iesaistīti izglītošanas procesā. Ir daudzas ikdienas lietas, ko vecāki var darīt kopā ar bērniem mājās, lai veicinātu tekstpratību, piemēram:

- dalīties savās zināšanās un izskaidrot, kā viņi izmanto lasītprasmi savā ikdienas dzīvē;
- mudināt bērnus lasīt un apskatīt dažādus tekstus, piemēram, laikrakstus, romānus, komiksus, žurnālus, mājas lapas, e-pastus, produktu etiķetes, grafikus u.c.;

- kopā pārrunāt, ka teksti izskatās citādi atkarībā no mērķa un mērķauditorijas - piemēram, politiskā reklāma un paziņojums kāpņutelpā par aicinājumu piedalīties vēlēšanās;
- runājot par tekstiem, kurus ir lasījuši vai aplūkojuši un kuri likās uzjautrinoši, interesanti vai noderīgi;
- apspriežot jaunus un neparastus vārdus vai frāzes;
- spēlējot spēles, kas veido izpratni par vārdiem un ļauj vienkārši izbaudīt oriģinālu, interesantu vārdu cilmi un nozīmi.

Secinājumi **Conclusions**

Jaunākās pieejas valodu izglītībā un pedagoģiskajā procesā kopumā rosina domāt par ciešākas saiknes veidošanu gan valodu jomā (starp dzimto valodu un citām apgūstamajām vai skolēnam jau zināmajām valodām), gan starp vairākām jomām, piemēram, valodu un sociālo zinātņu jomu. Salīdzinot latviešu valodu ar citām valodām, skolēniem veidojas dziļāka izpratne par valodas īpatnībām, funkcionalitāti, valodu kopīgajām un atšķirīgajām pazīmēm.

Mācot jebkura priekšmeta saturu, nepieciešams atvēlēt laiku arī darbam ar valodu: jaunajiem vārdiem, to mācīšanās un iegaumēšanas paņēmieniem, lai tie nonāktu skolēnu aktīvajā vārdu krājumā. Tāpat darbs ar jēdzieniem, terminiem, to salīdzināšanu vairākās valodās ļauj skolēniem nonākt līdz šo jēdzienu konceptuālā līmeņa izpratnei, kas ir ceļš uz dziļo mācīšanos.

Tekstpratība dažādos mācību priekšmetos un vairākās valodās paaugstina skolēnu lietpratību orientēties dažādās mācību un ikdienas situācijās, neatkarīgi no lietotās valodas, kontekstam raksturīgā satura vai kultūru atšķirībām. Daudzveidīgu tekstu prasmīga lasīšana un izlasītā izpratne nav iedzimta prasme, tā ir jātrenē un jāattīsta, piedāvājot skolēniem dažādas stratēģijas un atbalsta rīkus.

Summary

New approaches (e.g., multilingual pedagogy) to language education and pedagogical processes generally call for the establishment of a closer link between languages (mother tongue(s) and other languages already familiar to or learnt by pupils) and a number of related areas, such as the social sciences. When comparing Latvian with other languages, students develop a deeper understanding of peculiarities, functionalities, as well as of common and distinctive features of the language. During teaching the content of any subject, it is necessary to give students time to work with language: new words need to be learnt, techniques for their acquisition and memorization have to be practiced, so that words become part of the active vocabulary of the students. Similarly, when working with different concepts and terms, students can compare them in several languages and thereby reflect upon them on the conceptual level, which is a path to deep learning. Pluriliteracy (literacy in more than one language

or script) increases the pupils' ability to orient themselves in different learning situations and in everyday life, regardless of the languages used, context-specific contents or cultural differences. Skillful reading and comprehension of diverse texts is not an inherited skill; it must be challenged and developed by offering different reading strategies and support tools to the students.

Literatūra References

- Adamson, J., & Fujimoto-Adamson, N. (2012). Translanguaging in self-access language advising: Informing language policy. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3 (1), (pp. 59-73). http://sisaljournal.org/archives/march12/adamson_fujimoto-adamson/
- A pluriliteracies approach to teaching for learning.* www.ecml.at/pluriliteracies
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism. A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Council of Europe (ECML/CELV) (2015-2017). A pluriliteracies approach to teaching for learning. <http://pluriliteracies.ecml.at/>, sk. 23.10.2017.
- De Korne, H. (2012). Towards new ideologies and pedagogies of multilingualism: innovations in interdisciplinary language education in Luxembourg. *Language and Education* (pp. 479–500). Routledge,
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hill, P.-S. (2017). Literacy assessments: the importance of reading with understanding. *World Education Blog*. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2017/06/16/literacy-assessments-the-importance-of-reading-with-understanding/>
- Lazdiņa, S. (2016). Multilingvāls skolēns – valodu skolotājs jaunu pieeju meklējumos. *Integrācija sākas ar mācīšanos: Latvijas pieredze 21. gadsimtā*. S. Lazdiņa (atb. red.). Rīga, LVA.
- Robertson, R. (1995). Glocalization. Time-space and homogeneity-heterogeneity. *Global Modernities* (pp. 25–44). M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (eds). Thousand Oaks, CA: Sage
- Skujiņa, V. (2011). Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca. Jelgavas tipogrāfija
- Spolskis, B. (2011). *Valodas pārvaldība*. Rīga: Zinātne.