



Mitmekeelne

HARIDUS

МНОГОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ / MULTILINGUAL EDUCATION

MITMEKEELNE KOOL

**EESTIS JA
VÄLISMAAL**

МНОГОЯЗЫЧНАЯ ШКОЛА

**В ЭСТОНИИ И
ЗА РУБЕЖОМ**

MULTILINGUAL SCHOOL

**IN ESTONIA
AND ABROAD**

MITMEKEELNE HARIDUS

Teaduslik-metoodiline ajakiri
Mitmekeelne kool Eestis ja välismaal
Nr 4, 2019
ISSN 2585-4887 (print)
ISSN 2585-4895 (pdf)
26. august 2019. a

Peatoimetaja

Olga Burdakova

Toimetuskolleegium

Tatjana Babanskaja
Larissa Degel
Kristina Kallas
Kristjan Klauks
Jelena Nõmm
Mai-Liis Palginõmm
Niina Raud

Korrektuur

Olga Burdakova (vene keel)
Elena Deryabina (vene keel)
Niina Raud (inglise keel)
Silvi Seesmaa (eesti keel)

Kujundus ja küljendus

Brand Effect

Ajakirja väljaandmist toetas Haridus- ja Teadusministeerium

Materjalide ja nende fragmentide kasutamisel
on kohustuslik viidata ajakirjale Mitmekeelne Haridus

© Tartu Ülikool 2019

МНОГОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
Многоязычная школа в Эстонии и за рубежом
Специальный номер
№ 4, 2019
ISSN 2585-4887 (print)
ISSN 2585-4895 (pdf)
26 августа 2019 года

Главный редактор

Ольга Бурдакова

Редакционная коллегия

Татьяна Бабанская
Лариса Дегель
Кристина Каллас
Кристьян Клаукс
Елена Нымм
Май-Лийс Палгинымм
Нина Рауд

Корректоры

Ольга Бурдакова (русский язык)
Елена Дерябина (русский язык)
Нина Рауд (английский язык)
Сильви Сеэсмаа (эстонский язык)

Дизайн и компьютерная верстка

Brand Effect

Издание журнала поддерживает Министерство
образования и науки.

При воспроизведении материалов и их фрагментов
ссылка на журнал «Многоязычное образование» обязательна.

© Тартуский университет, 2019



TOIMETAJA VEERG КОЛОНКА РЕДАКТОРА

- 4 Ольга Бурдакова
20 лет языковому погружению
в Эстонии: в ногу со временем

TEOREETILISED JA RAKENDUSLIKUD UURINGUD ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- 5 Anna Golubeva, Karin Piirsalu
Kahesuunalise keelekümbuse
teekond lasteaiast kooli
- 9 Rhonda Petree
Complexity and Diversity:
Language Education
in the United States
- 12 Самат Кальменов,
Гульмира Кожамкулова
Модель полиязычного
образования в Назарбаев
Интеллектуальных школах

RÄNNATES MÖÖDA MAAILMA KOOLE ПУТЕШЕСТВУЯ ПО ШКОЛАМ МИРА

- 19 Ülle Säälük
Mitu keelt ja kultuuri ühes
koolimajas – huvitavaid kogemusi
ja lahendusi Euroopa koolidest
- 22 Olga Orekhova
Learning from the Latvian
Experience of Bilingual Education

VANEMATE FOORUM РОДИТЕЛЬСКИЙ ФОРУМ

- 25 Ольга Бурдакова, Елена Нымм
От редколлегии
- 26 VANEMAD VASTAVAD
ОТВЕЧАЮТ РОДИТЕЛИ

METOODILINE TÖÖTUBA МЕТОДИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ

- 30 Увэ Инго Крюгер,
Екатерина Кудрявцева
Азбучные истины.
Игры с алфавитом
- 36 Anna Smertina
Noored Kooli linnalaager Narva
õpilastele: õppida pole keeruline!

PERSOON ПЕРСОНА

- 39 Ольга Бурдакова, Елена Нымм
Хендрик Агур: «Мне было бы
очень удобно продолжить
работу в гимназии Густава
Адольфа, в ней всё отлично
работает, но я всё же ушел...»

KIRJANDUSÜLEVAADE КНИЖНОЕ ОБОЗРЕНИЕ

- 46 Andre Boyer
A Review of Mehisto, P. &
Genesse, F. (2015).
Building Bilingual Education
Systems: Forces, Mechanisms
and Counterweights
- 47 Anna Golubeva, Karin Piirsalu
Laste keelelise arengu hindamise
abimaterjal
- 48 Екатерина Кудрявцева,
Яна Король
GameLearnMobil – образование
в игре длиною в жизнь!

SÜNDMUSTE KROONIKA ХРОНИКА СОБЫТИЙ

- 50 Nina Raud, Olga Orekhova
Traditional In-service Training
Seminars for EFL Teachers in
Narva College: More than
a Tradition
- 52 SÜNDMUSTE KALENDER
КАЛЕНДАРЬ СОБЫТИЙ

20 лет языковому погружению в Эстонии: в ногу со временем



ФОТО: ИЛЬЯ СМЕРНОВ

ОЛЬГА БУРДАКОВА

Многоязычное образование, как известно, предполагает не просто изучение двух и более языков, а использование их в познавательном процессе. В системе эстонского образования с конца 1990-х годов развиваются различные программы раннего и позднего, полного и частичного языкового погружения, в которых эстонский язык является одновременно и самостоятельной целью обучения, и средством изучения других школьных дисциплин. В минувшем году исполнилось 20 лет с тех пор, как Министерство образования и науки ЭР в ноябре 1998 года приняло решение о запуске этой программы, а в будущем — 2020 году — исполнится 20 лет со дня открытия первых классов с полным погружением в эстонскую языковую среду.

Однако жизнь не стоит на месте. Среди родителей, воспитывающих детей не только в семьях с русским, но и с эстонским языком общения, появился запрос на развитие у ребенка раннего двуязычия. Ответом на этот запрос стало решение Министерства образования и науки о разра-

ботке новых программ т. н. двустороннего языкового погружения и открытие впоследствии (в 2015–2016 годах) первых групп раннего двустороннего языкового погружения в Пярну, Тарту, Таллинне и Тапа. Об этих группах двустороннего языкового погружения мы уже рассказывали нашим читателям в №1 журнала (см. статью «Языковое погружение в детском саду — начало пути в многоязычное будущее ребенка» Натальи Мялициной и Анны Голубевой).

Этой весной детские сады с двусторонним языковым погружением выпустили первых выпускников, а в сентябре в муниципальных школах Пярну и Тарту откроют свои двери первые классы, в которых дети из эстонских и русских семей смогут продолжить учебу вместе. Спрос на классы с двусторонним языковым погружением в нашем обществе, очевидно, есть. В противном случае в частном секторе двустороннее языковое погружение не стартовало бы уже в 2017 году (о частной Открытой школе (Avatud Kool) в районе Пыхья-Таллинн, объединившей в классах детей из русских и эстонских семей, мы уже писали в №1 журнала «Многоязычное образование», см. статью Хелен Сабрак).

Конечно, мы не могли обойти вниманием столь знаменательные события, связанные с историей и развитием в Эстонии программ языкового погружения, и потому значительную часть четвертого номера журнала посвятили результатам и перспективам программ языкового погружения в Эстонии.

Опыт двустороннего языкового погружения в детских садах требует самого серьезного анализа и осмысления. Первые итоги работы групп двустороннего языкового погружения подводят

в этом номере ведущие специалисты Центра методики Целевого учреждения «Иннове» **Анна Голубева и Карин Пийрсалу**, а в заметке «**Laste keelilise arengu hindamise abimaterjal**» представляют пакет материалов для оценивания языкового развития ребенка в овладении вторым языком (русским или эстонским) в условиях двустороннего языкового погружения в детском саду.

Конечно, открытие в муниципальных школах классов с двусторонним языковым погружением потребовало серьезной подготовительной работы: от создания программ и методических материалов до подготовки кадров. О теоретических и практических основах разработки школьных программ и подготовке учителей к реализации этих программ рассказывает статья «**Kahesuunalise keelekümbluse teekond lasteaiast kooli**» Анны Голубевой и Карин Пийрсалу.

Популярность различных программ языкового погружения в Эстонии велика: родители всё чаще и чаще делают свой выбор в пользу школ, работающих по программам языкового погружения. Мы решили узнать у родителей, дети которых обучаются по программам языкового погружения, о причинах выбора той или иной программы, преимуществах обучения и трудностях, с которыми столкнулись их дети в учебном процессе. Искренние, прямые и открытые ответы родителей на наши вопросы читайте в рубрике «**Родительский форум**».

Выбор за вами!

Kahesuunalise keelekümbelse teekond lasteaiast kooli



FOTO ERAKOGUST

KARIN PIIRVALU

Karin Piirsalu on SA Innove mitmekeelse õppe ja keelekümbelsemetoodika keskuse peaspetsialist, kelle töövaldkonnaks on kahesuunalise keelekümbelse rakendamine ja arendamine Eesti haridusasutustes. Tema peamisteks ülesanneteks on kahesuunalise keelekümbelse õppekavade ja õpetajate täienduskoolituskavade väljatöötamine ja realiseerimine, valdkondlik nõustamine ja kahesuunalise keelekümbelse mudeli kvaliteetse rakendamise toetamine. Karin Piirsalu on Eesti kogemust tutvustanud nii Eestis kui ka rahvusvahelistel konverentsidel, sh USAs, Iirimaa ja Hispaanias.



FOTO ERAKOGUST

ANNA GOLUBEVA

Anna Golubeva töötab SA Innove mitmekeelse õppe ja keelekümbelsemetoodika keskuse peaspetsialistina. Tema ülesanneteks on keelekümbelse lasteaiaprogrammi koordineerimine ja arendamine ning Eesti keelekümbelseprogrammi kogemuse tutvustamine rahvusvahelisel haridusmaastikul. Üks pikematest rahvusvahelistest projektidest on olnud keelekümbelseprogrammi koostöö USA Saatkonnaga Eestis ja Minnesota ülikooli professorite Diane Tedicki ja Tara Fortune'iga, kes on Eestit toetanud just kahesuunalise keelekümbelse valdkonnas.

2013. a kevadel kutsus SA Innove keelekümbelsekeskus kohalikke omavalitsusi liituma uue, kahesuunalise keelekümbelse mudeliga. Kohalike omavalitsuste kaasamine oli põhjendatud jätkusuutlikkuse tagamisega mudeli rakendamisel nii lasteaias kui ka koolis. Kohalik omavalitsus esitas lasteaeade ja programmiga jätkavate pilootkoolide kandidaadid. Kahesuunalise keelekümbelse mudeliga liitumist taotles 2013. a kuue kohaliku omavalitsuse kuus lasteaeda ja viis kooli.

Iga õppeasutus valis oma meeskonnast kaks õpetajat – ühe eestikeelse ja ühe venekeelse. Selle mudeli ettevalmistamise protsessi iseloomustas õppeasutuste juhtkonna otsene kaasatus koolitustesse ning aruteludesse kõikide õppe- ja kasvatustöö korraldamise küsimustes.

2013. a sügiseks olid kahesuunalise keelekümbelse mudeli rakendamise huvitatud omavalitsused selgunud (Tallinn, Tartu, Pärnu ja Tapa) ning keelekümb-

luskeskus alustas kahesuunalise keelekümbelse sisulise arendamisega. Esmaeks ülesandeks oli leida riik, kus sellist lähenemist keeleõppele on juba edukalt rakendatud. Kahesuunalise keelekümbelse rakendamise näidet oli Euroopas raske leida. Euroopas on levinud teised lõimitud aine- ja keeleõppe vormid, üheks heaks näiteks oli meie tollane Šveitsi partner Tandem International Multilingual School (<https://www.tandem-ims.ch/en/>). Laialdaselt on levinud >>



KAHESUUNALISE KEELEKÜMBLUSE ÕPPEKESKKOND LASTEAIAS TRALL (PÄRNU)

» LAK-õppe kasutamine ingliskeelses aineõppes, mis on saanud tavaliseks võõrkeelte õpetamise vormiks nt Saksamaal ja Hollandis. Eesti keelekümbusprogrammi jaoks oli tähtis leida partner, kes jagaks meie rikastava kakskeelsuse põhimõtteid, pööraks samaväärset tähelepanu nii laste teise kui ka esimese keele arengule ning õppeedukusele aineõppes ja tähtsustaks kultuurilist teadlikkust. Koostööpartnerid Eesti kahesuunalise keelekümbuse arendamiseks oleme leidnud Minnesota Ülikoolist — professorid Diane Tedick (<http://carla.umn.edu/about/profiles/Tedick.html>) ja Tara Fortune (<https://carla.umn.edu/about/profiles/Fortune.html>).

Professorid Tedick ja Fortune on veendunud, et „olles ainesisu põhine ja õppeedukusele orienteeritud, seab keelekümbusõpe kolm peamist eesmärki: ainealane õppeedukus, kahe keele suhtlemis- ja kirjutamisoskus ning kultuuriline pädevus“ (Fortune & Tedick 2015).

Nii Fortune kui ka Tedick on pikaajalise kogemusega koolitajad ja uurijad just kahesuunalise keelekümbuse valdkonnas. Kahesuunalise keelekümbusmudeli rakendamisega alustati Ameerika Ühendriikides juba 1960. aastatel. Rääkides koostööst Minnesota Ülikooliga, ei saa jätta avaldamata tänu Ameerika Ühendriikide Saatkonnale Eestis, tänu kelle toetusele on koostöö Minnesota Ülikooli ja Eesti keelekümbusprogrammi vahel olnud püsiv alates 2014. aastast.

Enne esimest koolitust lasteaiapäetajatele 2014. a septembris tõstasid keelekümbusprogrammi meeskonnal mitmed arendusküsimused:

- kuidas eesmärgistada ja kavandada õppe- ja kasvatustööd uue mudeli puhul, arvestades, et õpetaja õpetab samaaegselt keelt kui emakeelt ja ka teist keelt ning järgib koolieelse lasteasutuse riiklikku õppekava;
- kuidas tagada keelte võrdset staatust ja läheneda õpikeskkonna kujundamisele, arvestades mõlema keele võrdset tähtsust;
- kuidas kujundada rühmapäetajatest tugev meeskond, kes töötavad üksteist toetades ja üksteisega arvestades pühendunud professionaalidena;
- kuidas valida, vajadusel kohandada ja kasutada olemasolevat õppevara, arvestades kahesuunalise keelekümbuse mudeli eesmärke;
- kuidas korraldada koostööd lapsevanematega;
- kuidas jälgida laste esimese ja ka teise keele arengut.

Täienduskoolituste käigus tutvustati USA lasteaegade ja koolide eduka kahesuunalise keelekümbuse näiteid. Keelte eristamise ja õpetamise küsimused said lahenduse sõnavara kolme kategooria näitel (ing k *vocabulary tier I, II & III*) (Beck, McKeown & Kucan 2002, 2008). Lisaväärtuseks täienduskoolitusel oli võimalus kuulda teadusuuringute tulemustest, et kahesuunalist keelekümbust, mis meile Eestis on uus ja tundmatu algatus, on üle ookeani edukalt rakendatud juba aastakümneid.

Õpetajatele meetodikas enesekindluse andmiseks ja ühtse kogemuspagasiga meeskonna loomiseks toimus 2015. a veeb-



<https://www.youtube.com/watch?v=juecq55aws0>

VARASE MITMEKEELSUSE EELISEID TUTVUSTAV VIDEO (INNOVE)

ruaris Minnesota Ülikooli kutsel õppereis Ameerika Ühendriikidesse Minneapolisse. Kahekümneliikmeline Eesti meeskond külastas kolme kahe-suunalist keelekümblust rakendavat õppeasutust (Adams Spanish Immersion School, Joyce Preschool, Richfield Dual Language School). Kohapeal osaleti prof Fortune'i ja Tedicki eestvedamisel nähtud praktikate analüüsimise seminaril, samuti valmisid kahe-suunalise keelekümbluse täienduskoolitusi rikastavad õppefilmid-intervjuud.

2015. a kevadel said pilootlasteaedade meeskonnad järjekordse võimaluse kohtuda prof Tedicki ja Fortune'iga, kes viisid läbi viiepäevase koolituse kahes keeles suhtlemis- ja kirjutamisoskuse arendamisest ning konstruktiivse tagasisidestamise võtetest. Peale meetoodiliste täienduskoolituste korraldati õpetajatele meeskonnatöö ja vene keele teise keelena õpetamise meetoodiline koolitus. Keelekümblusprogrammi õppevara kasutamise ja olemasoleva muu õppevara kahe-suunalise keelekümbluse õppele kohandamise seminari käigus said õpetajad juurde enesekindlust häälestamiseks end algavaks õppeasutaks. Eraldi pakuti seminare õpetaja abidele, muusika- ja liikumisõpetajatele. Keelekümblusprogrammi ekspertide rühm töötas välja soovituslikku riiklikku õppekava rakendamist toetavad teemaplaanid õppe- ja kasvatustöö igakuiseks planeerimiseks alates kolmeaastastest kuni koolieelikuteni.

Samaaegselt õpetajate ettevalmistamisega pöörati keelekümbluskeskuses suurt tähelepanu uue mudeli teavitustööle. Koostöös Tallinna Ülikooli Balti filmi, meedia, kunstide ja kommunikatsiooni instituudiga valmisid varase mitmekeelsuse eeliseid tutvustavad videod (vt <https://www.youtube.com/watch?v=JueCQ55aws0>). Korraldati kohtumisi lasteaedade hoolekoegade ja lapsevanematega.

2015. a septembris avati kaks kahe-suunalise keelekümbluse rühma kolmeaastaste lastega Pärnus lasteaias Trall ja Tartus lasteaias Mõmmik. Lähtudes USA koolitajate soovistest, oli laste keeleline koosseis rühmas järgmine: 50% eesti kodukee-

lega lapsed ja 50% vene kodukeelega lapsed. Kakskeelsetest peredest laste puhul lähtuti rühma komplekteerimisel põhimõttest: 1/3 eesti kodukeelega lapsed ja 1/3 vene kodukeelega lapsed ja 1/3 kakskeelsete perekondade lapsed. Lapsi ei valitud, rühmade komplekteerimisel lähtuti keelekümblusprogrammis osalemise vabatahtlikkuse põhimõttest. Kahe-suunalise keelekümbluse rühma pakuti vanematele tavarühma alternatiivina. Kahe esimese rühma kogemus Pärnus ja Tartus on näidanud vanemate suurt rahuolu uue keelekümblusmudeliga. Rühmast on lahkunud üksikud lapsed ning põhjused on seotud kas pere kolimisega teise piirkonda või lähtuvalt nõustamiskomisjoni soovistest.

Parimaks kahe-suunalise keelekümbluse edu näiteks võib pidada seda, kui 2018. a oktoobris Pärnu lasteaia Trall rühma külasthanud kooliõpetajad ei suutnud vaatlusel tuvastada laste kodukeelt, ja seda nii eesti kui ka vene keeles suhtlemise puhul.

Tapa lasteaed Vikerkaar ja Tallinna lasteaed Kelluke avasid kahe-suunalise keelekümbluse rühmad 2016. a septembris. Mõlemad lasteaiad on näidanud pühendumust uue mudeli rakendamisel ning on tihti ka külaliste ja meedia tähelepanu all — mõlemad lasteaiad on Tallinna Ülikooli alushariduse eriala üliõpilaste praktikabaasiks, Tapa lasteaia Vikerkaar direktor Lii Jairus pälvis 2017. a oktoobris Haridus- ja Teadusministeeriumi konkursil „Eestimaa õpib ja tänab“ aasta õppeasutuse juhi tiitli kahe-suunalise keelekümbluse korraldamise eest. >>

» Kahesuunaline keelekümbus laieneb ning 2019. septembris avatakse veel uusi keelekümbusrühmi.


Kahesuunalise keelekümbuse üleminek lasteaiast kooli on olnud üheks põhiliseks sihiks alates uue mudeli väljatöötamisest. 2013. a esitasid kohalikud omavalitsused programmiga liitumisel kooli(d), kus ollakse valmis kahesuunalise keelekümbuse lasteaiarühmade lapsed vastu võtma esimesse klassi ning toetama õppetöös nii esimese kui ka teise keele arengut.

Alates 2013. aastast on üldsuse teadlikkus mitmekeelsusest ja selle võimalustest kasvanud. 2017. a sügisel algasid kahesuunalise keelekümbusega liitunud koolide meeskondade ettevalmistuskoolitused. Samal ajal loodi eraalgatusel kakskeelne Avatud Kool ning üks neljast kahesuunalise keelekümbuse pilootkoolidest, Tallinna Kunstigümnaasium, avas omal algatusel esimese kakskeelse klassi eesti ja vene kodukeelega lastele. Need algatused olid heaks näiteks Eesti kahesuunalise keelekümbuse koolimudeli loomise aruteluseminaril, mida juhtisid prof Tedick ja Fortune Minnesota Ülikoolist. Koolimudeli kujundamise seminaril selgus, et vaatamata Eesti väiksele, peavad neljas erinevas piirkonnas asuvad koolid — Tapa Vene Põhikool, Tartu Annelinna Gümnaasium, Tallinna Kunstigümnaasium ja Pärnu Tammsaare Kool — leidma vastavalt oma piirkonna võimalusi arvestava lähenemise kakskeelsele õppeprotsessile. Seminaril kirjeldati õppeprotsessi põhiomadused, milleta ei ole võimalik nimetada koolis rakendatavat mudelit kahesuunaliseks keelekümbuseks, näiteks keelekümbuse põhimõtete järgimine nii õppeprotsessi korraldamisel kui ka keelte eristamisel, mõlema keele ja kultuuri võrdne staatus, õpilaste koosõppimine kõikides ainetes, sh ka keelte puhul. Viimane oli pika ja intensiivse arutelu teemaks ning just siin tulid kasuks USA uuringute tulemused, mis

näitavad, et mõlema keele omandamise võtmeks nii suhtlemis- kui ka kirjutamisoskuse tagamisel on kahe emakeelega õpilaste koosõppimine. Thomase ja Collieri läbi viidud uuringud (Thomas & Collier 1997; Thomas & Collier 2012) näitavad, et ainsad kakskeelsed programmid, mis ületasid USA õpilaste lugemisoskuste arengu keskmist näitajat, olid ühe- ja kahesuunaline keelekümbus, kusjuures võrdlemisel kasutati inglise keel emakeelega õpilaste keskmist näitajat (näitaja 50 punkti) ja inglise keelt teise keelena õppivate õpilaste tulemusi ühesuunalises (näitaja 52 punkti) ja kahesuunalises keelekümbuses (näitaja 61 punkti).

Õpetajate täienduskoolituse teemaks 2018. a sügisel olid eesti ja vene keel ning nende vahelised seosed ja seoste peegeldumine õppeprotsessis. Taaskord Minnesota Ülikooli professorite eestvedamisel töötasid koolimeeskonnad teemapõhise õppe meeskondliku planeerimisega ja õppevara küsimustega kahes keeles. Nii nagu pilootlasteadeade puhul, koosnevad koolimeeskonnad kahest õpetajast ja kooli juhtkonnast.

Kaks esimest kahesuunalise keelekümbuse klassi Pärnus ja Tartus avavad õpilastele ukSED 2019. septembris.

Juba kolmandat korda kutsuvad Avatud Kool ja Tallinna Kunstigümnaasium perekondi valima kakskeelset õppevormi. Keelekümbusprogrammis jätkub täienduskoolitusprotsess ja üldsuse teavitustöö, et tagada õpetajatele enesekindlus ja valmidus uue keelekümbuse mudeli rakendamisel. 

KASUTATUD ALLIKAD

Beck, McKeown & Kucan 2002, 2008 — Beck, I. L.; McKeown, M. G. & Kucan, L. (2002, 2008). Three Tiers of Vocabulary. Kahesuunalise keelekümbuse koolituse konsept. SA Innove.

Fortune & Tedick 2015 — Fortune, T. W.; Tedick, D. J. (2015). Oral Proficiency Assessment of English-Proficient K-8 Spanish Immersion Students. *The Modern Language Journal*.

Thomas & Collier 1997 — Thomas, W.; Collier, V. (1997). *School Effectiveness for Minority Language Students*. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Thomas & Collier 2012 — Thomas, W. P.; Collier, V. P. (2012). *Dual Language Education for a Transformed World*. Albuquerque, NM: Dual Language Education of New Mexico and Fuente Press.



Complexity and Diversity: Language Education in the United States



PHOTO FROM THE
AUTHOR'S ARCHIVE

RHONDA PETREE

Rhonda Petree is a 2018–2019 U.S. Fulbright Scholar and visiting lecturer in the Division of Foreign Languages at Narva College of the University of Tartu.

For seven years she was the founding director of an academic English language program at the University of Wisconsin-River Falls. Prior to that, she taught adult immigrants and refugees in St. Paul, Minnesota. She earned secondary school licensure in Wisconsin and Minnesota where she taught in elementary, middle, and high schools. She began her international education career nearly 20 years ago when she was a Teacher of English as a Foreign Language in Aktobe, Kazakhstan.

She is an active member of many professional organizations and a regular presenter at international and national conferences. Her areas of expertise include teaching methods and techniques, content-based instruction, professional development, program administration, and leadership.

She holds an MA in English as a Second Language from the University of Minnesota-Twin Cities and a BA in Political Science and History with certificates in European and Global Studies from the University of Wisconsin-Madison.

The United States (U.S.) has a population of over 325 million people. Approximately 20% of the population speaks a language other than English at home, with the top three languages being Spanish, Chinese, and Tagalog (U.S. Census Bureau 2017). There are approximately 55 million school-age children, those ages 4–18 years old, who attend schools in 50 different states, plus the District of Columbia (National Center for Education Statistics 2018). Within individual states, there are numerous school districts that manage an array of pre-schools, elementary, middle, and high-schools, in addition to alternative, adult education, and community education programs. Of the total school-age population, nearly 5 million are English language learners (ELLs)—those for whom English is not their first language (L1), a number that has increased by nearly 1 million since 2000 (National Center for Education Statistics 2018). States and school districts have responded to this dramatic increase in ELLs by establishing a myriad of programs, such as, English as a Second Language (ESL), dual-language, immersion, and transitional-bilingual, to name a few. Language education in the U.S. is an extremely complex topic; however, one worth further analysis. To that end, this article will provide a general overview of language education in the U.S. by examining legal issues, discussing specific program models, and analyzing challenges inherent in the system.

U.S. EDUCATION SYSTEM

Before delving into the topic, it is necessary to explain specific terms and relationships within the U.S. education system. The terms ELLs and English Learners (ELs) are used to describe the population of students learning English as second language. The phrase *world languages* is widely used to describe classes where students study

languages other than English. Very few schools offer content-based classes in languages other than English.

Individual states, and school districts within states, determine how schools are organized and structured, what programs are offered, and how funding is distributed. The federal government provides limited funding, generally in the form of grants for complying with

federal initiatives. Therefore, the federal government's influence on state education lies within setting the criteria for the allocation of funds; if states or districts want to access certain pools of money, they must meet federal requirements (de Jong 2017). Finally, the federal laws pertaining to language instruction give rise to the conversations regarding bilingual education, which is where we turn to next. >>

» LEGAL BACKGROUND

In order to begin to understand the complexity of language education in the U.S., it is necessary to consider the legal basis underpinning bilingual education.

The legal foundation for bilingual education is rooted in Title VI, the education component of the 1964 Civil Rights Act outlawing discrimination.

Under Title VI, school districts were required to integrate their school populations or risk losing federal education funding (Nieto 2009). In 1968, two additional laws were passed that significantly impacted bilingual education and the education standards of students for whom English was not their first language. First, the rights of linguistic minority populations were formally recognized with the passage of the Bilingual Education Act (BEA). This Act was significant because for the first time, there was a financial incentive attached to the law. School districts could access additional funding for developing programs to meet the needs of students for whom English was not their first language and for planning, developing, and staffing bilingual programs (Nieto 2009). The second law was the Supreme Court ruling of *Lau v. Nichols*, 414 U.S. 563. This decision legally stated that school districts were responsible for providing appropriate programs and accommodations to children who did not speak English (Nieto 2009). In the subsequent years, bilingual education policy was subject to the agendas of the shifting political parties. During the 1980s, lawmakers took an assimilationist approach whereby the educational focus was on English language acquisition, quickly moving students into all-English programs, and funding for non-bilingual programs (de Jong 2017). The pendulum swung back in 1994 with the reauthorization of the BEA which explicitly aimed to develop students' bilingual skills and multicultural understanding (Nieto 2009). The BEA reauthorization provided funding for programs that sought to strengthen students' first language skills while simultaneously developing English language and literacy skills and content-knowledge. At this time there was a recognition that bilingual education was beneficial for immigrant children, but also that it was an opportunity to develop the country's languages resources thereby increasing participation in the global economy (Nieto 2009). The 2000s saw yet another shift away from bilingual programs as federal lawmakers established

a law that required schools to both meet high-standards and to carry-out new high-stakes testing, without the accompanying funding streams. This law, the No Child Left Behind Act, led to an increase in English-only program models. Finally, the most recent changes to the law eliminated the high-stake testing requirements which opened the door for more unique programming; however, many language educators believe the law is still missing a bilingual education research focus and specific teacher training requirements (Lindahl 2015).

LANGUAGE EDUCATION PROGRAM MODELS

School districts respond to these federal laws when implementing certain program models to meet the needs of their specific populations. The types of programs offered by school district vary according to population size, students' L1s, staffing, and school district organization. Districts that offer traditional ESL programs may have a pull-out model where an ESL teacher meets with groups of students to provide level-appropriate English language instruction or to pre-teach or to re-teach content learned in other classes. In a different variation, ESL teachers or bilingual staff may push-in to a classroom, where they may translate or interpret directly to a student or group of students while the content teacher is teaching. In both of these cases, the ESL teacher or bilingual staff member may teach their own curriculum, adapt other teachers' materials, or a combination. In these approaches, the emphasis is on teaching ELL students English so they can meet grade-level standards.

In programs that have a bilingual focus, other instructional models exist. In what are known as dual-language programs or two-way immersion programs, ELLs and native English speakers learn content and two languages together in one classroom. For example, in one district, kindergartners in a dual-language class use English in their language arts and social studies classes, and Spanish while learning math, science, and Spanish language arts (Williams 2018). In one-way total immersion programs, both native English speaking students and non-native speaking students may learn together in one class where the language of instruction is the immersion language, such as, Chinese, French, or Spanish, and English language arts may not be introduced until grades 2-5 (Fortune 2012).

Immersion program are primarily options for elementary-level students and families;

once students reach the middle school or high school level they usually only have the option of attending a traditional school where the language of instruction is English.

SHIFTING PARADIGM

The growing population of ELLs and the rising popularity of language instruction has impacted the conversation around language program choices in U.S. schools. As stated earlier, the U.S. saw an increase of nearly 1 million ELL students between 2000-2015 (National Center for Education Statistics 2018). In some states, the increase has been even more dramatic. For instance, in Minnesota, where the term EL is used, the population increased 77 percent from 2000 to 2015 (King 2018). This increase is due to an influx of immigrants and refugees from East Africa and Southeast Asia. The current number of students with EL status in the 2018-19 school year is 73, 128 students compared to an enrollment of 71,919 in the previous year (Minnesota Department of Education 2018). These trends, along with a more language-supportive legal environment have led to an increase in language program options.

When one considers language education in the US, the discussion often leads directly to the economic benefits of language and cultural competency. However, more and more research regarding the cognitive benefits of language learning is entering into the public conversation (King 2018; Marian 2018; Williams 2017).

Language education proponents point out that decades of research prove that “using students’ native languages in schools through bilingual literacy and content instruction, leads to academic achievement, school engagement, and English language proficiency” (King 2018).

Additionally, student test scores and academic performance in immersion programs are beginning to debunk the myth that students in immersion learning environments develop certain academic deficiencies. Reports regarding students in dual-language immersion programs out-performing their peers in English-only programs in English reading test scores are entering into the national discourse (Williams 2018). While gains are being made, there are still many obstacles to overcome.

CHALLENGES

Added to the myriad of challenges associated with designing, implementing, and providing support for language education programs, is the issue of staffing. First of all, in many states, there is a shortage of well-qualified, licensed ESL and bilingual teachers, resulting in the issuing of emergency teaching licenses to under-trained teachers. Second, while there is a rising interest in immersion programs, university teacher preparation programs are often not comprehensive enough to train teachers for the complexities of teaching content, language, and literacy (Fortune 2018). Additionally, the lack of qualified teachers results in many districts and programs employing foreign teachers who provide the native-speaker experience for their students, but often, have little experience or preparation for working in American schools (Fortune 2018). The issue of work-visas further complicates the issue. Foreign teachers are allowed to work for a maximum of five years, which guarantees high teacher turnover (Williams 2018).

This lack of teacher-development is in part due to the limited world language instructional offerings at the school level. Unlike many other countries that have national-level mandates for formally studying languages in schools, language require-

ments are established at individual school districts or at the state level in the U.S. (Delvin 2018). Many schools begin to offer introductory language instruction beginning only at the middle-school level. Often the first year of instruction is an exploratory year when students are exposed to a few different languages throughout the year. The following year they may choose one language to study more in depth. While numerous studies, organizations, educators, and lawmakers tout the benefits of multilingualism, those who can speak, read, and comprehend a second language for everyday purposes is only about 20% of the U.S. population (American Academy of Arts and Sciences 2017).

While language education in the U.S. is multifaceted and always subject to current political and ideological propensities, the proponents for language education are well organized and skilled.

With the current geopolitical trends toward isolationist and anti-immigration policies, it will be important for these proponents to continue to advocate for an increased understanding of people, languages, and cultures, which can only be achieved through education and shared experiences. 🌐

REFERENCES

- American Academy of Arts and Sciences 2017 — American Academy of Arts and Sciences (2017). America's languages: Investing in language education for the 21st century. URL: https://www.amacad.org/sites/default/files/publication/downloads/Commission-on-Language-Learning_Americas-Languages.pdf
- De Jong 2017 — De Jong, E. (2017). Return to bilingual education. *Colorin colorado WETA Public Broadcasting*. URL: <http://www.colorincolorado.org/node/35512/articles>
- Delvin 2018 — Delvin, K. (2018). Most European students are learning a foreign language in school while Americans lag. *Pew Research Center*. URL: <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/08/06/most-european-students-are-learning-a-foreign-language-in-school-while-americans-lag/>
- Fortune 2012 — Fortune, T. W. (2012). What the research says about immersion. *Chinese Language Learning in the Early Grades*. URL: <https://asiasociety.org/files/chinese-earlylanguage.pdf>
- King 2018 — King, K. A. (2018). Embrace multilingualism as a goal for all Minnesota students. *Star Tribune*. URL: <http://www.startribune.com/embrace-multilingualism-as-a-goal-for-all-minnesota-students/502118462/>
- Lindahl 2015 — Lindahl, K. (2015). The ESSA and ESL teacher education. *TESOL International Association Blog*. URL: <http://blog.tesol.org/the-essa-and-esl-teacher-education/>
- Marian 2018 — Marian, V. (2018). The US needs to embrace multilingual education—our children will benefit from it. *The Hill*. URL: <https://thehill.com/opinion/education/378691-the-us-needs-to-embrace-multilingual-education-our-children-will-benefit>
- Minnesota Department of Education 2018 — Minnesota Department of Education (2018). URL: <https://education.mn.gov/MDE/dse/el/>
- National Center for Educational Statistics 2018 — National Center for Educational Statistics URL: https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgf.asp and <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=372>
- Neito 2009 — Nieto, D. (2009). A brief history of bilingual education in the United States. *Perspectives on Urban Education*. University of Pennsylvania Graduate School of Education. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/7d75/c5f1b445aeb7c40ddef7ca948195e86e7967.pdf>
- Williams 2017 — Williams, C. (2017). The intrusion of white families into bilingual schools. *The Atlantic*. URL: <https://www.theatlantic.com/education/archive/2017/12/the-middle-class-takeover-of-bilingual-schools/549278/>
- Williams 2018 — Williams, C. P. (2018). The Dual Immersion Solution. *Edutopia*. URL: <https://www.edutopia.org/article/dual-immersion-solution>
- U.S. Census Bureau 2017 — U.S. Census Bureau (2017). URL: <https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/US/PST045217>

Модель полиязычного образования в Назарбаев Интеллектуальных школах



ФОТО ИЗ ЛИЧНОГО
АРХИВА АВТОРА

САМАТ КАЛЬМЕНОВ

Самат Кальменов в 2001 г. окончил Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауэзова по специальности «учитель английского языка», в 2015 г. — магистратуру в Калифорнийском университете (University of California, Riverside) по специальности «управление и политика в сфере высшего образования» (Higher Education Administration and Policy). Имеет десятилетний опыт педагогической работы. С 2016 г. работает старшим менеджером Центра образовательных программ АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» (АОО НИШ) и курирует реализацию трехязычного и полиязычного образования в АОО НИШ.



ФОТО ИЗ ЛИЧНОГО
АРХИВА АВТОРА

ГУЛЬМИРА КОЖАМКУЛОВА

Гульмира Кожамкулова в 1997 г. окончила Карагандинский государственный университет им. Е. А. Букетова по специальности «преподаватель русского языка и литературы». Имеет ученую степень магистра педагогики. Стаж работы составляет 21 год. С 1997 г. по 2014 г. была преподавателем Казахского университета международных отношений и мировых языков, с 2002 г. по 2014 г. параллельно преподавала русский язык в школе-гимназии № 6 г. Алматы. С 2014 г. по настоящее время является старшим менеджером Центра образовательных программ АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» (АОО НИШ), отвечает за разработку содержания образования по предметам «Русский язык», «Русская литература».

Полиязычное образование играет ключевую роль в реализации видения Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева¹ развития гармоничного многокультурного Казахстана и интеграции страны в мировое сообщество. В 2006 г., выступая перед Ассамблеей народа Казахстана, Н. Назарбаев дал старт трехязычному образованию как языковой политике в стране. Согласно политике Президента, «казахский язык —

государственный язык, русский язык как язык межнационального общения и английский язык — язык успешной интеграции в глобальную экономику» (Назарбаев 2007).

Назарбаев Интеллектуальные школы (далее — Интеллектуальные школы) были образованы как агенты для «совершенствования системы среднего образования и развития интеллектуальных способностей учащихся»

(Постановление 2008). Трехязычное образование в Интеллектуальных школах является стратегическим направлением и реализуется как один из основных компонентов педагогической практики, способствующий общему развитию учащихся (АОО НИШ 2013а).

На сегодняшний день в Интеллектуальных школах действуют две модели трехязычного образования, направленные на формирование полиязыч-

¹ Статья была подготовлена к печати, когда Президентом Республики Казахстан был Н. Назарбаев.



СЕМИНАР ПО ПРИМЕНЕНИЮ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (CLIL). АСТАНА, 2018.

ной личности, повышение потенциала учащихся, развитие гибкости, критического и творческого мышления, способности к межкультурному сотрудничеству на всех уровнях образования.

Первая модель трехязычного образования широко применяется в основной и старшей школе в девятнадцати Интеллектуальных школах в рамках «Образовательной программы АОО „Назарбаев Интеллектуальные школы“ — NIS-Programme». **Вторая модель** — это **погружение в языковую среду**, проект, реализуемый в начальных классах Интеллектуальных школ гг. Кокшетау и Талдыкорган.

Основной целью трехязычного образования в АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» является формирование полиязычной личности выпускника, который владеет тремя языками, знает предметные области на этих языках, умеет успешно общаться в различных сферах деятельности, ценит культуру своего народа и при этом понимает и уважает культуру других народов.

КРАТКАЯ ИСТОРИЯ ТРЕХЪЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ШКОЛАХ

19 января 2011 г. был принят Закон Республики Казахстан «О статусе „Назарбаев Университет“, „Назарбаев Интеллектуальные школы“ и „Назарбаев Фонд“» (далее — Закон). В Законе предусмотрен принцип академической свободы — «самостоятельность Интеллектуальных школ в разработке и выборе образовательных программ,

форм и методов осуществления образовательной деятельности, направлений проведения научных исследований» (Закон 2011). Принцип академической свободы позволил разработать собственную образовательную программу и выработать модель трехязычного образования.

Интеллектуальные школы к реализации трехязычного образования подошли комплексно и поставили перед собой задачу «максимально обеспечить раскрытие функциональных возможностей каждого из трех языков: казахского как государственного, русского как языка межнационального общения и английского как языка международного общения, необходимого для интеграции в мировое экономическое и образовательное пространство» (АОО НИШ 2012а).

Одним из первых шагов по реализации трехязычного образования было создание проектной группы с участием международного консультанта Алана Кроуфорда, почетного профессора Университета Штата Калифорния (США), с целью разработки языковой политики трехязычного обучения для Интеллектуальных школ. Впервые были определены этапы изучения языков, уровни по Общеввропейской рамке владения языками (CEFR — Common European Framework of Reference), количество часов, отводимое на каждый уровень, а также предметы, изучаемые на трех языках.

Модель трехязычного образования Интеллектуальных школ была внедрена с 2012/2013 уч. г. По состоянию на 2018/2019 уч. г. во всех девятнадцати Интеллектуальных школах функционирует модель трехязычного образования.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА МОДЕЛИ ТРЕХЪЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Трехязычное образование в Интеллектуальных школах реализуется через:

- изучение казахского, русского и английского языков как отдельных языковых предметов;
- использование казахского, русского и английского языков для изучения неязыковых предметов независимо от языка обучения;
- организацию внеклассной деятельности на казахском, русском и английском языках.

Вышеперечисленные компоненты функционируют параллельно, дополняя друг друга. Подобное взаимодействие способствует эффективности и устойчивости трехязычного образования.

Согласно модели, в Интеллектуальных школах независимо от языка обучения:

на **казахском языке** изучаются «История Казахстана» (6–10 классы), «География» (6–12 классы), «Основы права» (9 класс), «Казахстан в современном мире» (11–12 классы);

на **русском языке** — «Всемирная История» (6–10 классы) и «Информатика» (6–10 классы);

на **английском языке** — «Физика», «Химия», «Биология», «Информатика», «Экономика», а также «Глобальные перспективы и проектная работа» (11–12 классы) (Инструктивно-методическое письмо 2016). >>

» Изучение неязыковых предметов на втором (Я2) и третьем (Я3) языках позволяет классифицировать модель Интеллектуальных школ как трехязычное образование. Рассматривая типологию трехязычного образования, Ytsma (Ytsma 2001) определил трехязычную школу как школу, которая целенаправленно развивает аддитивное трехязычие среди своих учащихся. Далее он раскрывает это определение и заключает, что **трехязычное образование** — это практика, где три языка изучаются как отдельные языковые предметы и неязыковые предметы преподаются через три языка (Ytsma 2001; Cenoz et al. 2001).

В мире существует множество билингвальных и трехязычных программ и школ. Также существует множество теоретических и концептуальных основ, описывающих различные переменные и результаты билингвального или трехязычного образования. Однако наблюдается нехватка сбалансированной концептуальной основы, которая могла бы связать в одно различные социальные, экономические, культурные, образовательные и прочие переменные и служить обоснованием трехязычного образования (Cummins 1979).

Модель трехязычного обучения в Интеллектуальных школах уникальна тем, что в основной школе она концентрируется на изучении первого языка и частичном изучении предметов на втором языке, а в старших классах основной акцент сделан на изучении предметов на неродном третьем языке (английский Я3). Данная модель предполагает обучение языкам с использованием коммуникативного подхода, что позволяет качественно повысить изучение языков и отслеживать прогресс учащихся в достижении определенных уровней на определенном этапе. С. Д. Крашен и Т. Д. Террелл (Krashen & Terrell 1983) утверждают, что стандартным уровнем языка, необходимым для изучения предметного содержания на втором/третьем языке, является уровень В1 (средний и высокий) и выше, согласно CEFR.

Развитие первого языка в начальной и основной школе является критически важным для развития второго и третьего языков. Согласно гипотезе взаимозависимости Дж. Камминса (Cummins 1979), языковые компетенции на Я2/Я3 частично являются продолжением компетенции на Я1, так как навыки на Я1 могут быть успешно перенесены на Я2/Я3. Следовательно, высокая грамотность на Я1 способствует когнитивной и академической успеваемости на Я2/Я3.

Таким образом, изучение большинства предметов в основной школе на Я1 обеспечивает развитие языковых компетенций учащихся Интеллектуальных школ на Я1 и готовит их к изучению предметов на Я2/Я3. К тому

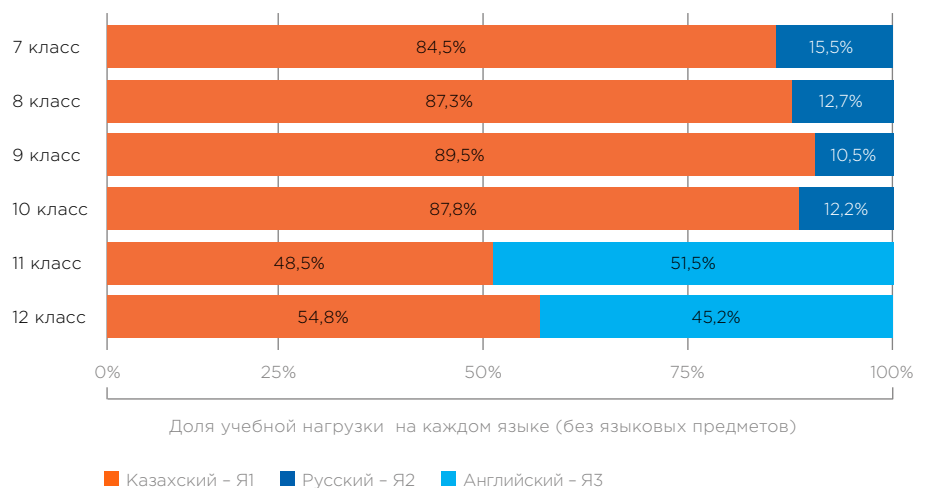


РИСУНОК 1. Схематическое описание трехязычной программы для учащихся на казахском языке обучения

ПРИМЕЧАНИЕ. Учитывая выборность предметов в старших классах, в данной схеме доля учебной нагрузки по каждому языку может меняться. Например, пропорции по каждому языку могут быть: в 11 классе казахский (Я1) — 39,4%, английский (Я3) — 60,6%; в 12 классе — 43,4% и 56,6% соответственно.

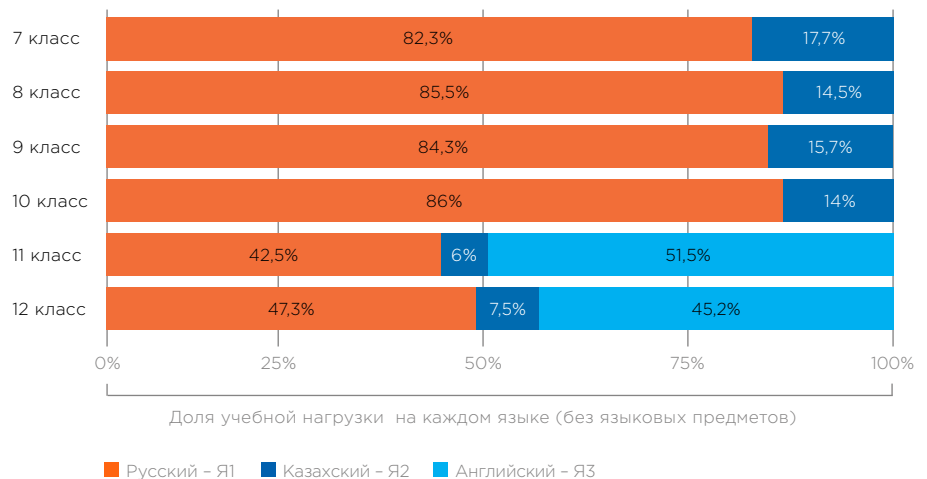


РИСУНОК 2. Схематическое описание трехязычной программы для учащихся на русском языке обучения

ПРИМЕЧАНИЕ. Учитывая выборность предметов в старших классах, в данной схеме доля учебной нагрузки по каждому языку может меняться. Например, пропорции по каждому языку могут быть следующими: в 11 классе русский (Я1) — 23,9%, казахский (Я2) — 15,5%, английский (Я3) — 60,6%; в 12 классе — 35,9% (Я1), 7,5% (Я2) и 56,6% (Я3) соответственно.

же функциональная направленность NIS-PROGRAMME, рассмотрение учителями языковых дисциплин сквозных тем и использование предметных материалов способствуют обогащению навыков на Я1 и облегчают перенос этих универсальных навыков на Я2/Я3. Привлеченные эксперты отмечают, что применение навыков, приобретенных на Я1, в изучении Я2 делает процесс обучения относительно эффективным (АОО НИИШ 2013б).

Схематическое описание модели трехязычного образования в Интеллектуальных школах и распределение учебной нагрузки по неязыковым предметам представлены выше (см. рисунки 1 и 2). В данные схемы включена только учебная нагрузка по неязыковым пред-

метам, указанная в типовом учебном плане Интеллектуальных школ.

Подобное распределение учебной нагрузки не противоречит принципам трехязычного образования, так как не существует единой рамки, которая регулирует соотношение предметов на Я2/Я3. В Европе существуют Рекомендации касательно годового минимального времени обучения в общеобразовательных школах, однако этот документ не регулирует предметы на Я2/Я3 (European Commission/EACEA/Eurydice 2017).

Количество часов

Количество учебных часов является одним из важных факторов, положи-

Класс	Казахский язык (Я2)			Русский язык (Я2)			Английский язык (Я3)		
	Кол-во часов по языку	Кол-во часов на предмет	Уровень CEFR (час)	Кол-во часов по языку	Кол-во часов на предмет	Уровень CEFR (час)	Кол-во часов по языку	Кол-во часов на предмет	Уровень CEFR (час)
7	136	136	B1 (544)	136	119	B1 (510)	136		A2 (136)
8	136	136		136	119		136		B1 (272)
9	136	153	B2 (527)	136	102	B2 (459)	136		
10	102	136		102	119		136		
11	68	68-170	C1 (204-408)	68	0	C1 (68)	170	578-680	C1 (510-612)
12	0	68-170		0	0		102	408-510	

ТАБЛИЦА 1. Количество часов

ПРИМЕЧАНИЕ. В таблице отображены данные с 7-го по 12-й классы по состоянию на июль 2017 г., так как модель трехязычного образования Интеллектуальных школ действует с основной школы. Основная школа в Интеллектуальных школах начинается с 6-го класса. Однако на указанный период в Интеллектуальных школах не было 6-х классов.

Уровень CEFR	Количество часов (приблизительно)	Уровень
A1	90-100 часов	Элементарное владение
A2	180-200 часов	
B1	350-400 часов	Самодостаточное владение
B2	500-600 часов	
C1	700-800 часов	Свободное владение
C2	1000-1200 часов	

ТАБЛИЦА 2. Количество необходимых часов для изучения языка (согласно CEFR)

тельно влияющих на эффективность обучения (Gettinger 1985). В учебных программах основной и старшей школы предусмотрено достаточное количество часов, необходимое для изучения языка (см. таблицу 1). Программы обучения второму и третьему языкам Интеллектуальных школ соотношены с положениями CEFR.

Согласно рамке CEFR, 1200 аудиторных часов достаточно для овладения языком на уровне C2 (см. таблицу 2) (British Council 2017). Уровень C2 позволяет понимать практически любое устное или письменное сообщение, составлять связный текст, опираясь на несколько устных и письменных источников, говорить спонтанно с высоким темпом и высокой степенью точности, подчеркивая оттенки значений даже в самых сложных случаях (МГЛУ 2003).

Достаточное количество часов не является единственным фактором успешного овладения языком. Взаимосвязь между количеством времени, отведенного на изучение Я2/Я3, и уровнем вла-

дения языком является довольно сложной (АОО НИШ 2013б). В связи с этим предлагается использование методики, направленной на развитие у учащихся практических навыков.

Как видно из таблицы 1, на каждый уровень отведено более чем достаточное количество часов (с учетом изучения предмета на языке), за исключением русского языка как Я2 в старших классах. Согласно модели старшей школы Интеллектуальных школ (утверждена 22 июня 2017 г., протокол №31), на интегрированное изучение русского языка (Я2) и литературы отведено всего 68 часов. Предполагается, что роль русского языка и мотивация учащихся к овладению им будут компенсировать малое количество часов. Совместный отчет Центра образовательных программ и Департамента исследований АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» (2016) показывает, что у учащихся нет особых трудностей в овладении русским языком как вторым, вне зависимости от региональных особенностей.

Опыт европейских стран также подтверждает, что продолжительность курса и количество часов, отведенных на изучение второго иностранного языка, не всегда прямо пропорциональны ожидаемому уровню овладения языком. В некоторых странах учащиеся достигают высоких результатов с малым сроком и продолжительностью обучения. Например, в Италии ожидаемый уровень — B2 (66 часов в год), в Финляндии — A2 (171 час/год) (European Commission/EACEA/Eurydice 2017).

Документы, регламентирующие реализацию трехязычного образования в Интеллектуальных школах

Несмотря на масштабные мероприятия по реализации трехязычного образования в республике в период 2007–2012 гг., а также функционирование ряда полиязычных школ и вузов, международный опыт в сфере трехязычного обучения был исследован недостаточно (NUGSE 2014). Существующие исследования имели общий описательный характер, отсутствовали концептуальные и теоретические основы.

Для разработки модели трехязычного образования требовался анализ международной практики и опыт некоторых казахстанских школ. Интеллектуальные школы начали налаживать партнерские отношения с Факультетом образования Кембриджского университета, Международным Экзаменационным Советом Кембриджа, Институтом образования в Лондоне, Университетом Джона Хопкинса, а также с учеными-практиками в области билингвального и трехязычного образования.

С привлечением международных экспертов, таких как Фред Дженесси (Канада), Хьюго Баэтенс-Бирдсмур >>

» (Бельгия), Питер Мехисто (Эстония), Алан Кроуфорд (США) и др. были разработаны и утверждены следующие основополагающие документы:

- Политика трехязычного образования Интеллектуальных школ;
- Руководство для школ по реализации трехязычного образования;
- Руководство для учителей по применению подхода «Предметно-языковое интегрированное обучение» (CLIL);
- Обзор международных научных исследований в области билингвального и трехязычного образования;
- Обзор командного преподавания;
- Руководство по использованию стратегии «Translanguaging».

В указанных документах описаны цели, ценности, ожидаемые результаты, роль и ответственность всех заинтересованных сторон, педагогические принципы и подходы и прочие механизмы реализации трехязычного образования.

РЕЗУЛЬТАТЫ УЧАЩИХСЯ

В целом учащиеся Интеллектуальных школ демонстрируют положительные результаты по основным показателям трехязычного образования: языковым компетенциям, овладению предметным содержанием, мотивации к обучению, межкультурной компетенции. Результаты учащихся регулярно контролируются посредством проведения внешнего суммативного оценивания, международных тестов (IELTS, TOEFL), ежегодных мониторингов.

Результаты исследований показывают, что учащиеся Интеллектуальных школ понимают принципы и цели трехязычного образования в Назарбаев Интеллектуальных школах, а также демонстрируют внутреннюю мотивацию к обучению в контексте трехязычного образования (Совместный проект 2016). Исследователи связывают мотивацию учащихся к изучению трех языков с перспективными образовательными и карьерными возможностями и возможностями «незамедлительной языковой практики», т. е. когда учащиеся используют язык для получения конкретных знаний и применения на практике (Совместный проект 2016: 50–51).

Одним из основных вопросов реализации трехязычного образования в Интеллектуальных школах был вопрос определения уровней языковой компетенции учащихся. В 2015 году была запущена система мониторинга для оценки уровня владения учащимися языками. В рамках проведения мониторинга разработано 418 тестовых зада-



ФОТО: САМАТ КАЛЫМЕНОВ



ФОТО: САМАТ КАЛЫМЕНОВ



ФОТО: САМАТ КАЛЫМЕНОВ

СЕМИНАР ПО ПРИМЕНЕНИЮ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (CLIL). АСТАНА, 2018.



СЕМИНАР ПО ПРИМЕНЕНИЮ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (CLIL). АСТАНА, 2018.

Год	Кол-во учащихся, сдавших тест	Средний балл по всем школам	Доля учащихся, набравших 6,0 и выше
2014	483	5,9	11%
2015	1699	5,8	57%
2016	2071	5,8	63%

ТАБЛИЦА 3. Результаты IELTS

ИСТОЧНИК: Отчеты АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» за 2014, 2015 и 2016 учебные годы

ний по трем языкам на основе NIS-PROGRAMME в соответствии с уровнями CEFR по четырем видам речевой деятельности (АОО НИШ 2016). Данная система мониторинга является уникальной, так как в стране отсутствует механизм оценивания уровней языковых компетенций учащихся, который был бы привязан к образовательной программе.

Уровень владения учащимися английским языком проверяется в 12-м классе посредством международного экзамена IELTS. Средний балл IELTS по всем Интеллектуальным школам составляет 5,8 (см. таблицу 3). Это соответствует уровню B2 по CEFR. Данный уровень владения английским языком вполне сравним с уровнем владения языком в странах, где трехязычное образование является неотъемлемой частью системы образования. Нужно отметить, что с 2015 г. количество учащихся, сдающих IELTS, выросло. В школах, где экзамен сдают более 3 лет (7 школ), средний балл составляет 6,1 (АОО НИШ 2016). Наблюдается динамика роста доли учащихся, набирающих 6,0 и выше (см. таблицу 3).

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕХЪЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Исследование процесса трехязычного обучения является необходимой составляющей успешной реализации трехязычного образования в Интеллектуальных школах.

Исследования проводятся в форме различных ежегодных мониторингов, наблюдений, опросов, экспериментов, интервью, анализа документов и т. д. Исследования осуществляют предметные специалисты, при необходимости привлекаются международные эксперты и исследователи. Результаты исследований представляются на различных республиканских и международных конференциях, форумах и в научных журналах с ненулевым импакт-фактором.

Результаты исследований позволяют определять проблемы в учебных программах и процессе обучения, пере-

сматривать учебные программы и планы; выявлять отношение участников к трехязычному обучению и устанавливать факторы, влияющие на реализацию трехязычия; разрабатывать эффективные механизмы решения актуальных проблем и определять направления и тематику дальнейшей работы.

Проведенные исследования и мониторинг внедрения трехязычного образования позволили сделать следующие выводы.

- Модель трехязычного образования Интеллектуальных школ успешно реализуется, у участников есть понимание целей и принципов трехязычия.
- Модель трехязычного образования позволяет учащимся в кратчайшие сроки развить базовые коммуникативные навыки повседневного общения на всех трех языках. Развитие мыслительных навыков высокого порядка, понимание семантики и функций языковых знаков усиливается через преподавание неязыковых предметов на втором/третьем языке.
- Учащиеся заинтересованы в изучении предметов на трех языках. Более того, учащиеся классов, учителя которых в достаточной степени владеют методикой CLIL, более мотивированы к изучению неязыковых предметов на втором/третьем языках.
- Коммуникативный подход в преподавании казахского и русского языков является достаточно новой практикой для учителей Интеллектуальных школ. Соответственно, учителя языковых дисциплин испытывают затрудне- ➤

» ния в развитии навыков речевой деятельности у учащихся.

- Учащиеся нуждаются в большей поддержке со стороны учителя.


Необходимо отметить, что в исследовании нуждаются вопросы, направленные на изучение педагогических аспектов трехязычного образования, с фокусом на овладение коммуникативной компетенцией на трех языках, а также вопросы о влиянии второго/третьего языка на первый язык; необходим глубокий анализ результатов достижений

учащихся по неязыковым предметам, изучаемым на втором и третьем языках.

ИЗУЧЕНИЕ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

С 2018/2019 уч. г. в Интеллектуальных школах стартовал пилотный проект по обязательному изучению второго иностранного языка в 10–12-х классах. Это позволило трансформировать трехязычное образование, являющееся основой NIS-Programme, в полиязычное. Полиязычное образование

наряду с формированием полиязычной личности, развитием коммуникативных, межкультурных и метакогнитивных компетенций учащихся, дает больше возможностей выпускникам продолжить обучение в престижных университетах мира.

С целью создания условий для повышения мотивации учащихся и достижения высокого языкового уровня в Интеллектуальных школах будут функционировать элективные курсы для учащихся 7–9-х классов, летние и каникулярные языковые школы. 

ЛИТЕРАТУРА

- АОО НИШ 2012а — Годовой отчет автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы».
- АОО НИШ 2013а — Стратегия развития АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» до 2020 года (утверждена решением Высшего попечительского совета от 18 апреля 2013 г.). URL: <http://www.nis.edu.kz/ru/about/str-doc/>
- АОО НИШ 2013б — Обзор международных научных исследований в области двуязычного и трехязычного образования.
- Закон 2011 — Закон Республики Казахстан от 19 января 2011 г. № 394-IV о статусе «Назарбаев Университет», «Назарбаев Интеллектуальные школы» и «Назарбаев Фонд».
- Инструктивно-методическое письмо 2016 — Инструктивно-методическое письмо об организации образовательного процесса в Назарбаев Интеллектуальных школах в 2016–2017 учебном году. Утверждено решением Правления АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» от 15 августа 2016 г. Протокол № 39.
- МГЛУ 2003 — Московский государственный лингвистический университет. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка.
- Назарбаев 2007 — Назарбаев Н. (2007). Новый Казахстан в новом мире. *Казахстанская правда*, № 33(25278).
- Постановление 2008 — Постановление Правительства Республики Казахстан. О создании акционерного общества «Өркен» и выделении средств из резерва Правительства Республики Казахстан. 13 мая 2008 г., № 452.
- Совместный проект 2016 — Совместный проект Центра образовательных программ и Департамента исследований АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы». Исследование процесса реализации трехязычного образования в Назарбаев Интеллектуальных школах.
- British Council 2017 — British Council. Our levels and the CEFR. URL: <https://www.britishcouncil.pt/en/our-levels-and-cefr>
- Cenoz et al 2001 — Cenoz, J.; Hufeisen, B. & Jessner, U. (2001). Towards trilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), 1–10.
- Cummins 1979 — Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
- European Commission/EACEA/Eurydice 2017 — Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe – 2016/17. Eurydice – Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice 2017 — Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gettinger 1985 — Gettinger, M. (1985). Time allocated and time spent relative to time needed for learning as determinants of achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(1), 3–11. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.77.1.3>
- Krashen & Terrell 1983 — Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.
- NUGSE 2014 — Nazarbayev University Graduate School of Education. (2014). Разработка стратегических направлений реформирования образования Республики Казахстан на 2015–2020 гг. Диагностический отчет. Астана: Индигопринт.
- Ytsma 2001 — Ytsma, J. (2001). Towards a typology of trilingual primary education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), 11–22.

Mitu keelt ja kultuuri ühes koolimajas — huvitavaid kogemusi ja lahendusi Euroopa koolidest*



FOTO: ANNA MARKOVA

ÜLLE SÄÄLIK

Ülle Säälik on psühholoogia ja pedagoogika lektor Tartu Ülikooli Narva kolledžis. Tema ainekursused käsitlevad õpetamisteooriaid, õpetaja identiteeti, uurimismeetodeid jms. Viieteistkümneaastane varasem õpetajatöö kogemus on heaks aluseks tulevaste ja praeguste õpetajate koolitamisel. Lisaks osaleb ta hariduse mitmekeelsuse teemalistes uurimis-arendusprojektides, millest ühe raames koostatakse veebipõhine kursust mitmekeelse hariduse teemal ning teises luuakse Eesti koolide jaoks erineva taustaga õpilaste ühes õppimise võimalusi.

Maailm on kiires muutumises. Inimesed liiguvad varasemast palju enam eri riikide vahel, osalt häda sunnil sõdade ja terrorismi jalust ära, osalt aga võimaluste avarandumise tõttu teistesse riikidesse õppima või töötama. Hariduse jaoks tähendab see suurt väljakutset. Koolidel ja õpetajatel on vaja toime tulla olukorraga, kus vanaviisi traditsiooniliselt ühesuguse õppijate kontingendi ühesugune õpetamine enam kuidagi hästi sobida ei taha. Vaja on uut lähenemist, uusi oskusi ja tugisüsteeme. Eesti oma marginaalselt väikese sisserändega ei tohiks küll justkui kurta, kuid meilgi tuleb ette, et kooli tuleb teistsuguse koduse keelega laps. Järjest rohkem on niinimetatud tagasirändajaid, kus pere on Soomest või mujalt Eestisse tagasi kolinud ning seni soomekeelset haridust saanud laps peab nüüd kohanema ja toime tulema eestikeelses koolis. Mitmed koolid õpetavad juba praegu Eestisse tööle tulnute või siit varjupaika otsivate perede lapsi, kelle kodukeel hoopis erinev.

Kuidas siis ikkagi sellisel puhul kool ja õpetajad toimima peaks? Mitmekeelse hariduse projektide raames on mul olnud meeldiv võimalus tutvuda mitmete riikide kogemustega, mida tahan siinkohal jagada. Selles, mida nägin, kuulsin ja kogesin, on palju sellist, mille üle meil nii haridusasutustes töötajad kui ka hariduse üle otsustajad võiksid järele mõelda.

SOOME: MITMEKÜM- NEAASTANE KOGE- MUS SISSERÄNDAJATE LASTE ÕPETAMISEGA

On riike, kus sisserändajaid, sealhulgas äsjasaabunuid, sulandatakse ühiskonda sissetöötatud süsteemide alusel, kohaliku keele täiendava õppe ja sotsiaalse toe abil. Soome üldharidus on tuntud oma ühtlase taseme poolest ning põhimõte, et iga laps väärrib

õpetust ja vajadusel tuge, on selle kõige alus. Soome õpetajad ütlevad, et „kõik on ju ühesugused õpilased“. Lisaks on nüüdseks välja arendatud riiklik programm „Vastaantulo“, millega soovitakse varasemast veel paremini õpetajaharidust sisserändega seoses arendada.

Soome saabunute lapsed saavad esimesel aastal koolis keeleõpet nii, et õpilane peaks ettevalmistusaastaga omandama umbes Euroopa keelestandardite järgi

soome keele A2-tasemel ning jätkama edaspidi õppimist teistega koos soome keeles mõningase täiendava õpiabiga. Koolides õpivad erineva tausta ja erineva kodukeelega lapsed ühes klassis. Üldjuhul kasutatakse lõimitud aine- ja keeleõppe põhimõtteid ning vajadusel õpetatakse ka õppimisoskusi, kui lapsel on üldine koolikogemus vähene või üldse puudub. Üks oluline erisus võrreldes Eestiga on see, et üldhariduskoolis on normiks abiõpetaja kohalolek klas- ➤

*Tegevust toetab Sihtasutus Archimedes programmi Erasmus+ vahenditest.



MITUT KEELT JA KULTUURI SAAB KOOLIKESKKONNAS TUNNUSTADA, ESITLEDAS NEID ERINEVATE VII-SIDEL. SOOME KOOLI KLASIUKSEL OLEV TERVITUSPLAKAT.



LĀTIS KASUTAVAD MITMED KOOLID KAKSKEELSEID ŐPIKUID.

eemal asuvas koolis, kuhu tuleks kord nädalas eraldi kohale sõita. On märgatud, et pigem pere ei soovi sellist eraldi õpet. Vanemates klassides tunde vaadeldes märkasime, et sisserände taustaga õpilased ei soovinud, et neile kui kellelegi erinevale viidatakse. Eelistataksegi sulanduda ja mitte eristuda.

LĀTI: KAKSKEELNE ŐPE JA JĀRK-JĀRGULT SUURENEV LĀTIKEELSE ŐPPE OSAKAAL

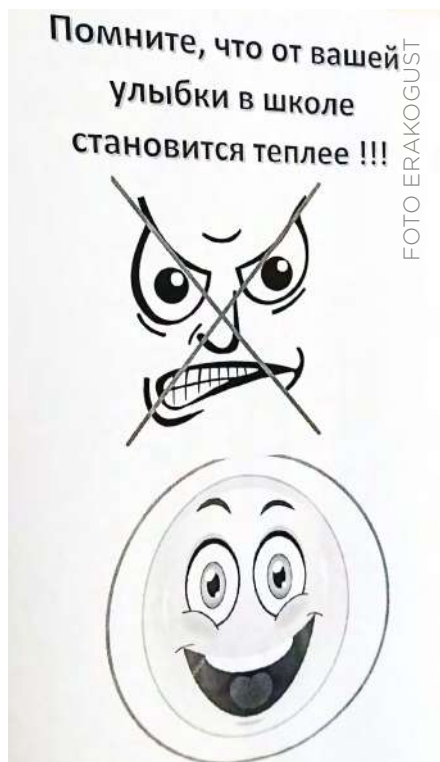
Lāti riik on võtnud suuna täielikult lāti keelele üleminekule, kuigi venekeelse elanikkonna osakaal on riigis suur. Mitmed varasemalt venekeelse õppijaskonnaga koolid on juba palju aastaid süstemaatiliselt tegelenud kakskeelse õppe arendamisega, koostades ise kakskeelseid õppematerjale ja koolitades endid mitmel pool välisriikides. Üldine põhimõte on, et lāti keelse õppe osakaal aastatega järjest suureneb. Esialgu on osa ainetunde kakskeelsed, st et tunnis kasutatakse peamiselt lāti keelt, kuid vajadusel toetatakse arusaamist ka vene keeles, ning seejärel minnakse uuesti üle lāti keelele. Vanemates kooliastmetes antakse juba enamik tunde lāti keeles. Vene keele ja kirjanduse aine säilib muidugi venekeelsena gümnaasiumi lõpuni.

Koolijuhtide sõnul oli esialgu pingeid päris palju, kui selgus, et lõpuksamid on lāti keeles ja gümnaasiumides tuleb minna üle täielikule lāti keelsele õppele. Samas koolid arendasid välja mitu võimalikku õppekava programmi, mille vahel lapsevanemad valida said. Neist osa õppeprogramme alustasid kohe esimesest klassist peale kakskeelset õpet, osa hilisemas põhikooli osas ja osa õppeprogramme jäid peaaegu lõpuni venekeelseteks, kus lāti keelt õpetati vaid kui võõrkeelt. Aeg on näidanud, et kakskeelse õppega programme läbivad õpilased on edukamad nii üldiselt kui ka keeltes. Arvatakse, et kakskeelne õpe on juba ise üles ehitatud nüüdisaegsetele aktiivõppemeetoditele ning süstemaatiliselt keelelisele toetamisele, mis ühest küljest võimaldavad keelt sujuvalt ja pingevabalt järk-järgult omandada ja teisest küljest arendavad lapse mõtlemisoskust ning mõttepaindlikkust. Selle kõige tõttu on kakskeelsed õppekava programmid muutunud populaarseteks ja traditsioonilised teise keele võõrkeelena õppimise programmid on hakanud täitmata klassikomplektide tõttu üldse ära jääma.

ITAALIA: HUVIHARIDUS MITMES KEELES ŐPPETŐO IGAPĀEVASE OSANA NING KAUNID KUNSTID KUI UNIVERSAALSELT MŐISTETAV KEEL

Itaalia linnas Bolzanos tegutseb aga selline kool, mille humaansus ja inimsõbralikkus võiksid olla eeskujuks paljudele ning mille tööpõhimõtted võiksid samas lahendada mitmeidki Eesti koolide muresid (Istituto Comprensivo Bolzano 1). Olenemata lapse päritolust, kodusest keelest või eelnevast koolis õppimise kogemusest (loe: kogemuse puudumisest) töötavad selle kooli lapsed kogu õppeaasta kestel ühe ilusa ja toredea eesmärgi nimel — kevadine ühine suur kontsert-etendus.

Kooli toimimise põhialuseks on kindel teadmine, et igal lapsel võib olla mingi võimekus, huvi, mis ei sõltu otseselt ei keelest ega akadeemilisest võimekusest. Kool



KUIGI AMETLIKUD TEATED ON LĀTI KOOLIDES LĀTIKEELSEID, SIIS MITTEFORMAALSEID SŐNUMEID VŐIDAKSE EDASTADA KA VENE VŐI INGLISE KEELES.

>> sis. Abiõpetaja pakub vajadusel lastele abi või kutsub rahutuid „vaiksete“ meedetitega korrale.

Oma emakeelt peaks iga laps vanemate soovi korral õppida saama, kuid et sarnase emakeeleõppe vajadus võib piirkonniti olla erinev, siis võib juhtuda, et omavalitsus pakub selleks võimalust hoopis



FOTO ERAKOGUST

ITAALIA KOOL KASUTAB HUVITUNDE JA MUUSIKAT, MIS VÕIKS IGAÜHELE MÕISTETAV KEEL OLLA.



FOTO ERAKOGUST

FREIBURGIS ASUVA SAKSA-PRANTSUSE GÜMNAASIUMI SISSEPÄÄSU JUURES.

tegeleb väga suure hulga immigrantide lastega, kellel nii keeleoskus kui ka üldse koolis õppimise kogemus on üsna napid, kuid mis ei tähenda, et nad oleksid akadeemiliselt või muul moel võimetus. Selles koolis usutakse, et tants, muusika ja kunst on universaalselt mõistetavad, mis võimaldab sõjakoldeist saabunud traumeeritud lastel eduelamust tunda, sest kaasa teha saab ka esialgu väikese keeleoskusega; tegevuse käigus keele ja juhendamise harjutatakse.

Õppeaasta algul saavad lapsed osaleda erinevates huvitegevuse tundides: laulmine, tantsimine, tsirkusetrikid, pillimäng, kunst, ja seda erinevatel kordadel erinevates keeltes, itaalia, saksa või inglise keeles. Hiljem laps valib, millise tegevusega ta soovib jätkata ja millega kevadisse etendusesse panustab. Lisaks lauludele-tantsudele-trikkidele valmistavad lapsed ise kostüüme, plakateid, seavad valgust ja heli, mängivad pille. Huvitegevuste tunnid on iganädalases tunniplaanis, nagu tavaline koolitöö. Ühest küljest on lapsed koolis hõivatud ja samas valmib koolile ja ka piirkonnale ning lapsevanematele vahva üritus. See energia, entusiasm ja säde, mis laulukoori esitusest, juhendajatest ja ka igat mõõtu, välimust või erinevat elukogemust kandvast lapsest meile, külalistele vastu lajatas, oli vapustav.

SAKSA-PRANTSUSE GÜMNAASIUM: DÜNAAMILINE KAKSKEELNE ÕPPEKAVA JA PAINDLIKUD VALIKUD

Saksamaal Prantsusmaa piiri lähedal Freiburgis tegutseb kakskeelne kool Deutsch-Französische Gymnasium, kus perel on lapsel võimalik valida õppesuunda (reaal või humanitaar) ja ka seda, milliseid aineid millise intensiivsusega või millises keeles õppida. Näiteks võib valida matemaatika tava- või süvaõppe, ühel aastal ajaloo saksa keeles ja järgmisel prantsuse keeles jne. Seejuures kehtib põhimõte, et õpetajal peab õpetamise keel olema emakeel, et vältida lihtsustatud või ebakorrekte keelekasutuse halba mõju.

Kool on väga populaarne, sest väga paljud vanemad soovivad, et laps suudaks efektiivselt mitme keele kontekstis toime tulla. Arvatakse, et sellega ollakse läbilõõgivõimelisemad ja lapsel on oluliselt rohkem võimalusi edasises elus hakkama saamiseks. Näiteks prantsuskeelses muusikatusis osalesid nii saksa kui prantsuse kodukeelega lapsed, õppetöö jookseb omavahelistes suhtlustes võis kuulda prantsuskeelset küsimust ja sellele sak-

sakeelset vastust ning vastupidi. Õpetaja kasutas enamasti prantsuse keelt, vahetult jagas mõningaid selgitusi saksa keeles ning kordas need siis üle prantsuse keeles.

Õpetaja sõnul ei ole tema ega õpilaste jaoks mingi probleem kahe keele vahel laseerida. Niivõrd harjunud ollakse. Kui tuleb uus õpilane, kes veel ei ole harjunud, siis sujuvalt harjutatakse lihtsama keelekasutuse ja mitmekülgse toetamise abil nii kaua, kuni laps õppimisega toime tuleb.

MIS OLUKORD ON MEIL EESTIS JA MIDA VÕIKS MEIL VÄLISKOGEMUSTEST RAKENDADA?

Eestis on vähehaaval hakatud harjuma kaasava hariduse põhimõttega, et haridusliku erivajadusega laps võiks haridust omandada kodule lähimas koolis tavaklassis ja seejuures käib kooli õppekeelest erinev kodukeel samuti haridusliku erivajaduse alla. Samas tekitab see siiski jätkuvalt pingeid ja õpetajate vastuseisu, mis on ka mõistetav, sest tuleme hoopis teistsuguse mõttelaadiga haridusmaailmast. Siiani tunnevad õpetajad survet, justkui peaks nad suutma kõiki lapsi täpselt ühesuguste tulemusteni viia, justkui vaadataks nende väärtust tasemetööde ja eksamitulemuste põhjal. Nii see aga olema ei peaks. Samuti võiks pingeid vähendada ja olukorda parandada pidev ja hästi toimiv tugisüsteem – täienduskoalitused ja nõustamised õpetajale, abiõpetaja võimalus ja muu selline.

Ka õppekavade senisest suurem paindlikkus võiks olla boonuseks, kui koolid suudaks ära kasutada olemasolevaid ressursse mitmekeelse õppe osakaalu suurendamiseks. Näiteks kurdetakse meil sageli, et praegu toimiv vene keele õpe eestikeelsetes koolides on väga nõrk ja õpilaste võimekus selle keele kontekstis toimida >>

>> peaaegu olematu. Kas ei võiks vene emakeelega õpetajaid kasutada eestikeelsetes koolides efektiivsema vene keele omandamiseks lõimitud aine- ja keeleõppe tundide andjatena? Ka inglise keele oskus ei ole meie noortel üleliia heal tasemel. Siingi võiks LAK-õpet rohkem kasutada.

Väga sümpaatne tundus huvihariduse liitmine kooliellu, mida Itaalia koolis nägime. Võib-olla ongi meil pisut liiga akadeemiline fookus üldhariduses ja me võiks senisest palju enam tunnustada huvitunde. See võiks anda erinevaid eneseteostamise võimalusi ja vähendada soorituspinget neil, kellel on akadeemiline võimekus nõrgem. Kui sellele lisanduks veel võõrkeelte omandamine lõimitud aine- ja keeleõppes ja/või mõtlemise paindlikkust soosiv kakskeelne või miks ka mitte mitmekeelne õpe, mis seni kooliõpetajate kehva keeleoskuse probleemi leevendaks, siis võiks Eesti kooliharidus tervikuna sellest veelgi võita.

Olen näinud, et erineva kodukeele või päritoluga lapsed võivad toredasti ühes

koolis ja klassis koos õppida ning koolid ja õpetajad võivad sellega suurepäraselt toime tulla. Selge on see, et ühe võtte sissetoomine ei ole piisav. Ka ei aita ainult raha andmine kooli eelarvesse. Muutuma peaks arusaam ja süsteem.

Kaasrahastas
Euroopa Liidu programm
„Erasmus+”



Eelkõige usun, et muutuma peaks üldine arusaam, mida õpetaja klassiruumis tegema ja suutma peab ning mida me hariduselt üldse soovime. Kas vajame väga häid testitulemusi ja selleks tunnistame vastuvõetavaks vaid standarditele vastavaid lapsi või on kool ikkagi koht, kus erinev olemine ongi norm ning õppimine on üheskoos jõudumööda arenemine. 🇪🇺

Learning from the Latvian Experience of Bilingual Education

On 19–21 November, a group of researchers from the University of Tartu (Professor of Estonian as a Foreign Language Birute Klaas-Lang, Associate Professor of Speech Therapy Marika Padrik, Senior Research Fellow in Estonian as a Foreign Language Mare Kitsnik, Lecturer in Pedagogy and Psychology Ülle Säälük, and Assistant Lecturer in English Olga Orekhova), who are involved in the RITA-RÄNNE research project “Migration dependency and integration challenges for Estonia, employers, communities and educational system” (<https://ranne.ut.ee>) visited Latvia to learn about the Latvian experience of bilingual and multilingual education and Latvian language teaching.



PHOTO FROM THE
AUTHOR'S ARCHIVE

OLGA OREHHOVA

The aim of the RITA-RÄNNE project is to develop evidence-based intervention approaches for migration and integration in Estonia that would contribute to the development of a more cohesive society. Researchers from the University of Tartu, Tallinn University, Praxis Centre for Policy Studies, and the Estonian Centre for Applied Research are working in the project to study the challenges and opportunities of immigration in terms of the labour market needs, migration costs and benefits, integration and social cohesion, education and Estonian language learning.

Olga Orekhova is an Assistant Lecturer in English at Narva College of the University of Tartu. Her research interests include ELT and CLIL methodology, EFL and multilingual teacher training. She has presented at numerous conferences in the UK, USA, and Europe.

In terms of education, the RITA-RÄNNE project is concerned with the developing of models of a “unified” Estonian school that does not distinguish students on the basis of the language of instruction, students’ native language and cultural background.

Such school may have a variety of forms, depending on the needs of the region and community. The need for a unified Estonian school comes from the continued socio-economic segregation among different ethnic groups in Estonia, low-performing Estonian language teaching in Russian-medium schools, and unequal education opportunities for Russian-medium schools leavers compared to Estonian students (Kirss et al. 2018). To that end, the researchers involved in the project are studying the experience of bilingual and multilingual education as well as second language teaching approaches and methodologies in other countries, and working with schools in Estonia to develop relevant intervention mechanisms.

The study trip to Riga, Latvia, included visits to the Ministry of Education and Science of the Republic of Latvia, Education, Culture and Sports Department of Riga City Council, University of Latvia, and two top schools in Riga that offer bilingual (Latvian-Russian) education programmes: Riga Classical Gymnasium and Riga Secondary School No. 34. The representatives of these institutions kindly agreed to give an overview of and share Latvia’s experience of bilingual education, existing bilingual education models, challenges and future of bilingual education in Latvia, pre-service and in-service education of teachers, and the teaching and learning of/in the Latvian language. The visits to schools provided an excellent opportunity to learn about the actual implementation of bilingual (Latvian-Russian) and trilingual (Latvian-Russian-English) curricula in these schools, observe lessons of Latvian language and other school subjects taught in Latvian, and get first-hand valuable information from the administration, teachers and students of the two top-performing minority schools in Riga.

Latvia provides school education both in Latvian and in national minority schools, which offer education programmes in seven languages: Russian, Polish, Hebrew, Ukrainian, Estonian, Lithuanian, and Belarusian.

As of 2018, 104 educational institutions in Latvia implemented bilingual curricula (94 schools with bilingual education programmes in Russian and Latvian, 4—in Polish and Latvian, 1—in Ukrainian and Latvian, 2—in Hebrew, 1—in Latvian and Lithuanian, and 1—in Latvian and Estonian), and 68 schools taught both Latvian and minority language programmes (Minority education 2018).

National minority schools in Latvia implement bilingual education programmes where some subjects are taught in Latvian, others in the national minority language, and some subjects taught bilingually, i.e. both Latvian and minority lan-

guage are used by the teacher and students in a lesson, and course books are written in two languages as well (e.g. Latvian-Russian coursebooks with tasks and material partly in Latvian and partly in Russian within one unit). In 1998, four models of national minority education were developed in Latvia, which defined the proportion of subjects taught in Latvian, bilingually and/or in a national minority language. Each school could choose one or several models to implement, or to design their own educational programme, i.e. the fifth model; the transition process lasted until 2002 (Introduction of national minority education 2018).

Such form of education has contributed to the development of a more cohesive and unified system of education in Latvia, and led to the improvement of Latvian language skills among the younger generation of Latvian ethnic minorities. At the same time, it gives an opportunity to learn and preserve the native languages and cultures of the minorities living in Latvia.

Yet, as Ekmanis (2017) points out, social cohesion and integration are still a challenge as Latvians and minorities study in different schools, and there is not much interaction between different communities.

However, to ensure equal opportunities for all school students and a common standard of education in all Latvian schools, further education reforms in Latvia are scheduled to take place in the years 2019–2022. All secondary schools in Latvia (grades 10–12) will have to gradually transfer to instruction primarily in the Latvian language by the year 2021 with the aim to provide school graduates with equal opportunities for entering the labour market or enrolling in university. At the level of primary education (grades 1–6), minority schools in Latvia can continue to implement bilingual education curricula (with three new modes now instead of the previous five), but in grades 7–9, the proportion of classes in Latvian will have to increase to 80% minimum. Moreover, the state examinations at the end of grades 9 and 12 will be conducted in the Latvian language only. The recent education reforms in Latvia, however, concern not only the language of instruction in minority schools, but also involve the introduction of a new competence-based national curriculum with the focus on 21st century skills, and updating of teaching approaches in all schools in Latvia (Latest reforms 2018).

To ensure successful implementation of the reforms, the Ministry of Education and Science, with the support from the EU structural funds, will offer during the transition period in-service training to improve teachers’ professional competence and Latvian language skills, and update teaching aids and methodological materials (Latest reforms 2018). As for the pre-service teacher training, new teacher training curricula both at the bachelor’s and master’s level will be developed at the University of Latvia, Daugavpils University, Liepaja University and others to ensure the supply of qualified teachers. Students will be able to acquire a qualification in some area plus obtain the teacher’s qualification in an integrated bachelor’s programme. Those who have already acquired some other qualification at the bachelor’s level will be able to get the teacher’s qualification in a master’s programme “Teacher” (Druviete 2018).

The visits to Riga Classical Gymnasium and Riga Secondary School No. 34, which consistently rank among the top-performing schools in Latvia, demonstrated how important it is to be flexible, hardworking, resourceful, and open to innovation and >>

» co-operation in order to cope with the changes and challenges, and maintain a high standard of education. Riga Classical Gymnasium is one of the methodological centres for bilingual education in Latvia, which publishes methodological literature and organises in-service courses for teachers. Looking into the future, both schools now implement elements of trilingual education, with classes not only in Latvian and Russian, but also in English.

In sum, Latvia's approach to education in minority languages differs in some aspects from the Estonian experience (e.g. the proportion of classes in the state and minority languages at the level of primary, basic and secondary school, the language of the state examinations, bilingual classes and materials with two

languages of instruction, etc.); however, there are certain tendencies and trends that both countries share (e.g. gradual transition to the instruction in the state language, support and development of national minority languages and cultures at school, introduction of the CLIL methodology, unification of the school system, increasing pre-school education in the state language, etc.). Moreover, both countries face challenges beyond the matters of bilingual/multilingual education that have to do with the shortage of qualified teachers, decreasing number of students, optimisation of the school system based on the number of students and school performance, modernisation of the national curricula, new approaches to teaching and learning, lifelong learning, and the like.

Undoubtedly,
Latvian experience
of bilingual education
and transition to
instruction in the
Latvian language
represents a valuable
case to learn from for
education experts
in Estonia. MH

REFERENCES

Druviete 2018 — Druviete, I. (2018). Sociolinguistic aspects of general education reform in Latvia: from 1989 to the present. URL: https://sisu.ut.ee/sites/default/files/keelefoorum/files/ina_druviete_slaidid.ppt

Ekmanis 2017 — Ekmanis, I. (2017). Social Connection, not Language, is Key to School Integration in Latvia. URL: <https://www.fpri.org/article/2017/12/wrong-rubric-social-connection-not-language-key-school-integration-latvia/>

Introduction of national minority education 2018 — Introduction of national minority education (historical review). (2018). Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Latvia. URL: <https://www.mfa.gov.lv/en/policy/society-integration/minority-education-in-latvia/implementation-of-national-minority-education>

Kirss et al. 2018 — Kirss, L.; Kitsnik, M. & Pedaste, M. (2018). Ühtne Eesti kool — visioon tuleviku Eesti koolist. RITA-RÄNNE projekt

Latest reforms 2018 — Latest reforms. (2018). Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Latvia. URL: <https://www.mfa.gov.lv/en/policy/society-integration/minority-education-in-latvia/latest-reforms>

Minority education 2018 — Minority education: statistics and trends. (2018). Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Latvia. URL: <https://www.mfa.gov.lv/en/policy/society-integration/minority-education-in-latvia/minority-education-statistics-and-trends>



ОТ РЕДКОЛЛЕГИИ

ОЛЬГА БУРДАКОВА, ЕЛЕНА НЫММ

Термин «языковое погружение» уже давно вышел за пределы строго научного педагогического дискурса, прочно вошел в нашу жизнь и хорошо знаком в Эстонии как педагогам, так и родителям, стоящим перед выбором: в какой детский сад или школу определить своего ребенка.

С тех пор, как в 1998 г. Министерством образования и науки Эстонской Республики было принято решение о запуске программы языкового погружения, прошло 20 лет. На настоящий момент в эстонских образовательных учреждениях реализуются **три модели языкового погружения: полное, частичное и двустороннее.**

В детских садах для детей пяти лет первые группы, работающие по программе **полного языкового погружения**, были открыты в 2002 г. С 2008 г. для трех-, четырехлетних детей в детских садах работают группы **с частичным языковым погружением.** А в 2015–2016 гг. в детских садах четырех городов Эстонии: Таллинне, Тарту, Пярну и Тапа — открылись группы двустороннего языкового погружения, в которые объединены дети из семей с русским и эстонским домашними языками общения. О моделях языкового погружения в дошкольных учреждениях мы уже рассказывали нашим читателям (подробнее см. статью «Языковое погружение в детском саду — начало пути в многоязычное будущее ребенка» Анны Голубевой и Натальи Мялициной в №1 журнала «Многоязычное образование» (2017 г.)).

На уровне школьного обучения в государственных школах с 2000 г. реализуется программа **полного языкового погружения.** О востребованности и популярности этой программы среди родителей говорит неизменный конкурс при наборе учеников в первые классы. В будущем учебном году (2019/2020) в муниципальных школах Пярну и Тарту начнут работу первые классы двустороннего языкового погружения. О серьезной подготовке к началу двусто-

ронного языкового погружения в муниципальных школах вы уже могли прочитать на страницах нашего журнала в статье Анны Голубевой и Карин Пийрсалу «Kahesuunalise keelekõmbluse teekond lasteaiast kooli». Однако в частной школе двустороннее языковое погружение стартовало на два года раньше — в 2017 г., когда состоялся первый набор первоклассников в Открытую школу, расположенную в районе Пыхья-Таллинн.

Таким образом, у современного родителя есть выбор — отдать ребенка в школу с эстонским языком обучения, с русским и эстонским языками обучения, в школу, работающую по программе полного языкового погружения, или в новый класс с двусторонним языковым погружением. А разнообразие, как известно, может не облегчить, а затруднить выбор.

Мы попросили родителей, выбравших для своих детей школы с полным или двусторонним языковым погружением, рассказать об опыте обучения их детей в этой школе, поделиться с нами своими успехами и сомнениями и ответить на следующие вопросы.

1. В какой семье воспитывается ваш ребенок (моно- или билингвальной)?
2. Почему вы решили отдать ребенка в школу с одно-/двусторонним языковым погружением?
3. Какие преимущества вы видите в учебном учреждении с языковым погружением?
4. С какими трудностями вы столкнулись?
5. Отдали бы вы своего второго ребенка в учебное учреждение, работающее по программе языкового погружения?



VANEMAD VASTAVAD ОТВЕЧАЮТ РОДИТЕЛИ

KÜSIMUSED / ВОПРОСЫ

1. Kas Teie laps kasvab ükskeelses või kakskeelses perekonnas?
В какой семье воспитывается ваш ребенок (моно- или билингвальной)?
2. Miks olete valinud keelekümbuskooli?
Почему вы решили отдать ребенка в школу с одно-/двусторонним языковым погружением?
3. Milliseid eeliseid annab keelekümbus?
Какие преимущества вы видите в учебном учреждении с языковым погружением?
4. Milliste raskustega olete kokku puutunud?
С какими трудностями вы столкнулись?
5. Kas oma teisele lapsele valiksite ka keelekümbuskooli?
Отдали бы вы своего второго ребенка в учебное учреждение, работающее по программе языкового погружения?



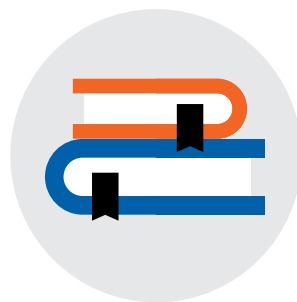
INGA KINNAS, 43 (TALLINN)

1. Meie laps kasvab ükskeelses perekonnas. Koduseks keeleks on eesti keel.
2. Avardab lapse (k.a tema pere) maailma — õpib tundma teist rahvust, teisi kombeid, keelt ja "toimimist" maailmas. Noores eas on palju kergem omandada võõrkeelt ja meie pere arvates pööratakse vene keele õppimisele Eesti riigis liialt vähe tähelepanu.
3. Emakeelest erinevas keelekeskkonnas hästi toime tulemine. Mitme keele omandamine juba varases nooruses. Julgus suhelda.
4. Neid ei saa nimetada raskusteks, pigem selgitustööks — miks on vaja teist keelt lisaks emakeelele õppida.
5. Jah, kindlasti (ka kolmandale).



ANDRES, 44 (TALLINN)

1. Minu laps kasvab ükskeelses perekonnas.
2. Kooli valikul ei olnud meie eelistustes rõhk keelekümblusel, pigem aitas keelte rohkus kaasa positiivselt otsustamisele Avatud Kooli kasuks. On ju hea, kui laps kasvades harjub kuulama rohkem kui ühte võõrkeelt inglise keelele lisaks ja sealt edasi tekib uudishimu ka suhelda, soov parema eneseväljenduse järele jne.
3. Loodetavasti parem keelevaist tulevikus, kui peaks tekkima vajadus osata vene keelt.
4. Kultuurilised eripärad on suured, lapsele tekitab stressi vene keelt kõnelevate laste lärmakus. Samuti ei tule lapsed veel toime sellega, et kui on vaja kiiresti midagi omavahel selgitada, siis minnakse üle oma emakeelele ning arusaamatused on vastastikuse puuduliku keeleoskuse tõttu kiired tekkima.
5. Muidugi :) meie teine laps juba õpibki samas koolis :)



JANIKA, 35 (TALLINN)

1. Ükskeelses (eesti).
2. Keeleoskus on väga vajalik. Olen ise vene keele oskusest puudust tundnud ja soovisin lapsele anda võimaluse keel omandada loomulikus keskkonnas. Põhiliseks argumendiks oli aga Avatud Kool, mille õppemeetodid ja väärtushinnangud sobivad meie pere omadega.
3. Võimalus õppida keelt loomulikus keskkonnas koos seda emakeelena rääkivate lastega. Võimalus tutvuda vene kultuuriga ja integreeruda vene lastega/peredega. See on väga tore ja ainulaadne võimalus, sest enamasti elavad eesti ja vene pered ühes linnas, kuid omavahel eriti ei suhtle.
4. Vene keel on lapse jaoks siiski kõige raskem aine, kuna puudub varasem kokkupuude keelega. Nägemine, et osal lastel (ka eesti lastel) tuleb keel varasema kokkupuute tõttu lihtsamalt, on tekitanud lapses ebakindlust. Palju sõltub ka õpetaja oskusest selgitada aeglaselt ja korduvalt erinevat sõnastust kasutades, osade õpetajatega läheb lihtsamalt. Lapsevanemate jaoks on samuti väljakutse vene õpetajate jutust nt koosolekul ja kirjeldavast tagasisidest või kodustest ülesannetest täpselt aru saada, kuid see on motiveerinud ka ennast arendama. Samuti on märgata lapse arengut.
5. Jah, plaanime panna noorema lapse samasse kooli, sest oleme kooliga väga rahul.



ОЛЬГА, 38 ЛЕТ (ТАЛЛИНН)

1. Моя дочь воспитывается в монолингвальной семье: мы разговариваем дома по-русски.
2. Я отдала младшую дочь в школу с двусторонним языковым погружением по нескольким причинам. Во-первых, мне важно, что дети с разным родным языком учатся вместе. В школе возникают социальные связи как между учениками, так и между родителями, которые сохраняются на долгие годы. Этот социальный капитал очень важен для того, чтобы быть успешным и чувствовать себя в обществе хорошо и комфортно. Во-вторых, я надеюсь, что уровень владения эстонским языком будет более глубоким и что к окончанию основной школы он будет настолько хорошим, что позволит беспрепятственно учиться в эстонской гимназии. В-третьих, методы обучения в Открытой школе (Avatud Kool) отличаются от большинства других школ. В школе активно применяется проектное обучение, много внимания уделяется практическим жизненным навыкам и социально-эмоциональному состоянию детей. >>



>> 3. Мне кажется, что обучение иностранному языку по методу погружения дает лучшие результаты, чем другие методы. Язык осваивается более натуральным и естественным способом, и его дальнейшее использование в повседневной жизни дается гораздо легче.

4. Так как перед началом учебы я ходила на семинар и знакомилась подробно с тем, как работает система погружения, то у меня не было завышенных ожиданий. Я понимаю, что первоклассников этой школы не надо сравнивать с

учениками, которые учатся в простых школах, и «выравнивание» в уровне знаний произойдет только к 5–6 классу. Также активное владение эстонским языком приходит не сразу, а через какое-то время. Поэтому за прошедшие три месяца ни я, ни дочь не столкнулись пока с непреодолимыми трудностями.

5. Моя старшая дочь ходит в русскую школу без языкового погружения. Ей нравится школа и коллектив, и поэтому пока вопрос ее перехода в другую школу неактуален.



ВЯЧЕСЛАВ, 50 ЛЕТ (НАРВА)

1. Оба моих ребенка воспитывались в монолингвальной среде: мы всегда говорим дома по-русски. Но поскольку я являюсь преподавателем английского языка, дети были окружены английским языком постоянно: мы предпочитали смотреть мультики на английском и слушать по преимуществу песни на английском языке.

2. Ребенка отдали в школу языкового погружения, потому что учебная программа в ней более «щадящая», что ли: дети много играют, рисуют, поют. Иными словами, у них продолжается детство с одновременным погружением в эстонский язык.

3. Исходя из того, что я упомянул во втором ответе, ребенок чувствовал себя более комфортно, у дочери продолжалось детство, и процесс обучения приносил удовольствие. Она даже спрашивала во время летних каникул, когда уже надо будет идти в школу. При всем этом я бы обратил внимание как минимум на два аспекта: характер самого ребенка (может быть, вашему ребенку захочется более стремительной учебной программы с большим количеством вызовов и тестов) и роль учителя. Наша учительница, к примеру, смогла увлечь и расположить всех детей в классе.

4. Трудности начались после окончания начальной школы, когда учеба стала такой же, как и в любой другой школе — с оценками, дисциплиной, меньшим количеством творческих заданий и в большем темпе. Кроме того, с течением времени обнаруживались некоторые пробелы в знаниях, которые могли отсутствовать у детей, изучающих эстонский как второй: некоторые правила не объяснялись детально, например, глаголы на -ma/-da.

5. Да, безусловно. На самом деле, оба моих ребенка и учились в школе с языковым погружением. Огромным плюсом, помимо уже перечисленных, является свободное владение эстонским языком, а также отсутствие языкового барьера, готовность и желание говорить по-эстонски. То есть ребенок чувствует себя гораздо увереннее.




АНАСТАСИЯ, 33 ГОДА (НАРВА)

1. Наш ребенок воспитывается в монолингвальной семье. Мама владеет эстонским языком на уровне С1.

2. Дочь с трёх лет посещала группу частичного погружения в детском саду Rõngerjas, и у нее с раннего возраста был заметен интерес к изучению эстонского языка. Девочка использовала эстонские слова в игре, обучала эстонскому языку кукол. Хотелось не терять полученные языковые знания, поддерживать ее желание углубленно изучать эстонский язык и использовать существующие в городе возможности получения образования по методике языкового погружения. Особенно принимая во внимание условия обучения в гимназии и неизбежность обучения в будущем на эстонском языке (в т. ч. приобретение высшего образования в Эстонии). По моему мнению, чем раньше начинать учиться на неродном языке, тем легче ребенку. К тому же сама школа казалась весьма привлекательной: хороший педагогический состав, дружелюбный к ребенку школьный коллектив, школа небольшая. По моему личному опыту, языковое погружение — самый действенный способ выучить язык. В школьные годы я с удовольствием ходила на уроки эстонского языка. Меня всегда обучали сильные, увлеченные, заинтересованные педагоги. К тому же я участвовала в различных проектах по изучению эстонского языка, обменах, лагерях. Результат выпускного экзамена в гимназии был превосходный. Но когда я поступила в вуз, где началось обучение на эстонском языке, мне казалось, что я совсем не знаю эстонского, так как ничего не понимала из того, что нам объясняли на лекциях. Первое время было очень сложно, но со временем становилось всё легче и легче. Пассивное использование языковых знаний постепенно становилось всё более активным, появлялась смелость говорить на эстонском на различные темы. Имея такой опыт, мне хотелось предотвратить подобные возможные сложности в жизни своего ребенка. Поэтому выбор был сделан в пользу школы с языковым погружением.

3. Обучаясь по методике языкового погружения, ребенок учится размышлять на неродном языке почти как на родном, имея возможность также использовать полученные языковые знания на практике. Таким образом, происходит углубленное освоение эстонского языка без ущерба для родного языка. Такая система помогает ребенку стать в будущем более конкурентноспособным на рынке образовательных услуг и рынке труда. К тому же языковое погружение знакомит с обычаями и культурой Эстонии, но в то же время учитывает культурный фон ученика.

4. Несомненно, возникают и трудности. Ведь на неродном языке приобретаются предметные знания, что не всегда легко для ребенка. Так, к примеру, решение задач по математике или выполнение заданий по природоведению требует совершенно четкого понимания условий задачи. А если в определенный момент ребенок не совсем понимает значение тех или иных слов и ему некому подсказать, то могут возникать сложности и с выполнением задания в целом, что влияет на успеваемость.

5. В этом вопросе все зависит от особенностей каждого ребенка. Я считаю, что прежде всего нужно исходить из того, как ребенок относится к обучению на неродном языке, приемлет ли он это, получает ли от обучения удовольствие. В любом случае, мы не жалеем о выборе в пользу языкового погружения и надеемся, что не пожалеем и в дальнейшем. 

Азбучные истины. Игры с алфавитом



ФОТО ИЗ
АРХИВА АВТОРА

УВЭ ИНГО КРЮГЕР

Увэ Инго Крюгер, председатель правления ОЦ ИКаРус (ФРГ), эксперт по инновационным технологиям и инструментам образования длиною в жизнь, автор «Умных сказок дядюшки Увэ» (из серии «Сказкотеха», издательство «Билингва») и индивидуального модульного тренажера креативного мышления «Креативатор» (издательство «Билингва»).



ФОТО ИЗ
АРХИВА АВТОРА

**ЕКАТЕРИНА
КУДРЯВЦЕВА**

Екатерина Львовна Кудрявцева, PhD (кандидат педагогических наук), член правления Международного методсовета по многоязычию и межкультурной коммуникации (объединившего деятельность образовательных организаций в 45 странах мира), научный руководитель международных сетевых лабораторий «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» (вузы 11 стран мира), эксперт Федерального реестра научно-технической сферы РФ, руководитель проектов BILIUM (<https://fmz.uni-greifswald.de/das-fmz/projekte/bilium/>), «Игро-мир образования 2035» (<https://game2035.info/>), Bilingual online (<http://bilingual-online.net>). Автор более 50 книг по многоязычию, межкультурной коммуникации, русскому языку как иностранному, истории русской эмиграции, русской литературе и культуре (среди них серия «Сказкотеха»), игр (модульная полифункциональная игротеха «Дети мира», «Креативатор» и др.), более 200 научных статей, а также публичных лекций (РИА Новости и др.), лауреат международных премий и премий РФ, с 2011 г. регулярно входит в «Who is Who of the World» (издательство Marquis) и др. российские и зарубежные энциклопедии. Подробнее: <http://istina.msu.ru/profile/katerina73/>





Часть 1. Неразрезной алфавит

Последовательность букв при выполнении заданий не меняется, остается такой, как в алфавите; буквы нельзя переставлять или читать вперемешку. Все эти игры можно также проводить с использованием клавиатуры компьютера или гаджетов (порядок букв иной).

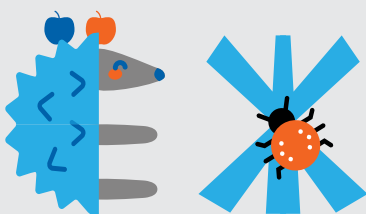


Дорогие коллеги, на стене в каждом классе и даже в группах детского сада обычно висит алфавит. Мы задались вопросом: как использовать его более широко, чем просто знакомство с буквами? Результаты наших размышлений предлагаем на ваш суд. Мы предлагаем игры для русского алфавита, но их можно использовать и для алфавитов других языков.



Игра №1

КАКОЙ ВОПРОС ЗАДАЁТ АЛФАВИТ?



Ответ: Где ёж?

Игра №2

«АБВ-КРУГОВОРОТ»

Читаем (по памяти) алфавит по кругу. Один игрок начинает декламировать алфавит с любого места, другие по очереди продолжают. Возможно рассказывать алфавит как в прямой, так обратной последовательности.

Игра №3

РАССТАВЬТЕ ПРЕДМЕТЫ В КОМНАТЕ (НА СТОЛЕ, НА ЭКРАНЕ КОМПЬЮТЕРА) ПО АЛФАВИТУ

ИГРА НА СКОРОСТЬ!

Игра №4

ПРЕВРАТИТЕ ОДНУ БУКВУ В ДРУГИЕ

(чем длиннее цепочка превращений, тем лучше).

*Буквы для превращений выбираются игроком наугад (с закрытыми глазами показываются в алфавите) или осознанно. Прибавлять/убавлять за один шаг можно только одну линию или осуществлять только один поворот фигуры.

Вариант ответа: А → Л → Г → П → Т → Е → Ш → Ж. >>





Игра №5

» СКОЛЬКО БУКВ «СПРЯТАЛОСЬ» В ОДНОЙ БУКВЕ?

*Буква — на выбор игрока, осознанный или случайный.

Вариант ответа: Ф = О, Р.

Игра №6

НАЙДИТЕ В БУКВАХ АЛФАВИТА ГЕОМЕТРИЧЕСКИЕ ФИГУРЫ

Вариант 1: Сложите буквы из геометрических фигур.

Вариант 2: Сложите слова из геометрических фигур.

*При игре по обоим вариантам один игрок «конструирует» букву или слово, другой читает то, что получилось.

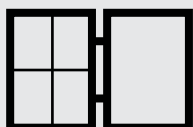


Вариант ответа: пожар.

Игра №7

НАЙДИТЕ И ПОКАЖИТЕ БУКВЫ АЛФАВИТА В ОБЪЕКТАХ ВОКРУГ СЕБЯ (НАПРИМЕР, В ОКОННОЙ РАМЕ).

Внимание! Помним, что есть разные варианты написания одной и той же буквы (печатные, прописи, курсив и т.д.)!



Вариант ответа: Т, П, Ш, Г, Х, Ф, С, Э, Р, Ж.

Игра №8

НАЙДИТЕ ВСЕ ЦЕЛЫЕ СЛОВА И СЛОВОФОРМЫ, КОТОРЫЕ ЕСТЬ В АЛФАВИТЕ

Ответ: А, В, ГДЕ, ЕЁ, И, К, НО, О, С, ТУ, У, Я; УФ! (междометие).

Игра №9

НАЙДИТЕ ВСЕ АББРЕВИАТУРЫ (СОКРАЩЕНИЯ) В АЛФАВИТЕ

Ответ: М, Ж — мужской и женский туалет; М — метро; Т — такси, трамвай, троллейбус.

Игра №10

Я ЗАДУМАЛ БУКВУ

Задумайте и опишите букву так, чтобы остальные игроки могли её угадать.

Вариант 1: Другие игроки по очереди задают вопросы, предполагающие ответ «да» или «нет». При ответе «нет» право вопроса переходит к следующему игроку.

Варианты вопросов: → Это гласный/согласный звук? → Звук глухой/звонкий? → Парный/непарный по глухости/звонкости? → Парный/непарный по твёрдости/мягкости? → Звук взрывной/шипящий/свистящий? → Его можно пропеть? И т.д.

Вариант 2: Водящий самостоятельно описывает признаки буквы (или фиксируемого ей звука).

Варианты описания: → Эта буква похожа на насекомое и на звезду — Ж (на осветительный прибор — Ф, на расческу или щётку — Ш) → Это буква, обозначающая шипящий, непарный глухой, непарный мягкий звук — Щ.





Игра №11

«АБВ-МАССАЖ»

Все игроки выстраиваются в круг друг за другом. Каждому игроку водящий шепчет на ухо ту букву, которую этот игрок будет пальцем «писать» на спине предыдущего игрока (после того, как прозвучит сигнал «Пишем!»). После сигнала «Читаем!» все игроки по очереди произносят ту букву, которая писалась у них на спине. В результате должно получиться слово.

Вариант 1: На спинах пишутся печатные буквы.

Вариант 2: На спинах пишутся прописные (рукописные) буквы.

Вариант 3: Каждый пишет на спине предыдущего игрока букву в том «стиле», который выберет сам.

Игра №12

«АЛФАВИТ-МИШЕНЬ»

Если вы хотите подумать и подвигаться, то эта игра для вас. «Стрельба» по заламинированному алфавиту ведется пластилином. Буква, на которую попадает игрок, должна быть первой (или первой и последней) буквой в называемом им слове. Игра на скорости! В начале каждого тура игры важно договориться, какие именно слова (части речи) и на каком языке засчитываются. Например: только не заимствованные слова; не имя собственное, имя собственное, глагол состояния, глагол движения...

Варианты ответов: Р — раздор; Регина, Рим, Россия; раздражать(ся).

Игра №13

С ЗАКРЫТЫМИ ГЛАЗАМИ ПОКАЖИТЕ/ОБВЕДИТЕ «ЗОНУ» В АЛФАВИТЕ (ЧЕМ БОЛЬШЕ ЗОНА, ТЕМ ВЫШЕ УРОВЕНЬ ИГРЫ)

Вариант 1: Из букв этой «зоны» образуйте максимальное количество слов, используя по одной букве в каждом слове.

Вариант 2: Из букв этой «зоны» образуйте максимальное количество слов, используя все буквы в одном слове.

Вариант ответа: ФХТН («зона») — ФЕХТОВАНИЕ (4 из 4); ФОН (2 из 4).

Игра №14

НАЙДИТЕ В АЛФАВИТЕ ВСЕ СЛОГИ (НЕ ПЕРЕСТАВЛЯЯ БУКВЫ!)

Придумайте с ними максимальное количество однокоренных или неокоренных слов.

Вариант ответа: ДЕ — ДЕЛО, ПОДЕЛКА...
ЗИ — МАГАЗИН, БЕНЗИН...
НО — КИНО, ОКНО... ТУ — ТУЛУП...

Игра №15

ПРИДУМАЙТЕ СЛОВА С КАЖДОЙ ВТОРОЙ/ТРЕТЬЕЙ... БУКВОЙ АЛФАВИТА

Например: 2-го числа месяца с каждой второй буквой, 3-го числа месяца — с третьей буквой.

Вариант 1: Слово должно начинаться с этой буквы.

Вариант 2: Буква должна встречаться в слове 2 раза.

Вариант 3: Эта буква должна стоять в начале и конце слова.

Вариант ответа: Б — банк, барбарис, баобаб. >>



Игра №16

» «АВС-ХОДИЛКА»

Для этой игры вам понадобятся кубик и фишки. А сам алфавит можно положить на стол для удобства играющих. Кубик бросают все игроки по очереди. У каждого игрока есть индивидуальная фишка (например, вырезанный из картона кружочек, звездочка, смайлик и т.д.), которую он и перемещает по алфавиту, выполняя задания.

Порядок игры: → Бросить кубик → На кубике выпало 6 пунктов → Игрок, бросивший кубик, должен «прошагать» по алфавиту 6 шагов: А → Б → В → Г → Д → Е → Ё → Искомая буква – Ё.

Теперь этот игрок должен назвать слово по заданной в начале кода теме (например, «города», «страны», «знаменитости», «предметы», «живые существа...») на данную букву. Если названо правильно, то этот игрок еще раз бросает фишку и делает следующий ход.

Вариант 1: Игру можно проводить на скорость: право следующего хода получает тот, кто быстрее всех назвал правильное слово (не обязательно тот, кто бросал кубик).

Вариант 2: Каждую букву игроки могут связать до начала игры с каким-либо фантом (рассказать о городе или предмете на эту букву, совершить какое-то действие, связанное с этой буквой...). Фанты можно клейкой лентой прикрепить на обороте алфавита. Тогда для продолжения игры игроку нужно будет исполнить задание фанта.

Игра №17

ВЫПИШИТЕ ИЛИ ЗАПОМНИТЕ СТОЯЩИЕ РЯДОМ 2 (3, 4,...) СОГЛАСНЫЕ (ИЛИ ЛЮБЫЕ РЯДОМ СТОЯЩИЕ БУКВЫ)

Придумайте с ними максимальное количество слов, не меняя последовательность букв (то есть в слове они должны стоять в том же порядке, что и в алфавите). Каждый игрок должен предложить одно слово. Чем больше выбрано букв, тем сложнее задача игроков.

Варианты ответов: БВ — любовь — 1-й игрок,
Бавария — 2-й игрок, Бивень — 3-й игрок.
ПРСТ — перстень — 1-й игрок,
Пространство — 2-й игрок.

Игра №18

«АБВ-МАТЕМАТИКА» РЕШИТЕ ЗАДАЧИ

Цифра-ответ обозначает порядковый № буквы в алфавите. Если все ответы правильные, то общим результатом окажется слово.

Например: 10-7+12:2=9 (З); 8-6:2=5 (Д).

Игра №19

НАПИШИТЕ И ПРОЧИТАЙТЕ ЗЕРКАЛЬНЫЕ ИЗОБРАЖЕНИЯ БУКВ БЕЗ ЗЕРКАЛА

Один игрок пишет букву, другой читает её. Потом игроки меняются ролями.

Вариант 1: Горизонтальное отражение.

Вариант 2: Вертикальное отражение.

Игра №20

РАЗБЕЙТЕ АЛФАВИТ НА СЕКТОРА (ПРОИЗВОЛЬНО) И СОСТАВЬТЕ ОСМЫСЛЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ/РАССКАЗЫ ИЗ СЛОВ, НАЧИНАЮЩИХСЯ ТОЛЬКО НА БУКВЫ ИЗ ДАННОГО СЕКТОРА

Один сектор может состоять из одной или более букв (по решению участников игры).

Варианты ответов: АБВЖЗ — Австралиец был весной желтее золота. А — Анна ала алее астры.



Часть 2. Разрезной алфавит

Весь алфавит по одной букве нужно разрезать на одинаковые по размеру карточки.

Дорогие коллеги, продолжаем знакомить вас с разработанными нами играми по русскому алфавиту. Так же, как и предыдущие, их можно адаптировать и для алфавитов иных языков.

Игра №1

ПЕРЕМЕШАЙТЕ КАРТОЧКИ С БУКВАМИ АЛФАВИТА

Задача: как можно быстрее восстановить правильную последовательность.

Игра №2

Каждый игрок получает одинаковое количество карточек с буквами.

Задача: прикрепить буквы к объектам/предметам,...

Вариант 1: ...названия которых начинаются с этих букв. Одна буква прикрепляется к одному объекту.

Вариант 2: ...в названиях которых есть эти буквы. В этом случае можно прикреплять любое количество букв к одному объекту.

Побеждает тот, кто быстрее всех избавился от своих карточек.

Игра №3

СОСТАВЬТЕ ИЗ 33 БУКВ АЛФАВИТА МАКСИМАЛЬНОЕ КОЛИЧЕСТВО СЛОВ

Буквы можно переставлять в любой последовательности, но каждая буква может использоваться не более одного раза. Другими словами, если есть «клён», то «лимон» уже называть нельзя.

ИГРА НА СКОРОСТЬ И ВНИМАНИЕ!

Вариант 1: Важно использовать максимальное количество букв в одном слове.

Вариант 2: Важно составить как можно больше слов.

Игра №4

Как в игре №3, но каждому игроку даётся ограниченное количество букв (одних и тех же или разных).

Игра №5

РАЗЛОЖИТЕ ВСЕ БУКВЫ ПО КРУГУ

В центре круга запустите юлу (с наклеенными на нее на противоположных концах диагонали стрелочками) или замещающий её объект (например, бутылку). После остановки юла укажет стрелочками (а бутылка двумя своими концами) на 2 буквы.

Задача: как можно быстрее назвать слово с этими буквами.

Вариант 1: Буквы в начале и конце слова.


Вариант 2: Позиция букв не важна.

Игра №6

Как в игре №5, только на юле наклеены 1 (3, 4) стрелочки. Соответственно в игру вступает 1 (3, 4) буквы для составления слов.

Игра №7

РАЗЛОЖИТЕ 33 БУКВЫ АЛФАВИТА ПО 3 КРУГАМ

Принцип игры как в №5. При составлении слов важно использовать все буквы, выпавшие (стрелка на юле) в каждом из кругов. 



Noored Kooli linnalaager Narva õpilastele: õppida pole keeruline!



FOTO: ELIISA UNIVER

ANNA SMERTINA

Anna Smertina on Noored Kooli 12. lennu osaleja ning Lasnamäe Gümnaasiumi bioloogia ja loodusõpetuse õpetaja. Anna on lõpetanud Tartu Ülikooli geenitehnoloogia bakalaureuseõpingud ning jätkab õpinguid magistrantuuris. Ta on töötanud Tartu Ülikooli Kliinikumis hooldajana ning olnud vabatahtlik Prantsusmaal, kus aitas ehitada kohalikule külakoolile õppeaia ja juhendas lastekodude noori. Anna on aktiivne Eesti Naisüliõpilaste Seltsi liige ja kirglik flamenkotantsija.

Õpetamine ei ole keeruline. Võta oma suurepärase ainepädevus, lisa põnevaid näiteid ning seoseid päriseluga, anna sellele mänguline vorm, jälgi üldpädevuste ja osaoskuste arendamist, seo kõik kokku õpilastega ühise keele leidmise abil, võta aega usalduslike suhete loomiseks, ning valesi ei saa miski minna. Lahuta nüüd sellest võrrandist ühine keel ning võimalus võtta aega enda tööks ja saad Noored Kooli ja linnalaagri Narvas.

Õpilaste jaoks kaheksa päeva kestnud linnalaager oli Noored Kooli alustavate õpetajate jaoks esimene ametikatsetus. Andes kokku 24 tundi, oli meie eesmärgiks projektiõppe kaudu parandada Narva laste eesti keele oskust. Laagris oli võimalik proovida erinevaid aktiivõppemeetodeid ning saada aimu oma õpetajakäekirjast, millest oli abi juba sügiseseks tööks ettevalmistumisel. Kuigi laagri eel ja selle jooksul tegelesin kõige sellega, mis õpetajaameti juurde

käib, oli minu jaoks linnalaagril üks suur eesmärk — kuidas saavutada oma õpilastega ühine keel olukorras, kus meil ei ole ühist keelt?

Usalduslike suhete loomine lastega, kellega ei saa neile arusaadavas keeles rääkida, on väljakutse, mille lahendust mina ikka veel ei tea ja millest ma raskehetkedel koolitöös olen üritanud ka mööda hiilida. Tõenäoliselt ei olegi siin ühte kindlat valemit, küll aga sain kat-





KONTAKTIMPROVISATSIOONITUND – ÕPPISIME, KUIDAS KASUTADA OMA KEHAKEELT TEISTE INIMESTE JUHTIMISEKS TANTSULISES FORMAADIS



ANNA ÕPILASTE PROJEKTITÖÖ "IDEAALNE NARVA"

setada mitmeid erinevaid põhimõtteid, mida rakendan nüüd ka oma töös:

1) **Võta iga õpilase jaoks aega!** Isegi kui pead loobuma pooltest tundide jaoks planeeritud tegevustest, suhtle iga õpilasega tunni jooksul. See võimaldab osutada personaalset abi ning aidata õpilasel tunda pisikesi eduelamusi, kui ta saab siis ülesandega hakkama. Nii saab iga õpilast kiita tubli töö eest. Ning just pisikesed positiivsed emotsioonid on selleks espe-

rants, mis aitab teha koos tööd siis, kui muud ühist keelt ei ole. Kui alguses oli õpilaste jaoks veidi keeruline igas tunnis õpetajaga suhelda, siis iga päevaga läksid õpilased aina julgemaks ja hoolisid aina vähem oma vigadest.

2) **Tee ise kõike kaasa!** Miski ei ühenda inimesi paremini kui ühised kannatused, sealhulgas tundides töö tegemine. Kui ma kaardistasin viimasel päeval oma õpilaste emotsioone laagri kohta, olid nende

lemmiktegevused need, mida me tegime koos — eksisime koos Narvas ära, läbisime koos pimesi labürindi, mängisime koos vahetunnis palli või istusime koos põrandal ja värvisime linnamaketti. Need tegevused võimaldasid meil leida ühise mitteverbaalse tegevuskeelee ja minul ehitada selle peale keerulisemaid keelekasutatust nõudvaid ülesandeid.

3) **Kiida!** Ma väga pooldan kiitmist ning üritasin seda rakendada ka Narvas laag- ➤




» ris. Kui NK koolitustel õpetatakse andma konstruktiivset tagasisidet, sealhulgas kiitust, siis kuidas kiita õpilast, kes ei saa viiesõnalisest kiitusest aru. Mul oli päevi, mil ma aina osutasin asjadele ja ülesannetele ning korrutasin „Tubli!“. Oli päevi, kui ma kasutasin kiitmiseks ülestõstetud pöidlaid või õpetasin lihtsaimaid kiidusõnu, et saaksin neid rakendada. Ma usun, et kiitmine ja pisikesed eduelamused motiveerisid ühte minu õpilast, kes ei osanud isegi ladina tähtedega kirjutada, pidama laagri lõpuni vastu, ning mind motiveeris see kiitma teisi veel rohkem.

„Sul ei tule õpetamisest midagi välja, kui sul pole õpilastega usalduslikke suhteid,“ on mulle öelnud mu tuttav psühholoog, ja see on kõige tähtsam põhimõte, millest iga õpetaja peaks lähtuma. Selle olu-



VIIMANE PÄEV LINNALAAGRIS, ANNA OMA ÕPILASTEGA

lisust kogesin ma Narvas, kuid enda päristööl on seda ikkagi ääretult keeruline järgida. Viibides mitu korda suurema klassi ees, omades kindlaid ootusi kooli poolt ning tehes tööd vähemotiveeritud õpilastega, on ühtäkki keeruline korrata kõiki neid õnnestumisi, mida kogesin laagris. Tõsi, laagris omandatud aktiivõppe meetodite rakendamine koolis toob mulle palju kiitust. Küll aga pole mul ikka veel head lahendust, kuidas panna õpilasi endaga koos tööd tegema, kui nad ei saa minust aru. Narva-kogemust üle tuues näen küll pisikesi edusamme, kuid päriselu on palju kirjum ja mitmekesisem kui see mänguline Narva-kogemus. 

Olete oodatud: www.nooredkooli.ee/kandideeri





Хендрик Агур:

«Мне было бы очень удобно продолжить работу в гимназии Густава Адольфа, в ней всё отлично работает, но я всё же ушел...»

БЕСЕДУ ВЕЛИ ОЛЬГА БУРДАКОВА И ЕЛЕНА НЫММ

Весной стало известно, что директором новой Государственной гимназии в Кохтла-Ярве выбран Хендрик Агур. Он не в первый раз берется за решение новых и сложных задач. Мы встретились с г-ном Агуром в период окончания его многолетней работы в Таллиннской гимназии Густава Адольфа и поговорили о том, как выстраивалась система обучения в гимназии, об эстонской системе образования и о реформах в целом.

Как известно, театр начинается с вешалки, а труппа актеров — с режиссера... По Чехову, ружьё, висящее на стене в первом акте, обязательно должно выстрелить в последнем... Точно так же по-театральному обстоят дела и в Таллиннской гимназии Густава Адольфа. Первое, на что мы наткнулись, зайдя в главное здание гимназии, расположенной в историческом центре города, в здании бывшего здесь когда-то монастыря, был стол вахтера. Это, конечно, не диковинка, во многих столичных и провинциальных школах гостей встречает бдительный вахтер. Но вот то, что лежало на этом столе в Таллиннской гимназии Густава Адольфа, думаем, навряд ли можно увидеть в других гимназиях. А лежал там, вы не поверите, бубен... Вдобавок к этому из соседнего класса раздавались веселые звуки танцевальной мелодии, из дверей пританцовывая вышел вахтер и сразу стал зазывать нас присоединиться к празднику жизни. «Что же вы не танцуете? — с удивлением спросила нас женщина, как будто передвигаться по этой школе в танце было абсолютно естественным делом. — Танцуйте, танцуйте!»

Мы прогулялись в глубь школьного коридора, туда, где из приоткрытых дверей соседнего зала доносились органные звуки. «Это наши выпускники, — пояснил нам всеведущий и вседуший вахтер, — играют на органе. В гимназии два органа и очень скоро прибудет третий, уже заказанный директором».

Так началось наше знакомство со знаменитой Таллиннской гимназией Густава Адольфа. А в скором времени подошел и сам директор... >>



ФОТО: KARIN KALJULÄTE / SCANPIX

ГИМНАЗИЯ ГУСТАВА АДЛЬОЛФА. УРОК НА СВЕЖЕМ ВОЗДУХЕ

» **Русские учителя не так хорошо знакомы с вами и вашей биографией, не знают, как вы пришли в педагогику и систему образования. Готовясь к интервью, мы узнали, что вы закончили Таллиннский педагогический институт.**

Да, факультет культурного образования, специальность — руководитель оркестра.

С этим связан наш первый вопрос: почему именно этот институт? Думали ли вы с самого начала о том, что в дальнейшем свяжете свою жизнь с педагогикой и образованием или нет?

Ну, во-первых, я ни дня не работал по своей специальности: никогда не был руководителем оркестра. После службы в Советской армии я вообще-то мечтал стать летчиком и поступить в Сасовское летное училище в России. Но я не смог поступить в него: был слишком высоким. Тогда я вернулся сюда и поступил в педагогический институт, и через четыре года его закончил, но по специальности поработать не пришлось. Я стал предпринимателем и много лет проработал в этой сфере. В школу я попал в 2005 году, когда несколько школ искали директоров. И был целый список школ, куда я подал заявление. **Но у меня не было никакого школьного бэкграунда: я никогда до этого не работал в школе.** Можно сказать,

что человек со стороны решил стать директором школы. А вот почему я принял такое решение? У меня у самого были дети, которые тогда ходили в школу в Рокка-аль-Маре, и я очень хорошо понимал, как много в школе и в ее развитии зависит от руководства школы. Я видел это как родитель. Мне стало интересно: как устроена система эстонского образования и школа и почему в ней ничего не меняется? Я сам захотел в ней что-то изменить и стал участвовать в конкурсах на должность директора. Я выиграл сначала конкурс в другой школе — Немецкой гимназии. С директором заключается трудовой договор на пять лет. И мне это очень понравилось. На мой взгляд, это очень правильно, когда директор должен каждые пять лет заново принимать участие в конкурсе. Если он молодец и всё делает правильно, он выигрывает конкурс и продолжает работать. Если нет, то его место не в школе. Но это уже другая тема.

Вы сказали, что пришли в школу, потому что чувствовали, что школе требуются изменения. А что вы изменили в первую очередь? Какими были ваши первые шаги в роли директора? Что нуждалось в изменении?



ОТНОШЕНИЯ! ПУНКТ НОМЕР ОДИН В МОЕЙ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ — ХОРОШИЕ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ЛЮДЬМИ. ОТ ЭТОГО ЗАВИСИТ ВСЁ ОСТАЛЬНОЕ. И, КОНЕЧНО, ОБЩИЕ ЦЕННОСТИ!

Когда людей в школе объединяют общие ценности и цели, то в школе здоровая среда, хорошая атмосфера. Вначале, в первые годы работы, было очень тяжело. Потому что преподавательский состав был очень разным: часть его была консервативной, часть — прогрессивной. И те, кто не смог измениться по разным причинам, очень быстро ушли. В первые годы произошли очень большие кадровые изменения. Сначала произошли изменения в руководящем составе, очень быстро сменилась вся администрация. Если руководство отстаивает одинаковые ценности, они быстро передаются учителям, а от учителей — уже и ученикам.

Школа — это прежде всего люди, учителя. Как вы подбираете кадры?

Это хороший вопрос. Мне кажется, что у меня у самого развилось такое чувство, что я спиной чувствую, кто хороший человек, кто «наш человек». Добро притягивает добро. Те, кто нам подходят, они по-дружески общаются с учениками, они воодушевлены работой. Для меня отправной точкой является следующий тезис: школа — для учеников! Учителя, конечно, есть и должны быть в школе. Но вся деятельность школы должна исходить из потреб-



ностей учеников. Ученики — это лучшая и развивающаяся часть школьного коллектива. Если в школе дружелюбная атмосфера, все учителя друг друга поддерживают, они «заражают» таким отношением и учеников.



НЕ МОЖЕТ СТОЯТЬ ПЕРЕД КЛАССОМ ЧЕЛОВЕК, КОТОРЫЙ НЕ УМЕЕТ ПО-ДРУЖЕСКИ ОБЩАТЬСЯ С УЧЕНИКАМИ. ОН МОЖЕТ БЫТЬ ХОРОШИМ СПЕЦИАЛИСТОМ, ЗНАЮЩИМ СВОЙ ПРЕДМЕТ, НО ЕСЛИ ОН НЕ ЗАМЕЧАТЕЛЬНЫЙ ЧЕЛОВЕК И УЧИТЕЛЬ, ЕСЛИ ОН НЕ НРАВИТСЯ УЧЕНИКАМ, ЕМУ НЕ МЕСТО В ШКОЛЕ. ВОТ ТАК, ШАГ ЗА ШАГОМ, ФОРМИРОВАЛАСЬ ШКОЛЬНАЯ СРЕДА.

Лаури Леэзи как-то сказал нам в интервью, что найти «своих» людей для коллектива школы — очень трудная задача. Он привел даже процентное соотношение: если 35% учителей в школе — это «рабочие быки», как он выразился, которые «везут на себе школьную телегу» и которым он может доверять, то это уже очень хороший результат. А как вы оцениваете свой коллектив? Каков процент таких учителей в вашей школе?

Я с ним в этом вопросе не согласен: я доверяю всем, необходимо полностью доверять всем без исключения и даже больше! И если выясняется, что кто-то не подходит, то значит он не подходит... Кто-то сам это понимает. А если не понимает, то нужно с ним поговорить об этом. Но доверять нужно всем. Учителю нужно давать свободу, свободу творчества и право решать, что и как он делает. И так и должно быть. Учитель получает обратную связь от учеников, прежде всего от них. Не я

оцениваю, знает ли он свой предмет, я не наблюдаю за ним. Всё зависит от того, как ученики к нему относятся. Конечно, есть и показатели успеваемости.

А как вы узнаете о том, как учитель общается с учениками?

Я собираю сведения из разных источников. Есть разные ситуации и нет единого рецепта. Это всё же ощущение, чувство. Одна из главных задач школы — ощущать и чувствовать среду. У меня нет единого рецепта или какой-то таблицы.

В вашей школе необычная атмосфера. Мы это поняли сразу, как только в нее вошли... Очень творческая атмосфера. Насколько мы понимаем, кроме самой школы, есть еще музыкальная школа, которая была открыта вами как директором. Как возникла идея открыть музыкальную школу? Кто ее посещает: ваши ученики или ученики других школ города? Кто преподает в ней?

У нас создано целевое учреждение — ЦУ «Густав Адольф», одна из целей которого — создать в школе наилуч-

шую среду обучения: привлечь сюда деньги, людей. Это ЦУ занимается частным предпринимательством. При ЦУ существует Центр обучения, который предлагает свои услуги и взрослым, и детям, и школьникам — работает на весь рынок, и музыкальная школа Густава Адольфа. Центр обучения и музыкальная школа существуют на частноправовой основе, и они довольно дорогие. Музыкальная школа, вероятно, одна из самых дорогих. Цены можно посмотреть на домашней странице школы. И это школа в школе. Она предлагает свои услуги не только нашим ученикам, но и всему городу. Сейчас в ней свыше 100 учащихся. А в Центре обучения около 500 учеников, которые приходят к нам со всего города на различные курсы: курсы подготовки к государственным экзаменам, языковые курсы, в подготовительную школу, школу продленного дня. В гимназии и музыкальной школе два разных руководителя, но мы интегрированы. Вся техника, оборудование, музыкальные инструменты — всё это в нашем общем (перекрестном) пользовании. И мы, и музыкальная школа пользуемся ими, поэтому у нас в общей сложности больше средств и инструментов. Мы не говорим: «Это твой синтезатор, а это моя гитара». В результате в нашей школе образовалось грандиозное собрание музыкальных инструментов. Так оно складывалось. И в музыкальной школе господствует нетрадиционный подход: в ней работают молодые современные учителя (среди них рок-звезды, артисты). Одним словом, это не очень академичная школа.

Насколько мы понимаем, в Гимназии Густава Адольфа очень много разных учебных направлений и в основной школе, и в гимназии. А сколько вообще учеников учится в школе? Сколько классов в одной параллели? Есть ли возможность поддерживать так много учебных направлений?

На данный момент в школе 1 342 ученика, но в течение четырех лет количество вырастет до 1 700 учеников, потому что у нас есть еще дом Коцебу, который мы получили полтора года тому назад. Учебные здания так распределены между учениками, что в главном здании, здесь, в Старом городе, учатся с седьмого по двенадцатый классы (прогимназия и гимназия). А в доме Коцебу занимаются ученики первой и второй школьной ступени (с первого по шестой классы). И учебные направления у нас следующие. В основной школе — французский язык и до сих пор были еще математика и музыка, но их мы исключили, поскольку они являются общеобразовательными предметами. В гимназии 4 учебных направления: французский и английский языки; реальное и естественно-научное учебное направление; шведский язык; мате- >>



» матика и английский язык. То есть у нас наравне представлены гуманитарное, математическое и естественно-научное направления широкого профиля. В одинаковой мере. Широкий спектр. Французский язык идет с первого по двенадцатый класс. Не для всех, а для этого направления.

Если исходить из того, что мы районная школа (мы не отбираем детей), то мы нашли правильное направление, поскольку инклюзивное образование — это государственный приоритет. Мы не делим детей: ты лучше, а ты хуже, ты из богатой семьи, а ты — нет... У нас в школе все равны. И наша сильная сторона в том, что мы предлагаем всем хорошее образование. А в гимназические классы у нас, конечно, очень большой конкурс, есть вступительные экзамены, этого не миновать: ты попадешь в гимназию, пройдя через «фильтр». И здесь, конечно, учатся очень мотивированные ученики. С ними и учителям очень интересно и приятно работать. А в основной школе контингент у нас очень разнообразный.

То есть у вас нет конкурса в первые классы? Такая практика началась только с этого учебного года? Или для школы это обычная практика?



С ЭТОГО ГОДА ВОООЩЕ НЕТ НИКАКОГО КОНКУРСА, УЧЕНИКИ ОПРЕДЕЛЯЮТСЯ В ШКОЛУ ПО МЕСТУ ЖИТЕЛЬСТВА. А РАНЬШЕ КОНКУРС БЫЛ ТОЛЬКО ВО «ФРАНЦУЗСКИЙ КЛАСС», В ОСТАЛЬНЫЕ КЛАССЫ УЧЕНИКИ И РАНЬШЕ РАСПРЕДЕЛЯЛИСЬ НЕ НА КОНКУРСНОЙ ОСНОВЕ.

Но мы отказались от этого. Не потому, что мы боимся работы, просто это безумная нагрузка. И это такой искусственный «хайп» для средней школы. Если в школе есть конкурс в первый класс, то считается очень престижным, когда мой ребенок смог в неё поступить. Это поднимает самооценку родителей. Но это ненормально. Мы призывали и другие средние школы отказаться от вступительных испытаний, но, разумеется, они не соглашались. Очень удобно обучать отобранных детей, кото-

рые хорошо подготовлены. Но мы не считаем такую концепцию правильной.

И поскольку у нас очень много детей, пять классов в одной параллели (120 детей в одном выпуске), мы имеем возможность для учеников одной параллели создать учебное направление «французский язык». Ученики, попавшие в этот класс, проходят обучение в очень быстром темпе. Мы отбираем сюда учащихся среди тех, кто поступил в школу, а не набираем со стороны.

А есть ли в классах дети из русских семей, из семей с русским домашним языком?

Да, много. В каждом классе три, четыре, даже пять бывает учеников...

Они справляются с обучением на эстонском языке? Бывали ли случаи, когда родители переводили детей в русскую школу?

Они справляются полностью! У нас есть ученики из русскоязычных семей, в которых родители вообще не говорят на эстонском языке. Такие семьи тоже есть. Но их немного осталось. Если кому-то очень трудно, то ему отдельно помогает учитель, но в целом в этом

нет необходимости. Дети из русскоязычных семей очень хорошо справляются с учебой. Некоторые родители, может быть, не так давно переехали жить в Эстонию из Петербурга, к примеру, или еще откуда-то, и они ни слова не знают по-эстонски, но они просто отдают ребенка в нашу школу.

А школа оказывает какую-то поддержку ученикам из семей с русским домашним языком?

Конечно, поддерживаем! Но в этом нет особой потребности! Скорее наоборот: эти дети поддерживают наших детей в изучении русского языка. Они первые помощники учителей русского языка. Проблема скорее в другом. Наши учителя русского языка хотели бы обучать детей из русских семей отдельно, чтобы их родной язык получил бы дополнительную поддержку. Конечно, эти дети учатся обучать русскому языку одноклассников, и это очень хорошее умение. Но учителя хотели бы поддерживать их русский язык как родной язык.

А в чем эта поддержка заключается?

Им дают дополнительные задания. В индивидуальном порядке. И в целом применяют к их обучению индивидуальный подход.

Поскольку наш журнал называется «Многоязычное образование», нашим читателям, конечно, интересно, как организовано обучение языкам. Сколько языков изучают ученики? В каком порядке? Одновременно или постепенно вводятся языки? Сколько часов в неделю отводится на обучение языкам?

В первом классе у нас нет иностранного языка. Во втором классе в учебном направлении «французский язык» начинается изучение французского языка. С третьего класса вводится английский язык. И с шестого — русский. Таким образом, с шестого класса изучаются три иностранных языка одновременно. В классах с нефранкоязычным учебным направлением со второго класса изучается только английский язык. У нас нет никаких проблем. Ученики хорошо справляются.

А шведский язык?

Да, в гимназии начинается изучение шведского языка. В основной школе он не изучается. В гимназии у тех, кто выбрал учебное направление «шведский язык», начинается изучение шведского языка. С нуля. И ученики дости-



гают такого уровня, что могут поступать в шведские университеты. Английский язык у нас преподается на очень высоком уровне. В гимназии ученики к 12-му классу достигают уровня C1 и C2. В англоязычном классе некоторые предметы, например, математика, предметы естественно-научного профиля (химия, биология) частично изучаются на английском языке.

То есть используется методика интегрированного обучения языку и предмету?

Да, но она адаптирована.

Каким образом?

У нас нет какой-то особой методики. Просто есть учителя естественно-научных предметов, которые владеют английским языком. И они преподают на английском языке. Но не всё время, а какие-то отдельные циклы, отдельные курсы...

Поскольку мы заговорили о моделях многоязычного образования, не могли бы вы озвучить свою позицию по этому вопросу. Какие модели многоязычного образования, по вашему мнению, должны быть в Эстонии? Какие из них вы лично поддерживаете? Должны ли у родителей и детей быть выбор?

Я не готов сейчас обосновывать свою позицию с научной точки зрения. Но в любом случае **я считаю, что русскоязычная школа в Эстонии в той форме, в которой она сегодня существует, — это тупиковый путь.**

Это подтверждают конкретные результаты, поэтому я не считаю эту модель перспективной. Ее я точно не поддерживаю. Может быть, один из примеров — Линнамяэский Русский лицей в Таллинне. Он полностью русскоязычный. Я считаю, что Эстония должна предлагать образование на эстонском языке, учитывая специфику разных этнических групп и предлагая курсы по выбору — предметы, поддерживающие родной язык и культуру. Например, ученику из семьи с русским языком обучения надо в любом случае предложить на выбор отдельные предметы на русском языке и углубленные курсы русского языка. Но я считаю неправильным, когда ученик, проживая в эстонском обществе, с 1-го по 12-й класс обучается на русском языке. Конечно, здесь есть еще один момент. Сегодня в русскоязычной школе работает целое поколение учителей, которые начали работать еще во времена Советского Союза. Когда произойдет смена поколений, возможно, сложится совершенно другой подход. Например, те, кто сегодня заканчивают университеты и идут работать в школу учителями и руководителями, они принесут с собой изменения. На это просто нужно время. А сегодняш-

няя модель — это тупик. Выпускники этих гимназий просто неконкурентноспособны. Они не могут поступить в университеты. Это статистика.

Когда вы озвучиваете свою позицию сейчас, вы говорите о ситуации в Таллинне или принимаете во внимание и Ида-Вирумаа?

Я должен признать, что в Ида-Вирумаа, конечно, совсем другое положение дел. Насколько я слышал, общаясь с разными людьми, управление политикой в сфере образования в Ида-Вирумаа, особенно в Нарве, — это просто другой мир. Поскольку у школ нет права принимать решения, все решения принимаются на городском уровне. Но я, конечно, не эксперт в этой области. Я не очень хорошо знаю Ида-Вирумаа, там другая среда, и у меня нет каких-то советов или решений. Я не знаю, какой процент там русскоязычного населения? 90%? Естественно, в этом регионе справедливы вопросы в отношении перехода на эстоноязычное обучение. Для чего и откуда взять ресурсы? Я не могу ответить на этот вопрос. У меня нет хороших идей. А вот в таллиннском контексте я, конечно, могу уверенно сказать, что я поддерживаю реорганизацию сегодняшней модели образования. Но я думаю, «эволюция» школы произойдет. Гимназии будут преобразованы в государственные гимназии, а сла-



КОНЦЕРТ ГИМНАЗИИ ГУСТАВА АДЛЬФА «КРАСНАЯ СТРЕЛА» (КОНЦЕРТНЫЙ ЗАЛ NORDEA)

» бые гимназии — в основные школы; в основных школах (если говорить о Таллинне) неперспективно предлагать образование только на русском языке, поскольку выпускники их не смогут продолжить образование в гимназии, эти школы должны будут очень быстро эволюционировать. В целом по Эстонии я не вижу особых проблем. Возможно, только в Ида-Вирумаа это под большим вопросом.

Вы проработали в гимназии Густава Адольфа 13 лет, с легким сердцем вы ее оставляете?

Это хороший вопрос. Конечно, очень жаль. Потому что это ведь целое королевство. Превосходная среда. С одной стороны, жаль. А с другой стороны, **я чувствую, что 13 лет посвятил развитию этой школы, и понимаю, что будет справедливым дать возможность другим людям принести сюда что-то новое и расставить свои акценты.** Мне было бы очень удобно продолжить здесь работу: никаких проблем, всё отлично работает. Но я понимаю, что я сам не могу предложить этой школе так много нового. Конечно, всегда можно придумать что-то, задаться целью и сделать.

Школа сейчас спокойно развивается, и в течение следующих 5–6 лет возможен такой период стабилизации, без каких-то реформ и потрясений. И поэтому я думаю, что сейчас правильное время для ухода из нее. А во-вторых, это, конечно, интересный вызов. Здесь всё хорошо (отличные условия для тебя самого, для школы), а ты всё же уходишь.

Мы начали с того, что вы по образованию дирижер, хотя ни дня не работали по специальности. Как вы думаете, образование, которое вы получили в Таллиннском университете, помогает вам в жизни справляться с теми задачами, которые вам приходится решать?

Нет.

А увлечение музыкой осталось?



КОНЕЧНО! ЛЮБОВЬ К МУЗЫКЕ, КОНЕЧНО, ОСТАЛАСЬ! СЕЙЧАС МЫ ЗАНИМАЕМСЯ БОЛЬШИМИ МУЗЫКАЛЬНЫМИ ПРОЕКТАМИ. КАЖДЫЙ ГОД МЫ ВЫПУСКАЕМ ПО ОДНОМУ ДИСКУ.

Это смежная деятельность. Как хобби. Я никогда не говорю, что я в школе «на работе», я просто «в школе» — это моя жизнь.

И в этом смысле, конечно, то, что я учился музыке, люблю музыку, повлияло на развитие школы, позволило расставить акценты... Много музыкальных инструментов, органы... У нас уже третий орган в школе!

А музыкальное направление в школе стало развиваться с Вашим появлением?

Я думаю, да. Хотя, конечно, и до меня был хор. У нас нет учебного направления «Музыка», но есть условия для музыкального развития.



МЫ СОЗДАЕМ БОЛЬШИЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ, И НАШИ УЧЕНИКИ ВЫСТУПАЮТ НА СЦЕНЕ КОНЦЕРТНОГО ЗАЛА «ЭСТОНИЯ» ИЛИ КОНЦЕРТНОГО ДОМА «ALEXELA», ВЫПУСКАЮТ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ДИСКИ.

Насколько мы понимаем, вы сторонник реформирования образования. А как вы считаете, в нашей эстонской системе образования достаточно проводится реформ? Нужны ли они

сегодня? И насколько часто должны проводиться реформы, чтобы была возможность отследить и оценить их результаты?

Я думаю, и да, и нет. Реформы нужны, но разумные. Я думаю, что в эстонском образовании сегодня достаточно реформ. Пожалуй, больше следовало бы сегодня доверять самой школе. В действительности, сегодня школе много доверяют, и школа сама в чем-то тормозит этот процесс. Со старых времен мы привыкли к тому, что из года в год где-то в министерстве за нас решают, что мы должны здесь, в школе, делать... На самом деле, есть один документ — государственная учебная программа, и ученики должны достичь результатов, обозначенных в программе. А как они их достигнут, будут ли они читать этот учебник или другой, об этом нигде не сказано ни слова. Это творчество! Это свободное творчество. **И школа, создавая свою учебную программу, должна включаться в творческий процесс и осознавать, что нет никаких строгих предписаний, а есть большая свобода.**




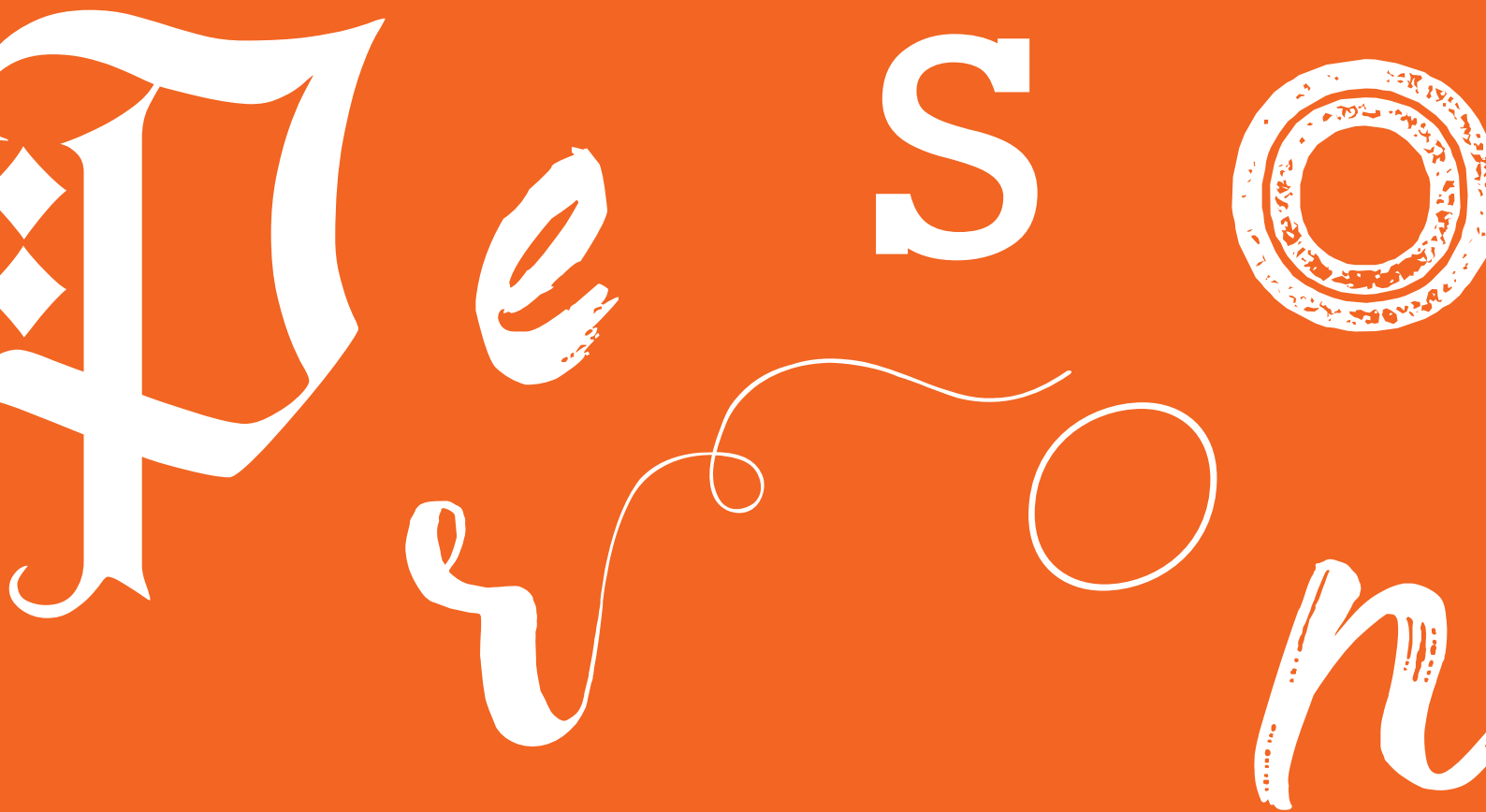
МНЕ КАЖЕТСЯ, ЧТО ГЛАВНАЯ РЕФОРМА ЗАКЛЮЧАЕТСЯ В ТОМ, ЧТОБЫ ЛЮДИ ПОНЯЛИ: ШКОЛЬНАЯ УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА ЕСТЬ ВАЖНЕЙШЕЕ ДЕЛО ШКОЛЫ, ЭТО ТО, ЧТО ШКОЛА СОЗДАЕТ САМА И ДЛЯ СЕБЯ.

В гимназии Густава Адольфа, к примеру, существует система кафедр: специалисты каждой области знания объединены в отдельную кафедру. Каждую кафедру возглавляет заведующий кафедрой, они собираются один раз в неделю, чтобы обсудить, чему и как мы учим, как можно осуществить «интегрированное обучение», сколько часов в неделю отводится на тот или иной предмет или курс и почему и т. д. Но для принятия правильного решения необходима хорошая команда, руководство. Администрация в школе нужна не для того, чтобы составлять расписание уроков. Расписание может сделать любой.

А большие реформы... Не знаю. Но одно из ключевых слов, по моему мнению, — это творчество и свобода для творчества.



КАК УЧИТЬ, КАК НАУЧИТЬ ПОНИМАТЬ МИР, ЧТО ВООБЩЕ СЕГОДНЯ ЖДЕТ ОТ МОЛОДОГО ЧЕЛОВЕКА ОБЩЕСТВО? НУЖНО ЛИ ПО-ПРЕЖНЕМУ ИЗУЧАТЬ КВАДРАТНЫЕ УРАВНЕНИЯ В ТАКОМ ЖЕ БОЛЬШОМ ОБЪЕМЕ ИЛИ, МОЖЕТ БЫТЬ, ВАЖНЕЕ СФОРМИРОВАТЬ КАКИЕ-ТО СОЦИАЛЬНЫЕ НАВЫКИ? 



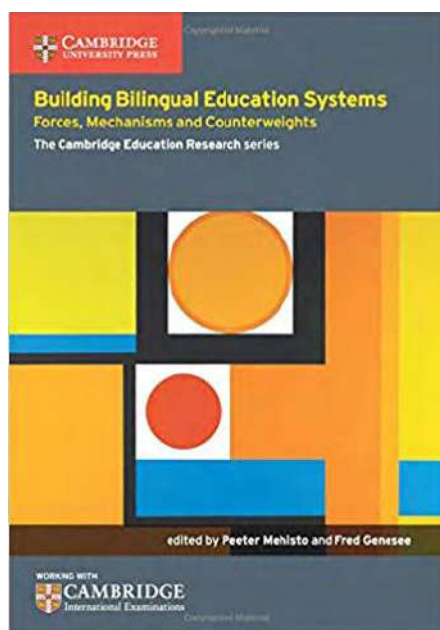
FOR BILINGUAL SCHOOL TEACHERS

A Review of Mehisto, P. & Genesse, F. (2015). Building Bilingual Education Systems: Forces, Mechanisms and Counterweights.

Mehisto, P. & Genesse, F. (2015). *Building Bilingual Education Systems: Forces, Mechanisms and Counterweights*. Cambridge: Cambridge University Press. 300 pages. ISBN 978-1-107-45048-6

ANDRE BOYER

English language lecturer, Ed.D
(Teaching English to Speakers of Other Languages)



sis of bilingual education practices, the book contains real-life examples across the globe from various national educational environments which examine the initiatives impacting bilingual education. Specifically, Building Bilingual Education Systems provide a framework to justify and analyze the 'forces, mechanisms, and counterweights' required and its impact on the successful implementation of bilingual/multilingual programs in educational settings.

The introduction of Building Bilingual Education Systems describes the main ideas of the framework: 'forces, mechanisms, and counterweights' with examples. The authors define forces as those which affect people such as beliefs and values in bilingual education and stakeholder attachment as examples. Mechanisms are defined as the tangible interacting factors fueled by a number of forces, including the policy, materials, and management of a program. Counterweights, the last part of the foundation, are the positive or negatives forces or mechanisms that imbalance a bilingual education system. These may include fear as well as information and meetings to overcome it, and/or parental concerns which oppose governmental or political actions.

The body of the book is divided into four parts which helps complete the picture of its premise. Part One, **Looking At The Big Picture**, Part Two, **Getting Started**, Part Three, **Looking at the Long Term**, and Part Four, **Understanding the Role of Context**. The conclusion of Building Bilingual Education systems revisits the tripartite framework, provides an overarching conclusion, summarizes each part of the 'forces, mechanisms, and counterweights' foundation, and ends with a final thought.

Nelson Mandela stated, "If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his language, that goes to his heart." Research and literature document and report that bilingual education prepares students for the challenges in the international economy and one who speaks more than one language is better equipped for interaction on the world stage. Additionally, bilingual or even trilingual education systems have existed since ancient times and continue today; therefore, as part of the Cambridge Education Research series, Building Bilingual Education Systems was written to add value to the Language Education Literature strand.

Through a conceptualization of the history, development, practice, and analy-

Building Bilingual Education Systems is well-organized and starts with an overview of its proposition and adds to its analytical review of overarching policies from the United States and European perspectives. The 13 case studies and voices from the field from 6 continents, in parts one through four, spell out specific details with examples of bilingual educational programs, describe the expansion and future of initiatives, and the role of diverse context plans in the educational field, and ends with an overview of ideas on how to continue the effectiveness of bilingual programs. The goal of Building Bilingual Educations Systems, as stated in the conclusion, is to help all stakeholders to include teachers, leaders, educators, parents, students, administrators, and government officials predict the results of bilingual education program development actions and get them ready for the unknown and known effects of the outcomes.

Because bilingual education programs improve the overall capacity for one to connect to and with others, Building Bilingual Education Systems is a good read for all who continue to work in the development of bilingual programs worldwide. Value is added on a personal, societal, and global level when one is able to communicate in more than one language. By developing students' knowledge, ability, skills and use of their mother tongue as well as a second or third, we instill in them a sense of self-admiration, respect for others, and a connection to the global village. Thus, I recommend a full study of Building Bilingual Education Systems. 📖



KOOLIEELSE LASTEASUTUSE ÕPETAJALE

Laste keelelise arengu hindamise abimaterjal

Meltsas, Nonna. Eesti keele kui teise keele arengu hindamine: Kahesuunaline keelekümblus. Logvina, Irina. Vene keele arengu hindamine: Kahesuunaline keelekümblus.
URL: <https://e-koolikott.ee/search/result?details=true&q=keelease%20arengu&isGrouped=true&taxon=1&type=all&materialTitle=true>

ANNA GOLUBEVA

SA Innove mitmekeelse õppe ja keelekümblusmetoodika keskuse peaspetsialist

KARIN PIIRSAJU

SA Innove mitmekeelse õppe ja keelekümblusmetoodika keskuse peaspetsialist



Laste keeleline areng ja selle vastavus ealistele normidele on eriti tähtis siis, kui laps areneb ja õpib teises keeles. Õpitava keele omandamise protsess on individuaalne, iga laps õpib aru saama uutest sõnadest ja fraasidest ning neid kasutama ainult temale omase kiirusega. Keelekümblusprogrammi raames on koostatud abimaterjal, mis aitab õpetajatel jälgida laste keelelist arengut sihtkeeles. Materjali koostamisel peeti silmas, et seda oleks lihtne kasutada ning et lapse keelelise arengu hindamine ei võtaks õpetajatel palju aega. Abimaterjali aluseks on neljast kategooriast koosnev tabel. Iga kategooria – kuulamine, kõnelemine, lugemise ja kirjutamise alused ning eesti/vene kultuuri tutvustamine – all on oodatavad tulemused, mille saavutamist mõõdetakse õppeaastas sügisel ja kevadel. Tulemused on sõnastatud selgelt ja mõõdetavalt nii, et õpetajal on mugav



FOTO ERAKOGUST

need ära märkida vastavalt kasutamishuvidile, kas plussiga, kui laps saab aru ja kasutab oskust ilma abita, või miinusega, kui laps ei mõista ega oska kasutada õpitud, ning linnukesega, kui laps vajab julgustamist. Hindamise tabelid on koostatud eraldi iga õppeaasta jaoks ning neid on soovitatav kasutada kaks korda õppeaasta jooksul. Abimaterjali saab alla laadida õppevara elektroonselt portaalist E-koolikott, kasutades linki <https://e-koolikott.ee/search/result?details=true&q=keelease%20arengu&isGrouped=true&taxon=1&type=all&materialTitle=true>



УЧИТЕЛЯМ, ЛОГОПЕДАМ, ПСИХОЛОГАМ И РОДИТЕЛЯМ

GameLearnMobil – образование в игре длиной в жизнь!

Образовательная геймификационная технология GameLearnMobil (3Д-образование).

Технология GameLearnMobil зарегистрирована как РИД (защита авторского права разработчиков технологии).

Дата регистрации: 22.04.2018. № 218.016.3773. URL: <https://lk.edrid.ru/rid/218.016.3773.html>



ФОТО ИЗ
АРХИВА АВТОРА

**ЕКАТЕРИНА
КУДРЯВЦЕВА**

Екатерина Львовна Кудрявцева, PhD (кандидат педагогических наук), член правления Международного методсовета по многоязычию и межкультурной коммуникации (объединившего деятельность образовательных организаций в 45 странах мира), научный руководитель международных сетевых лабораторий «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» (вузы 11 стран мира), эксперт Федерального реестра научно-технической сферы РФ, руководитель проектов BILIUM (<https://fmz.uni-greifswald.de/das-fmz/projekte/bilium/>), «Игро-мир образования 2035» (<https://game2035.info/>), Bilingual online (<http://bilingual-online.net>). Автор более 50 книг по многоязычию, межкультурной коммуникации, русскому языку как иностранному, истории русской эмиграции, русской литературе и культуре (среди них серия «Сказкотка»), игр (модульная полифункциональная игротка «Дети мира», «Креативатор» и др.), более 200 научных статей, а также публичных лекций (РИА Новости и др.), лауреат международных премий и премий РФ, с 2011 г. регулярно входит в «Who is Who of the World» (издательство Marquis) и др. российские и зарубежные энциклопедии. Подробнее: <http://istina.msu.ru/profile/katerina73/>



ФОТО ИЗ
АРХИВА АВТОРА

ЯНА КОРОЛЬ

Яна Король, доцент, преподаватель немецкого языка как иностранного в Доме языков (г. Бамберг, Германия), сертифицированный экзаменатор TELC, член правления и преподаватель русского языка как второго родного для детей-билингвов в некоммерческой организации «Немецкий объединяет».



Продукт GameLearnMobil рассчитан на развитие коммуникативной компетенции в различных ситуациях, в том числе — на изучение/освоение языков (иностранных, других родных, неродных, родных) и развитие речи через погружение в реальную (приближенную к реальной) коммуникацию в игровой форме (с применением продукции PlayMobil, Lego, Sylvanian Families).

Кроме того, продукт может применяться для восстановления коммуникативных способностей в бытовых ситуациях после таких заболеваний как инсульт, инфаркт и др. (эрготерапия), а также для общего развития коммуникативной компетенции в типовых и экстремальных ситуациях в игре. Продукт относится к авторской серии 3Д-образования: диагностика, доступность, движение (где движение — это образование длиною в жизнь).

Продукт включает в себя рабочие листы, карточки (игровые и информационные), словарики темы, методические рекомендации для родителей и педагогов. Всё перечисленное выше представлено в виде «пакетов» для различных целевых аудиторий: иностранный язык для детей, иностранный язык для подростков и молодежи, родной язык для детей, язык для билингвов (другой родной, неродной).

Важным конкурентным преимуществом продукта является возможность его использования как людьми со специальным образованием (педагогами, логопедами, психологами), так и родителями учащихся. Таким образом, с опорой на интересы и потребности обучаемых реализуется концепт интеграции в образовательный процесс всех субъектов треугольника взаимной интеграционной сохранности: родителей, педагогов, представителей профсообщества.

Разработчиками пакетов являются методисты-практики, работающие с данной целевой аудиторией не менее 10 лет. На момент регистрации РИД раз-

работаны и используются на практике пакеты с русским языком как языком освоения/изучения.

Целевые аудитории: с 3 до 99 лет (реализация образования длиною в жизнь).

Количество одновременно пользующихся продуктом: от 1 до 20 человек.

Возможность транспортировки (мобильность): да, в том числе и самим ребенком.

Специальные ограничения и требования: выбор пакета с учетом целевой аудитории. Дополнительное оборудование: тематическая игра PlayMobil или/и Lego, Sylvanian Families.

Основные результаты:

- повышение мотивации обучающихся за счет привлечения игровых технологий; снижение количества учащихся, прерывающих обучение или не заинтересованных в выполнении заданий по курсу;
- ускорение процесса освоения и усвоения языка в коммуникации за счет «объективизации» ситуации коммуникации (тактильно-визуальный подход);
- индивидуализация процесса и результатов обучения за счет вариативности постановки самих заданий и их реализации различными учащимися (в одной аудитории могут присутствовать как билингвы, так и носители РКИ и РКР) путем взаимного и самообучения;
- успешная глубокая тематизация ситуации (тематическое интегративное освоение и изучение лексики и грамматики) как реализация коммуникативного подхода в образовании;
- валидируемость продукта для любых языков и языковых комбинаций без значительных ресурсных затрат;
- значительная ресурсность продукта (возможность расширения темати-

ческого спектра, а также привлекаемых исходных материалов — не исключительно PlayMobil, возможно Lego и др.);

- возможность варьировать задания, расставлять по-новому акценты в процессе их выполнения без привлечения дополнительных ресурсов (PlayMobil как мобильный образовательный ресурс);
- успешная реализация в системе дополнительного и неформального образования, самообразования (мобильность объекта и продукта как решающий фактор).

Область применения РИД

РИД широкого (интегративного) применения:

- дошкольное образование (родные и иностранные языки при иммерсионном подходе, в игре и коммуникации);
- образование в начальной школе (+проектный подход);
- семейное развитие и образование (общее развитие ребенка с 3 лет — с учетом размера и безопасности деталей); речевое, языковое развитие; развитие межкультурной коммуникативной и социо-этно-компетенций);
- вузовское и профессиональное образование (изучение иностранного языка, педагогика, психология);
- методика языкового/CEFR и билингвального/CLIL образования (РКИ, РКН, РКДР и такие же комбинации в других языках/этнолингвокультурах);
- методика дошкольного и начального образования;
- восстановительная педагогика (эрготерапия);
- педагогика и методика для работы с детьми с ОВЗ (в первую очередь, аутисты, синдром Аспергера) и др.

K o n v e r t s

Traditional In-service Training Seminars for EFL Teachers in Narva College: More than a Tradition



PHOTO BY
ANNA MARKOVA

NINA RAUD

Nina Raud, PhD, Narva College of the University of Tartu, Estonia

Nina Raud has been teaching English, ELT/CLIL methodology, English Literature and Translation at Narva College of the University of Tartu since 1999. Her scholarly articles (more than 50) focus on teaching English in multicultural and multilingual classes as well as on various aspects of CLIL, assessment, cooperative work and experiential teaching. She has been an expert to several international projects, and conducted a number of methodological seminars for teachers in Estonia, Italy, Holland, Slovakia, Russia, Tajikistan, etc. She has presented at international academic conferences in the UK, Germany, Luxembourg, Bulgaria, Italy, Spain, Turkey, Montenegro, Poland, Russia, Estonia. She is a designer and developer of study programmes and course materials (including on-line resources with Moodle platforms). She is an active member of the Estonian Association of Teachers of English (EATA) and the International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL), UK.



PHOTO FROM THE
AUTHOR'S ARCHIVE

OLGA OREHHOVA

Olga Orekhova (MA) is an Assistant Lecturer in English at Narva College of the University of Tartu. Her research interests include ELT and CLIL methodology, EFL and multilingual teacher training. She has presented at numerous conferences in the UK, USA, and Europe.

Narva College of the University of Tartu offers under-graduate and graduate EFL teacher training curricula for young people wishing to become teachers of English as a foreign language in multilingual Estonian schools. Having been actively present in the market of EFL teacher training for 20 years, the College has already developed a number of traditions which are well-known and widely followed by teachers of Eng-

lish both in Estonia and Europe. These traditions include Narva College's biannual international ELT/CLIL conferences (since 2006) and ELT in-service training seminars (since 2014) with lecturers from both the USA and the UK. When hosting such events, Narva College is traditionally supported by the US Embassy in Tallinn and The British Council in Estonia. In-service training conferences and seminars are unique opportunities to share ideas and

concerns about the future of English language teaching in the world; to meet international experts and researchers in the area of EFL/CLIL and multilingual and multicultural education; to present innovative techniques and activities of teaching English at all levels—from pre-school to university.

If the target group of ELT/CLIL conferences includes a wide audience of tea-



PHOTO BY ANASTASSIA VOLKOVA



PHOTO BY ANASTASSIA VOLKOVA



PHOTO BY ANASTASSIA VOLKOVA

ELT CONFERENCE. NARVA COLLEGE OF THE UNIVERSITY OF TARTU. 2016

chers, students, academicians, researchers, experts, administrators, one-day in-service training seminars with US and UK lecturers, which are traditionally held every year in October during autumn school holidays, are specially offered only to teachers of English who work in Estonian primary, secondary and upper-secondary schools. The topics of such seminars cover various areas connected with English language teaching: English for environment (2014); English learning strategies (2015), student-centred methods of EFL instruction (2016), authenticity in the EFL class (2016); EFL teaching in the learner-centered class (2017); creativity in ELT to maximize English language learning (2018).

The one-day in-service training seminars have been offered since 2014, and, in comparison with ELT/CLIL conferences, they are a relatively new addition to the activities organized by the Division of Foreign Languages of Narva College to

support in-service training of EFL teachers in Narva and Ida-Viru county. However, the 5-year story of such seminars can be already named a success, as more than 70 EFL teachers attend the seminar each year. With teachers' positive feedback on them for more than five years of their organisation, it can be assumed that the popularity of the seminars lies in their relevance to everyday teaching concerns of the EFL teachers in the region, on the one hand, and in the way that the seminars immerse EFL teachers in the American/British world of Englishness.

This academic year seminar, hosted by Narva College in October 2018, was yet another positive example of College's traditional teamwork with American and British English language experts. The aspects of creativity in ELT to maximize English language learning were discussed in practical workshops on the British Council's teacher developing programmes (Paul Braddock, British Council); literature circles and how to incorporate theatre to develop language skills (Rhonda Petree, US Fulbright English lecturer); teaching critical thinking skills while asking questions (Andre Boyer, US English Language Fellow); and how to be heard in the ELT class (Nikky Smedley, British Council).

Traditionally, all seminar materials can be accessed not only by seminar participants but by a wider EFL teachers' audience by visiting the seminar's web-site at <https://www.narva.ut.ee/et/uudised/seminar-creativity-elt-maximize-english-language-learningloovus-inglise-keele-tunnis-inglise>.

All in all, the seminar is more than just a traditional in-service training session, as it contributes to the development of English language teaching in Ida-Viru county in close co-operation with the US Embassy in Tallinn and The British Council in Estonia. ☺



HEV ÕPILASTE JA NENDE VANEMATE TOETAMINE KOOLIS BAASKOOLITUS (TASUTA)

Toimumiskoht: Narva, Tartu Ülikooli Narva Kolledž
 Toimumisaeg:
 I moodul — 27.-28. september
 II moodul — 18.-19. oktoober
 III moodul — 6.-7. detsember
 Sihtgrupp: I-II kooliastme õpetajad, kutseõpetajad
 Õppemaht: 78 tundi, 3 EAP, sh auditoorne töö 48 tundi
 Õppejõud: Nelly Randver, MA; Marina Vecher, knd
 Õppekeel: eesti ja vene keel
 Registreerumine kuni 15.09.2019



VII KONFERENЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ УЧАЩИХСЯ НАРВСКИХ ШКОЛ

18 октября Отдел культуры Нарвской городской управы проведет традиционную городскую конференцию для учеников школ г. Нарвы, на которой молодые исследователи представят результаты своей научно-исследовательской работы в самых разных областях знания.

19 – 27-28

september september

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА, ЧАСТЬ II КУРС ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ (ПЛАТНЫЙ)

19–20 сентября, 8–9 ноября, 13–14 декабря, 3–4 января, 9–11 января
 Место проведения: Нарва, Нарвский колледж Тартуского университета
 Объем: 160 часов

В содержание курса входит рассмотрение следующих тем: особенности работы с детьми с особыми потребностями в учебно-воспитательном процессе; обучение математике детей с особыми потребностями; особенности устной и письменной речи детей с особыми потребностями; планирование своей работы; составление учебных материалов; командная работа и основы педагогического консультирования (работа с детьми с особыми потребностями и их родителями).

Преподаватели: Александр Антропов, канд. наук; Нелли Рандвер, МА; Марина Вечер, канд. наук
 Язык обучения: русский
 Регистрация до 5.09.2019



18-19

oktoober

V MEЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «КОНЦЕПТ СВОБОДЫ В ЛИТЕРАТУРАХ ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЫ»

18 октября в Нарвском колледже Тартуского университета начнет работу традиционная научная конференция «Концепт свободы в литературах Восточной Европы». В 2019 г. конференция посвящается 200-летию со дня рождения венгерского финно-угроведа А. Регули. Рабочие языки конференции: эстонский, русский, английский и немецкий. Участие в конференции бесплатное. Доклады конференции будут опубликованы в рецензируемом журнале Удмуртского государственного университета «Ежегодник финно-угорских исследований» и в серии «Studia humaniora et paedagogica collegii Narovensis».

Конференция проводится при поддержке Нарвского общества ингерманландских финнов, Посольства Финляндии в Таллинне, редакции «Ежегодника финно-угорских исследований», фонда Eesti Kultuurkapital и Института им. Балашши.



SEPTEMBER 2019

E	T	K	N	R	L	P	E	T	K	N	R	L	P	E
16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

OKTOOBER 2019

T	K	N	R	L	P	E	T	K
1	2	3	4	5	6	7	8	9

N	R	L	P	E	T	K	N	R	L	P	E	T	K	N							
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31



**ERINEVATE KODUKEELTEGA
ÕPILASTE ÕPPIMISE JA ARENGU
TOETAMINE EESTIKEELSES KOOLIS:
KOHANEMISRASKUSTE ÜLETAMINE
BAASKOOLITUS (TASUTA)**

24.-26. oktoober
Toimumiskoht: Narva, Tartu Ülikooli Narva Kolledž
Sihtgrupp: põhikoolide ja gümnaasiumide õpetajad
Õppemaht: 39 tundi, 1,5 EAP
sh auditoorne töö 24 tundi
Õppejõud: Jelena Rootamm-Valter, knd
Õppekeel: eesti keel (venekeelne tugi)
Registreerumine kuni 01.10.2019



**CLIL IN THE ENGLISH
LANGUAGE CLASS**
CONTINUING PROFESSIONAL
DEVELOPMENT COURSE
(FREE OF CHARGE)

Study sessions: February 25-26, 2020;
April 21-22, 2020; June 10-11, 2020
Venue: Narva College of the University of Tartu
Target group: teachers of English
(primary, basic and upper-secondary school)
Study volume: 104 hours, 4 ECTS,
incl. 48 contact hours
Lecturers: Nina Raud, PhD; Olga Orekhova, MA;
Žanna Razinkova, MA
Study language: English
Registration till 01.02.2020

22 – 24-26

oktoober oktoober

25 — 25

oktoober veebruar

**IN-SERVICE TEACHER TRAINING
SEMINAR “21ST CENTURY SKILLS
IN THE EFL CLASSROOM”**

22 October 10.30-16.00

A traditional one-day in-service teacher training seminar “21st Century Skills in the EFL Classroom” is offered to teachers of English to up-date their methods of teaching English as a foreign language in the 21st Century EFL Classroom. The training is supported by the U.S. Embassy in Tallinn and the British Council, Estonia. The working language is English. Participation in the seminar is free of charge.



**НАУЧНЫЙ СЕМИНАР
«ESTO-RUSSICA – VII»**

25 октября в Нарвском колледже Тартуского университета состоится ежегодный научный семинар «ESTO-RUSSICA», посвященный исследованию эстонско-русских культурных связей. На семинар приглашаются учителя, школьники, студенты и все, кто интересуется историей и культурой русской общины в Эстонии. Семинар посвящен памяти уроженца города Нарвы, профессора Тартуского университета С. Г. Исакова (1931–2013), который всю свою жизнь занимался изучением эстонско-русских культурных контактов, исследованием общественной, политической и культурной жизни русской общины Эстонии. Семинар проводится совместно с Отделением славистики Тартуского университета. Рабочие языки семинара: русский, эстонский.

[Эстонский участник в семинаре «ESTO-RUSSICA»](#)



NOVEMBER 2019

R	L	P	E	T	K	N	R	L	P	E	T	K	N	R	L	P	E	T	K	N	R	L	P
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24

DETSEMBER

E	T	K	N	R	L	P	E	T	K	N	R	L	P	E	T							
25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17

Mmm
t e h

i

a
r

Keelene

indus



TARTU ÜLIKOOL
NARVA KOLLEDŽ