

Mitmekeelne

HARIDUS

МНОГОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ / MULTILINGUAL EDUCATION

MITMEKEELSE HARIDUSE
MUDELID

МОДЕЛИ
МНОГОЯЗЫЧНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

MODELS
OF MULTILINGUAL EDUCATION

МНОГОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
Модели многоязычного образования
Специальный номер
№1/2017 pdf ISSN 2585-4895
18 августа 2017 года

Главный редактор

Ольга Бурдакова

Редакционная коллегия

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

Корректоры

Ольга Бурдакова (русский язык)
Елена Нымм (русский язык)
Нина Рауд (английский язык)
Лариса Дегель (эстонский язык)
Сильви Сеэсмаа (эстонский язык)

Дизайн и компьютерная верстка

Мария Оссиповски

Отпечатано в типографии «Rado Laukar OÜ».

Тираж 500 экземпляров.

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



КОЛОНКА РЕДАКТОРА

- 4 Ольга Бурдакова**
В поисках оптимальной модели
многоязычного образования.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ
И ПРИКЛАДНЫЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

- 5 Анна Голубева, Наталья
Мялицина**

Языковое погружение в
детском саду — начало пути в
многоязычное будущее
ребенка.

- 6 Мерья Вёрте, Светлана
Кирвесмиес, Елена
Копалина, Екатерина
Протасова**

Двужычыное образование на
русском языке в Финляндии.

- 9 Helen Sabrak**
Vene ja eesti kogukonnad loovad
ühist tulevikku Avatud Koolis

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФОРУМ:
Двужычыное воспитание и
обучение**

- 12 Ольга Бурдакова, Елена
Нымм**
От редколлегии.

- 13 Екатерина Протасова**

- 15 Piret Kärtner**

- 16 Phil Ball**

**МЕТОДИЧЕСКАЯ
МАСТЕРСКАЯ**

- 18 Ева Чепурко**
Создаем интерактивные задания
на любой вкус с помощью среды
LearningApps.

- 22 Ольга Бурдакова, Нина
Рауд**
Учим язык в тандеме. Learning a
language in a tandem. Õpime keelt
tandemis.

- 30 Елена Наумова**
Дети учат взрослых: идея
проведения занятий по
иностранным языкам для
взрослых с участием детей-
носителей изучаемого языка.

ОСОБОЕ МНЕНИЕ

- 33 Людмила Рождественская**
Перезагрузка: как учителю
пересамостоятельно?

ПЕРСОНА

- 36 Kristina Kallas**
Heidi Uustalu:
„Usun ühtsesse kooli, kus õpivad
koos erinevate emakeeltega lapsed
ja õppida saab mitmes keeles“

- 38 Kristina Kallas**
Dmitri Jegorov: „Ma olen ühtmoodi
vastu nii puhtalt venekeelsele kooli-
le kui ka puhtalt eestikeelsele koo-
lile, ja seda väga selgel põhjusel —
ma olen kvaliteetse kooli poolt“

КНИЖНОЕ ОБОЗРЕНИЕ

- 40 Анна Голубева, Наталья
Мялицина**
Несколько жизней книжной
серии «Loeme koos».

- 41 Jessy Lee Davey**
Review: Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J.
(2015). Putting CLIL into practice.
Oxford: Oxford University Press

- 42 Ольга Бурдакова, Елена
Нымм**
Мамам и папам полезно знать:
обзор книги Елены Мадден
«Наши трёхязычные дети».

ХРОНИКА СОБЫТИЙ

- 43 Niina Raud, Olga Orekhova**
Rahvusvaheline konverents „Fron-
tiers in CLIL and ELT / Inglise keele
ja LAK- õppe eeslinid“ Tartu
Ülikooli Narva Kolledžis

- 44 КАЛЕНДАРЬ СОБЫТИЙ**

В поисках оптимальной модели многоязычного образования

ОЛЬГА БУРДАКОВА

Человечество давно мечтало преодолеть языковую разобщенность. Неслучайно уже в самых ранних — до нашей эры — преданиях о бесславном строительстве Вавилона или башни до небес, объясняющих первопричину многообразия языков и рассеяния народов, появляется идея об утрате общего языка как наказании, божьем возмездии. Довавилонское время с его единым языком оказывается еще одним безвозвратно потерянным «раем», в котором все понимали всех.

Если нет данного нам изначально общего языка, а мечты доктора Эсперанто (в переводе — «надеющегося») о едином искусственном языке, который станет для каждого человека вторым после родного, не сбылись, значит, для преодоления разобщенности между людьми в дву- и многоязычном обществе необходимо учить разные языки. В Европе XXI века языковое разнообразие признается величайшей ценностью, а задача воспитания многоязычной личности становится первостепенной задачей системы образования. Но как ее решить? Как помочь ребенку освоить второй, третий язык? Способом формирования дву- и многоязычия становится дву- и многоязычное образование: не просто изучение первого, второго... иностранного языка, а использование минимум двух языков как инструментов в познавательной деятельности и учебном процессе.

В Америке, Канаде, Европе не одно десятилетие идет поиск моделей дву- и многоязычного образования. Каждая страна проходит свой долгий и зачастую извилистый путь. Эстония преодолела на этом пути отрезок длиной почти в 20 лет. Программы раннего

(полного и частичного) погружения в языковую среду и освоения второго языка в деятельности, позднего погружения и изучения языка на уроках по неязыковым дисциплинам нашим читателям хорошо известны. С 2015 г. в экспериментальных детских садах Эстонии работают программы двустороннего языкового погружения (а у нашего северного соседа — Финляндии — накоплен уже почти тридцатилетний опыт работы по программе финско-русского погружения). Наступающий учебный год ознаменуется открытием первой в Эстонии школы, в которую пойдут дети из эстонских и русских семей, выбравших развитие русско-эстонского или эстонско-русского двуязычия в смешанных классах. О программах двустороннего языкового погружения в Эстонии и Финляндии читайте на страницах нашего журнала в рубрике «Теоретические и прикладные исследования».

Определяя ребенка в детский сад и школу, современные родители делают выбор в пользу той или иной модели многоязычного образования. Выбор этот сопряжен с решением целого ряда непростых вопросов. В каком возрасте начинать обучать ребенка второму языку? Не тормозит ли раннее изучение второго / иностранного языка освоение родного? Можно ли в раннем возрасте обучать ребенка трем языкам одновременно или должна быть установлена определенная последовательность изучения языков? Не одно десятилетие в Европе и Новом Свете идет поиск ответов на эти и другие сложные вопросы, выдвигаются и опровергаются гипотезы, ставятся удачные и неудачные эксперименты. Ответы на перечисленные выше дискуссионные вопросы на страницах нашего журнала дают признанные эксперты в об-

ласти многоязычного образования — Екатерина Протасова, Пирет Кяртнер и Фил Болл (см. рубрику «Педагогический форум»).

Программы двустороннего языкового погружения объединяют в группе / классе детей с различными родными языками и благодаря этому, помимо всего прочего, имеют в арсенале еще один ресурс для овладения вторым языком — взаимообучение носителей разных языков в процессе естественного общения. Этот ресурс как сопровождающее средство изучения языка может быть использован не только в школах двустороннего погружения. О языковой поддержке, которую в Кивиыльской первой средней школе оказывают десятиклассники из русскоязычных семей шестиклассникам, приступающим к изучению русского языка как иностранного, упоминает на страницах нашего журнала директор этой школы Хейди Уусталу. О том, как организовать работу носителей разных языков в тандемах или объединить в группы взрослых и детей, рассказывает рубрика «Методическая мастерская». «Сегодня не нужен учитель-потребитель (курсов, готовых разработок и заданий), а очень нужен учитель-автор и соавтор, автор контента, автор практик и собственных методик», — убеждена Людмила Рождественская. Мы надеемся, что в нашей «Методической мастерской» читатели найдут немало интересных плодотворных идей, которые станут предметом размышлений, стимулом для творческой переработки, адаптации и воплощения их в собственной практике.

Приятного чтения, читательского творчества и педагогического творчества! 📖

Языковое погружение в детском саду — начало пути в многоязычное будущее ребенка

АННА ГОЛУБЕВА, НАТАЛЬЯ МЯЛИЦИНА

В 2018 г. программа языкового погружения в Эстонии будет отмечать свое двадцатилетие. В ноябре 1998 г. Министерство образования и науки приняло решение о запуске этой программы. Спустя два года — в 2000 г. — открылись первые классы с полным погружением в эстонскую языковую среду, а спустя еще два года — в 2002 г. — и в дошкольных учреждениях были открыты группы полного языкового погружения. К 2017 г. в Эстонии успешно реализуются три модели языкового погружения: полное, частичное и двустороннее.

Сегодня в детских дошкольных учреждениях Эстонии с русским языком обучения эстонскому языку начинают учить детей с трехлетнего возраста в режиме отдельных занятий эстонским языком или в группах языкового погружения.

Программа языкового погружения начала свой путь в системе образования Эстонии с начальной школы: первые классы раннего полного языкового погружения были открыты в 2000 г. Цель программы языкового погружения — создать для обучающихся по данной методике детей условия, которые позволят максимально развить способности и умения детей в соответствии с возрастными возможностями. Это значит, что дошкольное учреждение и школа должны создать условия, необходимые для того, чтобы ребенок овладел эстонским языком на функциональном уровне (в детском саду — понимал услышанное и говорил, в школе — читал и писал на эстонском языке), овладел родным языком, русским, в соответствии с возрастом, понимал и уважал различные культуры. Уровень развития мышления и социальных навыков ребенка, обучающегося по программе языкового погружения, должен соответствовать возрастным нормам.

В 2002 г. языковое погружение пришло в детские дошкольные учреждения: были открыты первые группы полного языкового погружения для детей в возрасте пяти лет.

На сегодняшний день в детских садах Эстонии успешно работают три модели языкового погружения: полное, частичное и двустороннее.

В группах полного языкового погружения все виды воспитательной и учебной работы с русскоязычными детьми ведутся на эстонском языке. Работающие с детьми педагоги владеют эстонским языком как родным или на уровне носителя языка, что подтверждается сертификатом о владении языком в объеме уровня C1. >>



ФОТО: СВЕТЛАНА ПОДЦЕПАЕВА

НАТАЛЬЯ МЯЛИЦИНА

Заведующая Центром учебной программы и методики в Целевом учреждении «Иннове». Специалист в области обучения на втором и/или иностранном языке, языкового погружения и интегрированного обучения языку и предмету. Имеет большой опыт участия в международных конференциях, программах и проектах в качестве эксперта и тренера.



ФОТО: СВЕТЛАНА ПОДЦЕПАЕВА

АННА ГОЛУБЕВА

Старший специалист Центра учебной программы и методики в Целевом учреждении «Иннове». Начиная с 2010 г. профессионально занимается вопросами многоязычия и интегрированного обучения языку и предмету, имеет опыт участия в международных проектах, конференциях и тренингах.

» Реализация модели частичного языкового погружения началась в 2008 г. в связи с введением обязательного требования — учить эстонскому языку детей, посещающих детские сады с русским языком обучения. Центр языкового погружения предложил модель частичного погружения, которая позволяет овладеть эстонским языком и развивать речь детей на родном языке в соответствии с возрастными нормами. В группу частичного языкового погружения принимаются дети трех-четырёх лет, для которых русский язык является родным. С группой детей работают два педагога: один — на эстонском, второй — на русском языке. К примеру, материал, пройденный утром на одном языке, дети закрепляют после обеда на другом языке со вторым педагогом. Важно отметить, что педагоги при таком режиме работы не дублируют занятия и их содержание, то есть перевод с одного языка на другой отсутствует.


Как полное, так и частичное языковое погружение быстро завоевали популярность среди русскоязычных семей благодаря методике, которая позволяет детям без стресса овладеть эстонским языком в ежедневной деятельности детского сада, а также благодаря высоким результатам выпускников программы, многие из которых после окончания детского сада идут

учиться в школы с эстонским языком обучения. Таким образом, с помощью программы языкового погружения русскоязычные дети давно имеют возможность говорить как минимум на двух языках уже в детском саду.

С целью предоставить эстоноязычным детям такие же возможности для развития раннего многоязычия Министерство образования и науки в начале 2013 г. поручило Целевому учреждению «Иннове» внедрить в детских дошкольных учреждениях двустороннее языковое погружение. При использовании этой модели языкового погружения группа воспитанников состоит из равного числа детей с русским и эстонским родным языком. С группой детей работают два педагога — эстоноязычный и русскоязычный. Как и в случае частичного языкового погружения, учебная и воспитательная работа ведется на двух языках: на эстонском — с эстоноязычным педагогом и на русском — с русскоязычным педагогом. Для определения детских садов и школ, желающих участвовать в государственной программе раннего многоязычия и реализовать в своих группах эту модель языкового погружения, в апреле 2013 г. среди местных самоуправлений был объявлен открытый конкурс, по результатам которого было выбрано по одному детскому саду из Пярну, Таллинна, Тарту и Тапа. Под-

готовительный период — разработка учебных программ, обучение педагогов экспертами Дианой Тедик и Тарой Форчун из Миннесотского университета, а также учебная поездка в США — заняли два года. Первые группы двустороннего языкового погружения были открыты в Пярну и Тарту в 2015 г., а через год начали работать еще две группы — в Таллинне и Тапа. В 2016 г. среди родителей детей, посещающих группы двустороннего погружения, был проведен опрос, результаты которого показали: лишь двое родителей из 24 опрошенных не уверены в том, что посоветовали бы двустороннее погружение своим знакомым*.


Сейчас начинается процесс подготовки и обучения педагогов школ, которые будут реализовывать модель двуязычного обучения в своих классах.

Языковое погружение прочно зарекомендовало себя в детских дошкольных учреждениях Эстонии как с русским, так и с эстонским языками обучения. В некоторых детских садах параллельно работают группы полного и частичного языкового погружения. О популярности программы свидетельствует число детских садов, работающих по программе погружения, которое возрастает с каждым годом (на сегодняшний день таких детских садов насчитывается уже 63). 

Двуязычное образование на русском языке в Финляндии

МЕРЬЯ ВЯРТЁ, СВЕТЛАНА КИРВЕСМИЕС, ЕЛЕНА КОПАЛИНА, ЕКАТЕРИНА ПРОТАСОВА

Обучение русскому языку в Финляндии ведется на протяжении более чем двухсот лет. В современных дошкольных учреждениях и школах предоставляется много возможностей для изучения русского языка как иностранного и как родного.

 бучение русскому языку развивается в Финляндии с 1813 г. Сначала русский язык изучали в Финляндии только как иностранный, а спустя полвека — уже и как родной. Таким образом, русский язык как школьный предмет имеет в Финляндии весьма солидную историю. Нельзя сказать, что интерес к преподаванию русского языка был

* *Gusjuk, Natalja. (2016). Lasteaiaõpetajate ja lapsevanemate ootused ja kogemus seoses kahesuunalise keelekümlusega. Bakalaureusetöö. Tallinna Ülikool.*



ФОТО ИЗ АРХИВА АВТОРОВ

НА ФОТО: ДЕТСКИЙ САД «КАЛИНКА»

когда-либо в Финляндии большим, однако в ней всегда создавались собственные учебники русского языка. В архивах хранятся тетрадки, испианные финнами, постигавшими основы русской грамматики и зазубрившими слова почти два века тому назад.

Русские школы, существовавшие еще до революции, в 1920-е гг. с притоком эмигрантов переживают свой расцвет, особенно на Карельском перешейке (хотя и испытывают некоторые трудности в связи с общим имиджем русского языка). Когда эти области отошли к СССР, эвакуированные пытались продолжать учить русский, но уже разрозненно, в тех коммунах, где они оказались, и в общем-то в значительной мере потеряли его. После войны старые русские учителя постепенно сокращали свою деятельность, но появилась новая задача — понадобилось учить русскому языку финнов, заинтересованных в различных выгодных контактах и контрактах с Советским Союзом. В 1955 г. возникла новая Финско-русская школа в Хельсинки, а при ней детский сад. В 1977 г. школа стала государственной. Сменялись системы обучения, предлагались различные варианты преподавания, смешивались и разделялись потоки учеников: с русским как родным, с двумя родными языками, с финским как родным. Создавались собственные учебники. Испытывались новые модели: больше русского, больше финского, больше английского, больше обучения предметам на языке, больше перевода, суггестопедии, погружения в язык, больше самостоятельной деятельности с опорой на интернет-ресурсы, больше театральной деятельности на языке, международных лагерей, поездок в Россию, тестирования. Недавно появились интенсивные курсы русского языка для начинающих изучать его в гимназии.

В 1990 г. был открыт детский сад «Калинка», который ориентирован на семьи, использующие дома финский язык, русский язык или оба языка. Персонал детского сада также говорит в разной степени на двух языках и использует гибкий подход к преподаванию: финноязычные работники детского сада отвечают за поддержку финского у финноязычных и обучение финскому русскоязычных детей; русскоязычные отвечают за поддержку русского и обучение русскому финноязычных детей; двуязычные педагоги проводят специальные занятия по игровой методике и могут переходить с языка на язык, давая образец поведения двуязычного человека. С нашей точки зрения, очень важно, чтобы дети видели, как можно и нужно пользоваться языками, чем это интересно, как правильно это делать. Если в начале 1990-х гг. русскоязычные в Финляндии были редкостью, то теперь их около 75 000 человек, а возможно, и больше. Если вначале в Финляндию приезжали репатрианты-ингерманландцы, то теперь в основном люди, связанные с Финляндией работой или учебой. С 1970-х гг. продолжается относительно ровный поток русскоязычных жен и в меньшей степени мужей, в семьях которых воспитываются двуязычные дети и для которых двуязычное образование — естественный выбор. В конце прошлого века иммигрантам казалось главным интегрироваться в принимающую среду, сегодня русскоязычные родители ориентированы прежде всего на получение хорошего образования. Они стали более требовательными, больше знающими о многоязычии и развитии ребенка, они постоянно обсуждают вопросы педагогики с другими родителями в Интернете. Меняются установки родителей, меняется отношение персонала к собственным задачам. Речевое, социальное, эмоциональное, интеллектуальное, физическое развитие ставится во главу угла. Большое внимание уделяется работе с родителями: они становятся полноправными участниками образовательного процесса, влияя на содержание программы, легко входят в жизнь группы и детского сада в целом, органи-



ФОТО ИЗ АРХИВА АВТОРОВ

НА ФОТО: ДЕТСКИЙ САД «КАЛИНКА»



ФОТО ИЗ АРХИВА АВТОРОВ

НА ФОТО: ДЕТСКИЙ САД «КАЛИНКА»

зуют мероприятия. Гибкий подход — это, пожалуй, то, что отличает содержание работы: в зависимости от внутренних и внешних условий поведение взрослых приспосабливается к меняющимся обстоятельствам. И это несмотря на довольно жесткое планирование, которому уделяется первостепенное внимание: разные аспекты своей деятельности согласуют между собой воспитатели группы, преподаватели одного языка, весь персонал в целом — на неделю, месяц, полугодие, год. Встречи по планированию проводятся с обязательной регулярностью и обеспечивают организационную четкость работы. Заранее планируется преемственность в работе со школой: встречи педагогов, родителей и детей. Важным является также применение игрового метода: вся система изучаемого второго языка «зашифрована» в игры с предметами, вся лексика и грамматика дается через игровые приемы, ориентирован->>



ФОТО ИЗ АРХИВА АВТОРОВ

НА ФОТО: ДЕТСКИЙ САД «КАЛИНКА»

» ные на детей определенного возраста. Посреди актового зала в «Калинке» висится Пушкинский дуб, населенный сказочными образами (художник Александр Райхштейн, инженер Мартин Хакенберг).

Финско-русская — не единственная языковая школа в Хельсинки. Есть и английские, французские, немецкая школы с разными программами обучения: от преобладания языка окружения в начале обучения с переходом к доминированию изучаемого языка до противоположной программы — от второго языка к первому. Есть линия «детский сад — школа» с испанским языком, есть углубленное изучение китайского, двуязычные классы с эстонским, русским и сомалийским, готовится к открытию сомалийский детский сад, полтора десятка детских садов работают с русским, еще больше — с английским языками. Видимо, будет учтено и то, что арабский язык в прошлом году стал вторым по распространенности иммигрантским языком (после русского). Самый большой опыт накоплен в преподавании второго государственного языка — шведского: используются разнообразие классов и формы обучения. Пользуются популярностью и школы, в которых интенсивно изучается несколько языков, вводимых последовательно.

Финско-русская сетевая школа в Восточной Финляндии функционирует в городах Лаппеенранта, Иматра и Йоэнсуу. В Турку есть школа, где русский язык изучается на про-

тяжении всего обучения в школе.

Русский преподается повсеместно как родной в объеме двух академических часов в неделю факультативно, по желанию родителей, как и 50 других домашних языков иммигрантов. И все это не отменяет огромной заинтересованности русскоязычных родителей в кружках и клубах



ФОТО ИЗ АРХИВА АВТОРОВ

НА ФОТО: ДЕТСКИЙ САД «КАЛИНКА»

на русском языке, которые посещают несколько тысяч детей и родителей.

Дошкольное, школьное, высшее и постдипломное образование в Финляндии постоянно реформируется. В новых образовательных программах стало больше альтернатив, свободы выбора, но и больше формализованной электронной отчетности. Изменения касаются и преподавания иностранных языков. Так, если раньше можно было выбирать себе дополнительные предметы только в старших классах, с осени это право будет у учеников 1–6 классов, и школы сами решают, что предложить ученикам. Среди альтернатив — углубленное изучение иностранных языков. Минимальное количество предметов по выбору за шесть лет обучения — 9 (по 38 уроков в год). Школьное пространство становится более открытым и прозрачным, так что приветствуются всевозможные новые формы обучения. Каждый четвертый муниципалитет решил снизить возраст начала обучения иностранным языкам; во многих случаях предлагается приступить к этому процессу уже в детском саду. На это выделены государственные субсидии. Лидируют английский, немецкий, французский и русский языки. ■





HELEN SABRAK

Vene ja eesti kogukonnad loovad ühist tulevikku Avatud Koolis

HELEN SABRAK

Ligi kuu aja pärast alustab Tallinnas õppetööd uus kool, mis on loodud maailma parimaid õppemetoodikaid silmas pidades ning avatud Eesti ühiskonnast unistades. Kool on Eesti esimene kahe-suunalise keelekümbelse kool, kus koos samas klassis õpib võrdne arv eesti ja vene emakeelega lapsi ning õpe toimub mõlemas keeles. Kool alustab erakoolina, kuid asutajad teevad tihedat koostööd kohaliku omavalitsusega ning loodavad, et nähes sellise koolimudeli potentsiaali, saab sellest tasuta linnakool kõigile soovijatele.

KELLELE ON AVATUD KOOL MÕELDUD?

Kooli asutajad usuvad siiralt, et põhikool võiks olla lapse kodulähedane sõbralik õppeasutus, kus omandatakse baas-teadmised ainetest ja õpioskused ning

õpitakse tundma ennast ja oma huvisid. Avatud Kool avatakse Tallinnas Kalamaja, Kopli ning Pelgulinna piiril Karjamaa põhikooli hoones, kus tegutseb ka üks venekeelne põhikool. Kool on mõeldud eelkõige selle piirkonna eesti- ja venekeelsetele lastele, aga erakoolina ollakse tegelikult avatud kõigile huvilistele üle linna. Koolikatseid või valikut ei toimunud. Lapsed võeti kooli elavas järjekorras lepingu sõlmimise järgi. Küll toimus aga iga perega enne kohtumine ja vestlus, et pere saaks olla kindel, et see on see kool, kuhu nad oma lapse panna soovivad.

2017. a sügisest alustavad vaid esimene ja teine klass ning õppima asub 90 last. Igal aastal liituvad järgmised 60 uut esimesse klassi astujat ning eelmised esimesed ja teised klassid liiguvad edasi vanematesse klassidesse.

Esimesel aastal kooli tulnud lastest 43-l on peamine kodune keel eesti keel ning 38-l vene keel, 9 last on kakskeelsetest peredest. Mõnede laste pered on alles hiljuti Eestisse tulnud, aga enamik on siin terve oma elu elanud. Osal lastel on lasteaiast kokkupuude nii eesti kui vene keelega, aga enamik lapsi hakkab teist keelt avastama alles koolis. Samuti on kooli tulemas mõned lapsed, kelle kodused keeled on näiteks eesti-inglise või vene-inglise, teiseks koduseks keeleks on ka kreeka ja ungari keel. Mitmekeelsete perede vanemad on väga huvitatud mitmekeelsest õppesest. "Ma nägin, kui lennult laps õppis keele ära Kreekas elades ja seal ainsa eestikeelse lapsena lasteaias käies," rääkis üks lapsevanem koolivalikut tehes. "Miks mitte anda talle veel võimalus ka vene keel varakult ära õppida," lisas lapsevanem selgituseks, miks nad kaaluvad Avatud Kooli valimist oma lapse kooliks. >>



FOTO: MATTIAS MALK

ÕPETAJA KRISTI RAHN

» KUIDAS HAKKAB TOIMUMA ÕPE?

Õppekorralduse mudeliks on kahesuunaline keelekümbus, mida viljeletakse väga edukalt mitmel pool maailmas (Kanadas, Šveitsis, Hispaanias ja mujal) ning Eestis on see mudel kasutuses mõnedes lasteaedades.

Avatud Koolis on klassis 30 õpilast ja 2 õpetajat. Ühes klassis jagunevad erineva koduse keelega lapsed umbes pooleks. Esimestel aastatel toimub õppetöö pool päeva eesti ja pool päeva vene keeles. Seega on keeled alguses üsna võrdsest esindatud. Põhikoolis kokku on eesti keele osakaal siiski kõige suurem (60%), vene keele osakaal väheneb (25%) ja inglise keele osakaal suureneb (15%). Keeleõpe toimub lõimitult aineõppega. Esimeses kooliastmes õpitakse grammatikat "märkamatu" õigete keelemudelite kasutamise kaudu, teadlikum grammatika õppimine algab teisest kooliastmest nii eesti, vene kui inglise keele puhul. Inglise keele õpe algab kohe esimesest klassist, aga on tunniplaanis vaid kord nädalas toimuva liikumise ja mängimise tunnina, kus saadakse väike kokkupuude keelega ning positiivne kogemus.

Koolipäev on üles ehitatud nii, et hommikupoole on baasainete tunnid (keeled, matemaatika) ja pärastlõunal projektõpe ning muusika-, liikumise ja loovuse tunnid. Loodusõpetust ja inimeseõpetust õpitakse projektõppe meetodil ning aktiivse õuesõppe abil. Projektõpe on ühel

perioodil läbivalt ühes keeles (eesti või vene), aga aineõpetus on ülepäeviti erinevas keeles. Näiteks kui matemaatikas õpiti vene keeles kolmnurga külgede pikku si võrdlema, siis venekeelses matemaatikatunnis tehakse praktilisi ülesandeid kolmnurkade külgede mõõtmiseks. Teema jätkub edasi sealt, kus eelmises tunnis pooleli jäadi, ainult õppekeel vahetub. Seega omandavad lapsed sõnavara ja arusaamise sisust mõlemas keeles.

Keelekümbuse range nõue on, et õpetajad keelt ei vaheta, venekeelne õpetaja räägib lastega läbivalt vene keeles ja ei tõlgi kunagi oma juttu. Korraga on klassis kaks sama keelt kõnelevat õpetajat. Lapsed õpivad keelt mõistma kontekstis ja funktsionaalse kasutamise kaudu. Vanemates klassides, kus ainesisu on juba keerulisem, on lastel esmane keeleoskus olemas.

Mitmekeelse kümbuse laste edenemist ainesisus ja keeles on palju uuritud ja tulemused näitavad, et kuigi esimesel aastal edenetakse õpitulemustes aeglasemalt kui ühekeelses koolis, siis kolmandaks klassiks on lapsed samal tasemel, mis ühekeelsete koolide lapsed, või isegi paremad. Keelekümbusprogrammis õppivad lapsed puutuvad kokku kaasavate ja aktiivsete meetoditega ning nad ei saa olla õppetöös passiivsed. See väljendub hiljem väga heades sotsiaalsetes ning õpioskustes.

Üks suuri teemasid, mis meie õpetajakonnal juba kevadel lahendada tuli, oli

küsimus õpikutest. Millised? Mis keeles? Eestis või Venemaal või mujal maailmas koostatud? Lahendus oli see, et esimestes klassides on meil lugemikud nii eesti kui vene keeles ja nii Eestis kui Venemaal kirjastustelt, aga aabitsa koostavad lapsed endale ise. Matemaatikas, loodusõpetuses ja inimeseõpetuses toimub õpe meie õpetajate enda koostatud töölehtede ja konspektide alusel. Üldine põhimõte on see, et õppematerjal on selles keeles, milles viiakse läbi tundi. Kui matemaatikatund on parasjagu vene keeles, siis on ka ülesanne venekeelne, ning eestikeelses loodusõpetuses loetakse merede ja jõgede kohta eesti keeles. Oluline on vältida tõlkimist, sest keelekümbus toimib läbi funktsionaalse keelekasutuse ja konteksti mõistmise. Keelekümbuse professionaalid ja koolitajad on rääkinud meile mitmeid lugusid, kus lapse pere on ostnud koju sama õpiku lapse emakeeles, et tal koolis oleks teises keeles lihtsam, aga tagajärg on kahjuks vastupidine. Lapse tähelepanu ja pingutus koolis aine mõistmiseks väheneb, sest ta teab, et saab kodus sama asja endale mugavamas keeles ära tõlkida. Seega meie puhul on nii, et eesti- ja venekeelne õpik on alati erineva koostaja välja antud, mitte tõlge.

AGA MITTE AINULT KEELEÕPE

Lisaks keelele on Avatud Kooli õppekava ning õppeprotsessi loomises suurt rõhku pandud maailma parimatele õppemetoodikatele ning nüüdisaegse hariduse nõuetele. Näiteks hakkab ligi pool

õppetööst toimuma projektõppe vormis. Igal õppeperioodil (mida on aastas kokku viis) lahendavad õpilased elulisi probleeme, õpivad maailma tundma, rakendavad koolis omandatud teadmisi päris probleemide vaatlemiseks ja lahendamiseks. Näiteks tegeletakse koolitöö turvalisemaks muutmise, kodutute ja koduloomade elutingimuste parandamisega, tervisliku toitumise ning digiturvalisuse ja digiterwise küsimustega. Projektõppe ei ole meie koolis mitte korraldamiseks või lõbusaks veerandilõpuks pakutud vaheldus, vaid pidev õppeprotsess, kus omandatakse uusi teadmisi ja oskusi. Kodanikuühikonna Sihtkapitali ja Heateo Sihtasutuse korraldatud konkursi võitjana oli Avatud Koolil võimalus tuua Eestisse rahvusvahelised koolitajad projektõppe teemal ning saata kaks õpetajat seda valdkonda USAsse maailma tip-pude juurde õppima.

Maailma tipptasemel programmid võtame kasutusele ka lastele sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste õpetamiseks. Käivitame oma koolis "Samm-sammult" programmi, mis on maailma tippülikoolidega koostöös loodud programm koolidele, ning KiVa, mis on Turu ülikooli juures loodud kiusamise tõendus põhine enne-tusprogramm.

KOOL SAAB OLEMA TÄPSELT NII EDUKAS KUI HEA ON MEIE MEESKOND

Kaks suurimat küsimust, mis kevadel lahendati, oli teadmatuse, kas lapsevanemad on selliseks kooliks valmis, ja sellele oli vastus selge jaa, sest soovijaid oli ligi kaks korda rohkem kui olime võimelised vastu võtma. Teine küsimus oli meeskonnas, kas on olemas piisavate kogemuste ning õige suhtumisega inimesed, kes selles koolis õpetama ja õppimist toetama asuvad, ning ka see küsimus on praeguseks väga positiivse vastuse saanud.

Koolis alustavad tööd kaheksa klassiõpetajat, kellest neli on eesti emakeelega ja neli vene emakeelega. Kooli töökeel on eesti keel, seega kõik vene emakeelega õpetajad peavad koostöö tegemiseks suutma mõista ja väljendada ennast eesti keeles. Lisaks klassiõpetajatele alustavad tööd venekeelne ja eestikeelne muusika-



FOTO: MATTIAS MALK

RASMUS RASK JA NATALI RASK

ning liikumise õpetaja. Kogu meeskond oli suveks leitud, välja arvatud muusika ja liikumise õpetajad, kellel on väga kandev roll meie koolis. Eriti esimesel aastal, kui lapsed veel väga hästi üksteise keeli ei valda, on koos laulmine, tantsimine ja sporditegemine väga tähtis. See võimaldab saada koos tegemise kogemusi ja eduelamusi ka olukorras, kus verbaalne suhtlus on napp.

Selleks et õpetajad saaksid keskenduda õppetööle ja headele suhetele klassikollektiivis, on kindlasti koolil vaja luua head tugisüsteemid. Õpetajad ei pruugi alati teada, mis on mõne lapse ebakohase käitumise taga või kuidas parandada suhteid perega, et lapsele igakülgset tuge pakkuda. Selle jaoks on koolis tugispetsialistid. Avatud Koolis alustab sügisest tööd kaks psühholoogi (üks eesti ja üks vene emakeelega). Nende töö lahutamatu osa on veeta aega lastega tundides ja vahetundides, luua nendega häid suhteid, vaadelda neid loomulikus keskkonnas ja erinevates olukordades, märgata ning toetada. Selle pinnalt saavad psühholoogid aidata õpetajaid kohan-

dada oma meetodeid, et jõuda iga lapseeni. Tugispetsialistid teevad tööd lastega klassis, aga ka individuaalselt, süvenedes mõnedesse juhtumitesse ning kaasates laste peresid.

Oleme väga elevil, viimane kuu enne kooliaasta algust on täis põnevaid koolitöösõpetajatele — õpime ainealaseid, aga ka psühholoogiat, erivajaduste, esmaabi, projektõppe ja praktilise koostöö alaseid teadmisi ja oskusi. Avatud Koolis on õpetajate palk riigi keskmine õpetaja palk. Lisaväärtusena pakume äärmiselt mahukat koolitusprogrammi, mis sisaldab võimalusi õppida nii Eesti kui välismaa parimatelt, sest uuringud on näidanud, et õpilase akadeemilisele edinemisele koolis aitab kõige rohkem kaasa õpetaja kvaliteet (kui hästi on ette valmistatud tunnid ning valitud õiged meetodid) ning õpilase tunne, et õpetaja temast tegelikult ka hoolib. Valime tööle õpetajad, kes tõeliselt hoolivad, ning aitame neil leida kõik vajalikud meetodid ja vahendid, et õpilased saaksid areneda parimal võimalikul moel. 📖

TAUSTAFAKTE

Kooli asutajad on ettevõtjad Rasmus Rask ning Margit Aasmäe ja haridusuuendajad Artur Taevere ning Helen Sabrak. Esimest korda käidi välja kooli loomise idee 2014. aasta jaanuaris.

Kool alustab I ja II klassiga ning kasvab tasapisi põhikooliks. Klassis on 30 õpilast ning 2 õpetajat.

Nii õpilastest kui õpetajatest pooled on vene emakeelega ning pooled eesti emakeelega.

Kooli idee on võitnud auhinnalise koha Eesti Arengufondi Arenguideo konkursil 2015. aastal ja Kodanikuühikonna Sihtkapitali ja Heateo Sihtasutuse Nupukate lahenduste konkursil 2016. aastal.

Koolimaja asub Põhja-Tallinnas Karjamäe 1.

ОТ РЕДКОЛЛЕГИИ

ОЛЬГА БУРДАКОВА, ЕЛЕНА НЫММ


Идеология многоязычия является общепризнанной в странах Европейского союза: поддерживается как на уровне государственной политики, так и в общественных кругах и приобретает всё больше и больше сторонников. Владение по меньшей мере двумя языками в современном мире является нормой; двуязычных людей, как утверждают специалисты, на Земле больше, чем монолингвов. При этом под двуязычием понимается владение и использование двух языков не в равном объеме. К слову сказать, признание такого несбалансированного двуязычия естественным явлением стало достижением научной мысли во 2-й пол. XX в.

Современный родитель, в какой бы семье он ни воспитывал ребенка (дву-, много- или моноязычной), с момента самого рождения ребенка должен принимать немало важных решений. На каком / каких языках общаться с ребенком в семье? Отдавать ли предпочтение распространенному в обществе языку, языку большинства? Сохранять ли семейный язык, который является

языком меньшинства, или отказываться от него? В какой детский сад / школу определять ребенка (при том многообразии моделей дошкольного и школьного обучения, которые предлагает сегодня система образования)? Обсуждение этих вопросов не утихает в СМИ и Интернете. Независимо от степени вовлеченности родителя в эти общественные дискуссии, ему неизбежно придется сделать (более или менее) обоснованный выбор в пользу того или иного решения.

Не только перед родителем, но и перед педагогом, работающим в системе многоязычного образования, нередко встает необходимость искать и находить — интуитивно или осознанно — индивидуальные методические решения. Ландшафт современного образования Эстонии представлен, как известно, разнообразными моделями многоязычного обучения: это и раннее, и позднее, и отсроченное языковое погружение, и двустороннее погружение (двуязычный детский сад и школа), о которых мы рассказали на страницах нашего журнала. Несмотря на мето-

дическое обеспечение этих моделей многоязычного образования, предписывающее учителю придерживаться определенных языковых стратегий, в реальном педагогическом общении ребенок / ученик не всегда оказывается готов к использованию языка обучения, и каждый педагог вынужден искать приемы для успешного взаимодействия и вовлечения ребенка в общение на целевом языке. При этом зачастую педагог испытывает сомнения в правильности, научной обоснованности и правомочности своих действий.

Надо сказать, что многие вопросы, связанные с практикой изучения второго или иностранного языка, несмотря на более чем полувековую историю их обсуждения в науке, по-прежнему относятся к числу дискуссионных. В первом номере журнала редакционная коллегия решила обратиться к признанным экспертам в области многоязычного образования с просьбой ответить на несколько таких открытых вопросов. 

1. Должен ли ребенок, воспитываемый в моноязычной семье, до изучения второго / иностранного языка сначала овладеть родным языком? Или родителям в решении вопроса о начале изучения второго / иностранного языка целесообразно следовать принципу «Чем раньше — тем лучше»?

2. Как должен реагировать педагог в детских садах и в школах, работающих по программам языкового погружения, если ребенок обращается к нему на родном языке?

ОТВЕТЫ ЭКСПЕРТОВ



ФОТО ИЗ АРХИВА АВТОРА

ЕКАТЕРИНА ПРОТАСОВА

1. Должен ли ребенок, воспитываемый в моноязычной семье, до изучения второго / иностранного языка сначала овладеть родным языком? Или родителям в решении вопроса о начале изучения второго / иностранного языка целесообразно следовать принципу «Чем раньше — тем лучше»?

Отношение к этому вопросу со временем колеблется, преобладает то одна, то другая точка зрения. Сейчас модно погружать ребенка в иной язык в своей семье с очень раннего возраста, причем зачастую сразу в несколько языков вне зависимости от того, родные они для него или нет, владеют ими родители в совершенстве или нет. Нередко родители осваивают язык вместе с ребенком, благо в Интернете множество материалов по самым разным языкам. Можно ставить ролики и смотреть мультфильмы, играть в игры и учить слова, читать книжки и повторять песенки, сопровождать деятельность различными высказываниями — всё это развивает слух, ориентацию в пространстве, память. Примерно такими же приемами пользуются, как правило, и при раннем обучении второму языку в детских садах. Отсюда и желание родителей начинать вводить второй язык как можно раньше, чтобы время не пропало зря.

Интернет позволяет сделать общение на языке более качественным, потому что дает хорошие речевые образцы, хотя и не ориентирует на конкретного ребенка, не вступает с ним в подлинное общение. Хорошо, если это делается не в ущерб первому языку — тому, который является именно родным для родителей ребенка. На первом языке нужно разговаривать как можно больше вживую, комментировать все, что происходит, знакомить с окружающим, регулировать поступление речи, подстраиваясь под понимание, запоминание, употребление реплик ребенком. Взрослый то сокра-

Екатерина Протасова, лектор Отделения современных языков Хельсинкского университета, профессор-адъюнкт, PhD по общему языкознанию и педагогике, специалист в области двуязычия, билингвального образования, становления речи, теории и истории педагогики, автор более 700 работ теоретического, методического и практического характера, руководитель и участник международных проектов в области психолингвистики, социолингвистики и билингвального образования.

щает, то расширяет, то перефразирует свою речь по ситуации. Первый язык имеет принципиально иной смысл, чем второй: он вводит малыша в мир когнитивно и эмоционально. Второй язык расширяет речевой репертуар, показывает относительность наименований и суждений, заставляет постоянно и осмысленно выбирать, что и как сказать. Специалисты считают, что в дошкольном возрасте достаточно хорошо и полноценно овладеть одним языком и познакомиться с другим, а вот массивно подаваемый третий язык может отнять время у первого и второго. Если решается на третий язык, следите за двумя первыми еще тщательнее.

В обычном случае преподавание второго языка все же поручают специалистам. Наиболее демократичный способ — обучение в образовательном учреждении (детском саду, школе). Повсеместно в Европе каждый год снижается средний возраст начала обучения второму языку: всё больше родителей отдают своих детей в такие программы, всё больше учреждений их предлагают. Это, как правило, платная услуга, а если она бесплатная, то тем лучше. С точки зрения общего развития ребенка преподавать можно любой язык: совершенно не обязательно, чтобы это был английский. Прекрасно, если удастся найти детский сад или школы с редким языком. Чем раньше начать изучать второй язык, тем больше времени останется для остальных.

Противники раннего начала обучения, как правило, волнуются, что второй язык станет слишком родным ребенку, и он не будет знать, кто он такой на самом деле. Это довольно странное утверждение: детям читают переводную литературу, знакомят с анимационными фильмами и сказками со всего света, им надевают игристую одежду, дают импортные игрушки, их кормят продуктами, изготовленными повсюду. Это воспринимается как нормальное явление. Вполне понятно, что чем больше произведений иных культур включается в собственную культуру, адаптируясь и подлаживаясь под нее, тем она становится богаче и раз-

ветвленнее. Это касается и образования, и языка, и мышления.

Вводить языки последовательно, безусловно, проще и легче, чем одновременно. Но вот можно ли дожидаться конца овладения первым языком? Язык и речь человека формируются долго, на протяжении всего обучения, в том числе и профессионального, а совершенствуются и оттачиваются, можно сказать, всю жизнь. К тому же и овладение иностранными языками помогает в этом процессе: это как взгляд со стороны. Так что слишком затягивать с этим не стоит.

2. Как должен реагировать педагог в детских садах и в школах, работающих по программам языкового погружения, если ребенок обращается к нему на родном языке?

Если ребенок маленький (до 3-х лет), то иначе он и не может обратиться к педагогу: он ведь еще не различает языки, он просто говорит так, как умеет. Педагог просто должен отвечать на своем языке, наглядно поясняя и показывая, что он имеет в виду. Ребенок постепенно обобщит слышимое и сделает свои выводы о том, что существуют разные языки, что отвечать следует на том же языке, на котором к нему обращаются, а также начнет пользоваться словами и выражениями этого второго языка, причем с аутентичным произношением и идиоматично для данной ситуации общения, т. е. именно так, как сказал бы и носитель языка в данном случае. В ситуации погружения нужно интенсифицировать речь: увеличить количество ситуаций, в которых язык употребляется уместно и конкретно, потому что детей в программах участвует много и каждому достается меньше взрослого языка, чем одному ребенку в семье, где часто с ним говорит несколько взрослых. Здесь работают те же механизмы, что и при овладении первым языком, поэтому можно на них опираться: по большому счету ребенку все равно, на каком языке с ним говорят. >>



ФОТО ИЗ АРХИВА АВТОРА

НА ФОТО: ДЕТСКИЙ САД «КАЛИНКА»



ФОТО ИЗ АРХИВА АВТОРА

НА ФОТО: ДЕТСКИЙ САД «КАЛИНКА»



ФОТО ИЗ АРХИВА АВТОРА

НА ФОТО: ДЕТСКИЙ САД «КАЛИНКА»

» Ребенок 3–4 лет говорит намного больше, ему хочется выразить свои мысли, рамки только одного языка могут оказаться малы. Воспитатель должен бережно относиться ко всем проявлениям личности ребенка, поддерживать его желания и предложения. Если он знает, что хотел сказать ребенок, взрослому следует предлагать на языке-цели этот вариант или несколько вариантов на выбор. Главное — установка на взаимопонимание, быть вместе с ребенком, видеть его потребности, идти за задачей, которую нужно решить. Ребенок задал вопрос — переводим и отвечаем, повторяем, не дидактизируя, а действуя по-деловому. Мы на стороне ребенка, мы хотим ему помочь, мы вместе с ним решаем его проблему на том языке, которым располагаем. Когда средства наглядности

не помогают, можно произнести отдельные слова на языке ребенка, если и это не сработает, то попросить кого-то перевести сказанное. Некоторые педагоги пользуются приемом: «Я тебя не понимаю». Иногда это может подействовать, но если это неправда, то так поступать нечестно.

Если ребенок еще старше (5–6 лет), ему можно объяснить, кто где когда на каком языке говорит. Он и сам может принять участие в обсуждении и идентификации мест, где происходит общение на разных языках: подумать, как это бывает, вспомнить, где так происходит, восстановить, какие слова при этом произносятся. Скорее всего, общими усилиями детей в группе можно набрать несколько сот слов, словосочетаний, выражений, которые им уже

знакомы из реальной жизни. К сожалению, педагоги редко отдают себе в этом отчет и начинают учить тому, что дети на самом деле уже подспудно знают. С ребенком можно договориться, кто в детском саду на каком языке будет с ним общаться и какого языка от него ждет. Если договор случайно нарушен, можно напомнить о нем, например, сделав условный жест, показав знак или символ, предлагая свой вариант ответа на языке-цели. Дети могут начать учиться передавать свои мысли на одном и на другом языке, и это важный шаг к разграничению сфер использования языков и последующему овладению переводом.


С младшим школьником все происходит сознательно, по правилам, определенным школой и родителями. Эти правила включают и использование языка. В школе языкового погружения учебных материалов достаточно для овладения вторым языком, и они активно и разносторонне применяются. Если ребенок сбился или еще не может сказать то, что хочет, на изучаемом языке, взрослый говорит ему, как следует построить свою реплику. Совершенно не стоит бояться того, что первый язык всегда будет нужен ребенку: согласно современной теории *translanguaging*, это огромный ресурс, которым пользуются билингвы, это важный момент когнитивного опосредования мира, это естественная среда, в которой функционирует свободно много языков. Очень хорошо подключить к первым двум еще английский и, по возможности, другие языки, чтобы ребенок видел лингвистическое разнообразие своего окружения. Вместе с усвоением других языков происходит и понимание чужих культур, воспитывается интерес к иным народам, толерантность. 



FOTO: ANNA MARKOVA

PIRET KÄRTNER

Piret Kärtner on viiendat aastat Haridus- ja Teadusministeeriumi keeleosakonna juhataja. 10 aastat töötas ta Tartu Ülikoolis: õpetas võõrkeelte õpetamise metoodikat ning juhendas üliõpilaste pedagoogilist praktikat. Ligi kaksikümne aastat viis läbi õpetajatele (hiljem ka õppejõududele) täiendusõppeseminare, kus jagas nii teadmisi kui ka õpetamiskogemusi. Ülikoolile eelnes töö Miina Härma Gümnaasiumis ja Tartu Kutsehariduskeskuses, mõlemas õpetas inglise keelt ja töötas ka huvijuhina. Oma õpetamisteadmisi ja oskusi on Piret Kärtner jaanud ka metoodikavihikutes ja mänguderaamatus.

Piret Kärtner usub, et õppeprotsessis mõjutavad vastastikku üksteist kõik osapooled: õpilased, õpetajad, õppematerjalid ning keskkond. Headel õpetajatel on tavaliselt head õpilased, head materjalid ja hea keskkond. Ja vastupidi.

1. Kas ükskeelses peres kasvav laps peab enne teise keele õppimise alustamist omandama oma emakeele? Või teist keelt õppides tuleb lähtuda põhimõttest „Mida varem, seda parem“?

ga keele oskus on rikkus ja väärtus. Kui keeled on suus, siis on ka maailm avaram. Selle kohta, kas emakeel peaks selge olema enne teise keele või võõrkeele õppimise alustamist, on erinevaid seisukohti, nii toetavaid kui ka taunivaid. Lapsevanemad valivad oma isiklikest hoiakutest lähtuvalt erinevaid lahendusi. Tunnen isiklikult ükskeelset peret, kus isa teadlikult räägib lastega ainult vene keeles, kuigi mõlemad vanemad on eestlased ja hoopis inglise filoloogid. Nende seisukoht on, et inglise keel võib tulla hiljem, aga vene keele hääldus ja struktuur on keerukamad, seetõttu tuleks vene keele õppimist alustada võimalikult varakult ning inglise keele oskamine tänapäeval enam konkurentsieelist ei anna, küll aga on tööturul nõutud vene keele oskus. Samas tunnen ka Ameerikas elavaid väliseestlasi, kes ei lubanud oma lastel ingliskeelsete lastega õues suhelda ega mängida kuni kooliminekuni. Selles kodus ei olnud televiisorit ega raadiot, lapsed kuulasid eestikeelseid plaate ja lugesid eestikeelseid raamatuid. Alguses oli neil koolis raske, aga ajaga õppisid nad inglise keele väga hästi ära ja hoopis nende eesti keele oskus hakkas halvenema.

Oma kogemusest ja hoiakutest lähtuvalt kaldun pigem pooldama seisukohta, et varajane keel(t)e õpe annab pikemas perspektiivis paremaid tulemusi ja seetõttu võiks teist keelt või isegi teisi keeli hakata õpetama võimalikult vara. Olen mõelnud sellele, et võib-olla võiks korraga hakata õpetama isegi 2–3 võõrkeelt sõna tasandil (numbrid, esemed, riided jms) ning fraasi või lause tasandil (nt ter-

vitamine, tänamine, lihtsad dialoogid), et tekiks keeletunnetus. Lapse hääldusaparatuur on paindlik ja see lubab tal paremini erinevate keelte hääldust ja intonatsiooni omandada ning hiljem keelt aktsepsioonivaba(ma)lt kasutada. Kakskeelsete inimeste üks eripära ongi tihti see, et nad räägivad mõlemat keelt niivõrd aktsepsioonivabalt, et polegi aru saada, kumb on esimene keel on. Teiseks, kuna lastele õpetatakse keelt mängude, laulude ja luuletuste kaudu, jäävad nendes kasutatud rütmid ja riimid lastele kauaks meelde. Nii õpitakse numbraid, nädalapäevi, kuude nimetusi jne. Lisaks sellele aitab võõrkeelte õppimine omandada paremini ka oma emakeelt — märgata ja tajuda sarnasusi ja erinevusi ning seda isegi siis, kui neile sarnasustele ja erinevustele teadlikult tähelepanu ei juhitakse. Veelgi parem, kui seda tehakse oskuslikult.

Loomulikult on laste õpetamisel ülioluline kasutada õigeid metoodilisi võtteid ja jälgida, et varajase kakskeelsusega kaasas käivate eripärade taga ei varjaks end logopeedilised probleemid. Selliste kahtluste puhul tuleb kindlasti abi otsida spetsialistidelt.

Kokkuvõttes võib öelda, et lapsed ei pea keelt tegelikult õppima — soodsas keskkonnas ja õige metoodikaga omandavad nad selle ise. Minu seisukohta toetab see, et olen oma mõnda aega Rootsisis elanud lapselaste puhul (kellest noorim oli toorkord kahe- ja vanem seitsmeaastane) näinud, et lapsed käisid sealses lastehoius ja koolis, omandasid aastaga täiesti korraliku kõnekeele ja aitasid oma vanematel teiste inimestega suhelda. Keskkonnas omandatakse võõrkeel loomulikult ja suhteliselt väikese vaevaga.

2. Kuidas peaks reageerima keelekümb-luses töötav lasteaia- või kooliõpetaja,

kui laps pöördub tema poole emakeeles?

Minu arvates tuleks sellele eelkõige reageerida inimlikult. Sellel, miks laps emakeeles pöördub, võib olla palju erinevaid põhjuseid. Näiteks saab asju emakeeles kiiremini öelda ja öelduga võibki kiire olla. Võib-olla ei tulnud lapsel lihtsalt meelde teist keelt kasutada ja nii saigi öeldud emakeeles. Võib-olla ei osanud laps teises keeles soovitud väljendada. Võib-olla oli ta lihtsalt väsinud teises keeles rääkimisest. Põhjuseid on tõenäoliselt veelgi ning õpetaja peaks mõistma ja analüüsima, mis võis olla selle taga, et laps oma emakeelt kasutas.


Õpetajatel on oma õpetamistehnikate hulgas erinevaid võtteid, kuidas sarnastes situatsioonides toimida, nt vastata siiski sihtkeeles, korrata küsimust sihtkeeles ja siis sellele vastata, kasutada mingit sümbolit (nt rukkilille või suitsupääsukese pilti) või käemärki, et anda vihje, et tuleks kasutada sihtkeelt. Kindlasti on ka teisi võimalusi. Aga mida iganes teha, oluline on, et see kõik oleks loomulik ja õppijasõbralik. Selles olukorras on tõenäoliselt veelgi olulisem, mida ei tohiks teha. Kindlasti ei tohiks õppijat tema küsimust ignoreerida (ma ei kuule Su emakeelt), ei tohiks kurjustada ega halvustada, sest see sünnitab trotsi ja tulemuseks võib olla n-õ grammatiliselt korrektne vaikus. Minu arvates ei sobi ka tõlkimine ja õppijal korrata laskmine, sest seegi võib panna õppija ebamugavust tundma. Keele õppimisel on ülitähtis, et õppija tunneks end vabalt ja turvaliselt ning seetõttu peab õpetaja hoolikalt valima, missuguseid võtteid kasutada, et õppija turvatunne ja vabadus säiliks. 



FOTO: ANNA MARKOVA

PHIL BALL

Phil Ball works mainly for the Federation of Basque Schools, based in San Sebastián in Spain. He is a CLIL materials writer and teacher-trainer and was closely involved with the award-winning Basque project, “Eleanitz”. He has been involved in several European-based CLIL projects, and has written a wide variety of CLIL-based textbooks for the Basque and Spanish socialscience and English language programmes. He co-designed the new “CLIL Essentials” online course for the British Council and works as a consultant for NILE in England.

He is the co-author of the new book about CLIL, “Putting CLIL into Practice” (Oxford University Press 2015).

1. What is the best age to begin the study of a second/foreign language? Is the principle of ‘the earlier the better’ the best one to follow?

I prefer the noun ‘learning’ to the verb ‘study’ of a foreign language, because obviously, a young learner does not ‘study’ a language, and it would be detrimental to the learning process if that were the case — but to answer the question of what the best age is, we first need to establish what we mean by ‘an early start’. The question says ‘foreign language’, and if we consider early learning programmes for English in Europe, for example, the recent tendency has been to begin as early as possible, often around pre-school ages of 3–4 years. The approach adopted by pre-school classes and/or kindergartens is obviously a ludic one, and the children are encouraged to play in the foreign language for limited but carefully-planned periods. These language ‘showers’, as they are often called, might also include story-based techniques, some hands-on practical activities and some attention to phonics—

although the latter requires specific training. However, research suggests that the actual linguistic gains made are minimal (Cenoz, 2003). Research in Spain showed how students who began a foreign language at the relatively advanced cognitive age of 7–8 years made similar gains in the subsequent two years as the experimental 10-year-old children who had begun learning at 4 years of age. The results were disappointing for the advocates of an early start, and other studies have confirmed these results — with the exception of phonological gains, which are a characteristic of the earlier learners.

However, other types of gain have been noted for the earlier learners. For example, when assessing the attitudes towards language learning of the two groups, the early learners exhibited significantly more positive results, and these may contribute to more successful learning in subsequent years. The early learners also scored favourably on intercultural attitudes, demonstrating a greater appreciation of different cultures, values, and speakers of other languages. There is also evidence that the early learning of

an L2 may favour cognitive development, particularly in the area of metalinguistic awareness and problem solving. It was noted that this awareness also had a favourable effect on L1 performance. As Goethe famously remarked, ‘He who does not speak foreign languages knows nothing about his own.’

Goethe’s phrase is rather strong, but it does alert us to the danger of considering the benefits of early-language learning as a mere matter of linguistic progress. Furthermore, there is ample evidence from neuro-linguistics to suggest that although the young brain has greater plasticity, particularly before the late teenage years, it is actually the greater cognitive maturity of older learners that scores more significantly in terms of quantitative measures of foreign language attainment. The question is, however, whether these factors should influence or not our policies regarding the early introduction of an L2, and whether they permit us to really state with confidence what is the ‘best’ age (or the optimum age) for introducing a foreign language.

Reference:

Cenoz, J. (2003). *The influence of age on the acquisition of English: General proficiency, attitudes and code mixing*. In M. P. García Mayo & M. L. García Lecumberry (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language* (pp. 77–93). Clevedon: Multilingual Matters.

The answer seems to reside in a three-way compromise position between cognitive-linguistic research, attitudinal factors and administrative frameworks. If the system can afford the early introduction of an L2, it would seem to be of overall benefit, although this depends on whether the initiative is national and public, or simply a significant accumulation of private concerns. Governments will tend to subsidise early learning if they are told that it benefits children—but they may need to be further convinced to invest in more ‘affective’ or attitudinal benefits, as opposed to the more visible results-based evidence. The research which suggests that children’s cognitive development benefits generally from early L2 introduction is a potent argument, but research has still not delivered incontestable proof.

So—the earlier the better? Yes—but only if we understand the nature of the general raft of benefits, and we are consequently prepared to implement such policies because we believe that they have a medium-to-long-term effect. These effects are less visible and quantifiable, and are therefore more subject to political and financial restraints.



2. What should be done by teachers if learners/students use their mother tongue in the language/CLIL class (kindergartens, schools)?

The idea that using the L1 in a foreign language class is damaging and counter-productive stems from two principal sources, both of them out-dated and probably unnecessary in post-millennial language education.

The first source or argument is that when learning an L2, the presence of the target-language should be maximised. Without this overwhelming empha-

sis on the target language, its learning is obstructed—so the argument went. The presence of the L1 allegedly puts a brake on the acquisition of the L2 forms, and the L2 is never really assimilated. Such beliefs, supported by this ‘quantitative exposure’ framework, spawned techniques such as the Direct Method which belonged to the movement loosely termed the ‘monolingual approach’. In the mid’ 20th century, when language-teaching techniques were still in their infancy, the most common scholastic approach was through grammar-translation methods, which obviously required the teacher to understand the target language. But the mass immigration of the post-colonial

period into Britain, for example, obliged a re-think which itself became known as ESL, English as a Second Language. This led the rise of the ‘English-only classroom’, fuelled by advocates such as Stephen Krashen, whose notions of comprehensible input conveniently matched these approaches. As a result, a generation of language teachers have been brought up on the idea that ‘L2 good, L1 bad’—to put it in Orwellian terms.

The other source was the Makere report in 1961 (Phillipson, 1992) which reinforced the monolingual approach. It posited five ‘tenets’, which were the following:

1. That English should be taught in a monolingual classroom.
2. The ideal teacher should be a native English speaker.
3. The earlier English is taught the better.
4. The more English used in the classroom during lessons, the better.
5. If other languages are used, English standards will drop.

We would probably be more inclined to call these ‘five fallacies’ now, with points 1, 4 and 5 directly relevant to this question. So what should teachers do? The very question suggests that the presence of the L1 in an FL classroom is a problem, when in fact current thinking tends to view it as an asset, which is an important shift in thinking. However, as the English say, we should not ‘throw the baby out with the bathwater.’ Whether Makere’s ideas are fallacies or not, it is true that teachers need to try to maximise the presence and use of the target language in class, and that they should insist on certain standards. If we allow learners to use whichever language they prefer at any given moment (to effectively ‘code-switch’), such liberal policies in classroom pragmatics cannot possibly favour L2 development, especially with younger learners. Also, teachers who translate or simplify for their students tend to have poor results because although it is ‘safe’ policy (and therefore affectively acceptable) it inevitably encourages a passive approach on the part of the learners.

entirely positive. Even before CLIL came along in 1994, Chaudron (1988) had reported that the ratio of L1 to L2 use in the classroom did not actually determine the maintenance of L1, nor the acquisition of L2.

CLIL is a natural environment for using the L1 as an asset, a notion that fits into the new practice of ‘translanguaging’, a process in which multilingual speakers are encouraged (in the classroom) to use their languages, as part of an integrated system of communication, both spoken and written. As a very simple example, students learning History in English in Spain who have been asked to research certain complex issues for homework, to prepare for the next lesson, can be guided to Internet sources in Spanish in the knowledge that in the next class, any plenary or group discussions will take place in English. This language transfer encourages students to think more deeply about the conceptual content, as opposed to worrying about their levels of reading comprehension. What was the teacher’s objective? Reading comprehension or the development of historical skills and concepts? Obviously it was the latter, and so why permit language to become a potential obstacle? Here, it becomes an asset. Language in CLIL is seen as the vehicle for study, not the focus. Translanguaging policies

fit perfectly into this philosophy. They do not focus on accuracy as much as on the objective of the communicative act itself (in this case reporting back to the teacher and the class about certain aspects of a historical theme). If a teacher wants to focus on accuracy, then in CLIL classes this can also be policy.

To summarise, if a teacher has her learning beliefs clear, and her classroom policies worked out coherently, there is no need to worry about the use of L1 in the foreign language classroom. In fact, its absence nowadays might actually indicate that something is wrong!

References:

Chaudron, Craig. (1988). Second Language Classrooms. Cambridge. University Press: Cambridge.

Phillipson, R. (1992). Linguistic Imperialism. Oxford University Press: Oxford.

Создаем интерактивные задания на любой вкус с помощью среды LearningApps

ЕВА ЧЕПУРКО

Образовательный технолог
Валгаский центр профессионального обучения

Современному учителю не избежать присутствия мобильных телефонов и прочих гаджетов на своем уроке. И здесь каждый педагог стоит перед выбором: запрещать телефоны или использовать, а если использовать — то как?

Ксегодняшнему дню разработано уже немало программ и приложений для сферы образования. У школ есть возможность создавать и свои учебные материалы. Каждая школа может сама найти для себя область знания, в которой будет эффективно применять цифровые (дигитальные) технологии. Для одних школ такими профильными в использовании дигитальных технологий могут стать спортивные дисциплины, для других — музыка, естествознание или языки. И многие школы уже преуспели в этом! В предлагаемой вашему вниманию статье речь пойдет о среде LearningApps, с помощью которой довольно быстро можно создавать дигитальные учебные материалы по всем предметам и дисциплинам.

Всем нам хорошо знакома жизненная ситуация, когда в гостях или в ресторане нам понравилось какое-то блюдо и мы хотим позаимствовать его рецепт. Поняв основную идею блюда и состав необходимых для его приготовления продуктов, каждый может попробовать приготовить его сам на свой лад, выбрав продукты подешевле, некоторые заменив или, наоборот, добавив изысканности. Нечто подобное происходит и с учебной средой LearningApps. «Попробовав» созданное коллегой приложение (упражнение), пусть даже не по своему предмету, заражаешься сильным желанием приготовить нечто похожее, но для себя и с учетом индивидуальных особенностей своих учеников. Для воплощения этого желания под каждым уже кем-то созданным в среде LearningApps упражнением есть кнопка «Создать подобное приложение». Не стоит бояться внести изменения: вы не исправите и не испортите оригинал. Действуйте смелее! Попробуйте создать упражнение вместе с учениками и предоставьте затем им самим возможность сделать похожие приложения! Поверьте, вы будете приятно удивлены результатом, а для следующего класса или нового учебного года у вас будет уже большой сборник упражнений.

Итак, мы переняли «рецепт» (или идею) упражнения, подумали об адаптации этой идеи к своему предмету, выбрали необходимый материал, обдумали цели, которых хотим достичь, используя то или иное упражнение, — теперь мы можем приступать к работе! Однако есть один нюанс, о котором не следует забывать самим и о котором необходимо напомнить или рассказать ученикам. Это авторские права. Для использования картинок, видео, звуков мы должны иметь соответствующую лицензию.

Поговорим об использовании среды LearningApps подробнее.



[HTTPS://LEARNINGAPPS.ORG/](https://learningapps.org/)

LearningApps является приложением Web 2.0, разработанным для поддержки и обогащения образовательного процесса на любом уровне, в школах разного типа, с разными языками обучения. Поэтому приложение может быть использовано при создании учебных материалов для общеобразовательных школ, профессионально-технических учреждений и даже для университетов. Основная идея интерактивных заданий и викторин LearningApps заключается в том, чтобы позволить ученикам проверить и закрепить свои знания в игровой форме и сделать, таким образом, учебный процесс увлекательным. Ориентация на игру делает эту среду незаменимой и при разработке отдельных курсов и индивидуальных заданий для самостоятельного обучения онлайн.

Наиболее эффективно использовать такие упражнения в условиях, когда в классе имеются компьютеры, мобильные телефоны или планшеты. В этом случае ученики могут выполнять задания индивидуально или в паре (в зависимости от типа задания). Учителя (особенно начальных классов) успели полюбить такое средство обучения, как интерактивная доска. Учащиеся могут по очереди выполнять упражнения в среде LearningApps у интерактивной доски. Если в классе нет интерактивной доски, то изображение можно вывести на экран телевизора или экран для проектора и использовать беспроводную мышь. Можно, например, оставить свободной первую парту, оснастить ее компьютерной мышью, и по очереди приглашать сесть за эту парту учеников. Если радиус работы беспроводной мыши позволяет, можно передавать ее по классу. Возможностей много, и вы, наверняка, найдете подходящую именно для вас и вашего класса.





Приступая к созданию заданий в среде LearningApps, переключимся на русский язык, выбрав в верхнем правом углу соответствующий флаг (см. Рисунок 1). После первого знакомства с русскоязычной версией интерактивной среды и навигацией в ней обязательно просмотрите коллекции заданий на других языках, ведь нам нужна лишь идея-«рецепт» коллеги, а потом упражнение можно будет перевести на русский язык, адаптировать к своему предмету и возможностям конкретного класса!

РИСУНОК 1. РАБОЧАЯ СРЕДА ПРОГРАММНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ LEARNINGAPPS.

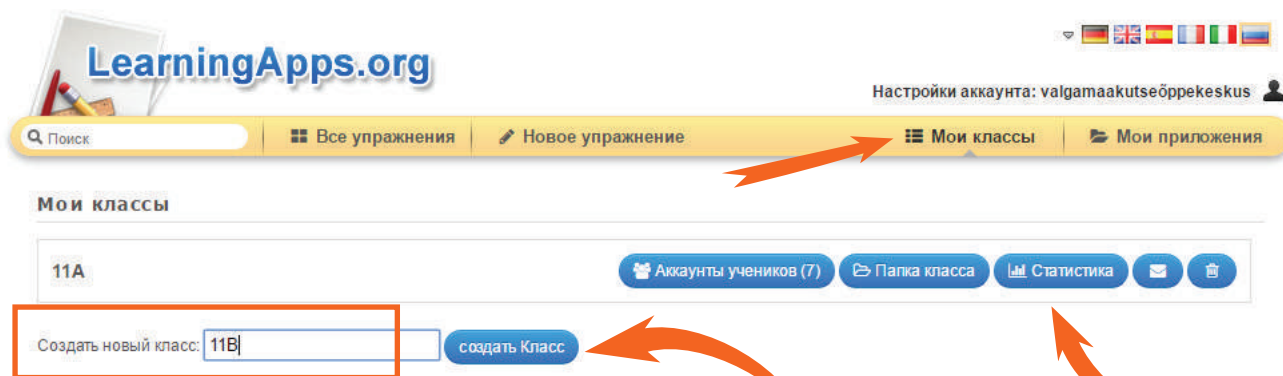


РИСУНОК 2. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФУНКЦИИ «МОИ КЛАССЫ».

Для просмотра коллекции упражнений на сайте регистрация не является обязательной. Упражнения и викторины открыты для широкого просмотра и использования. Без регистрации можно попробовать создать упражнение любого типа. Однако для того чтобы сохранить упражнение в среде, необходимо зарегистрироваться.

Для выполнения упражнений ученикам нет необходимости регистрироваться. Однако если вы хотите сохранить результаты работы своего класса, сравнить и проанализировать их, используя функцию «Мои классы», то ученикам придется создать учетные записи.

Создав в среде LearningApps класс (см.

Рисунок 2), учитель может сам сделать для учеников учетные записи / аккаунты (подходит для начальной школы) или отправить ученикам код с приглашением зарегистрироваться (этот вариант очень удобен, он экономит время учителя, но подходит только для более взрослых учащихся) (см. Рисунок 3).

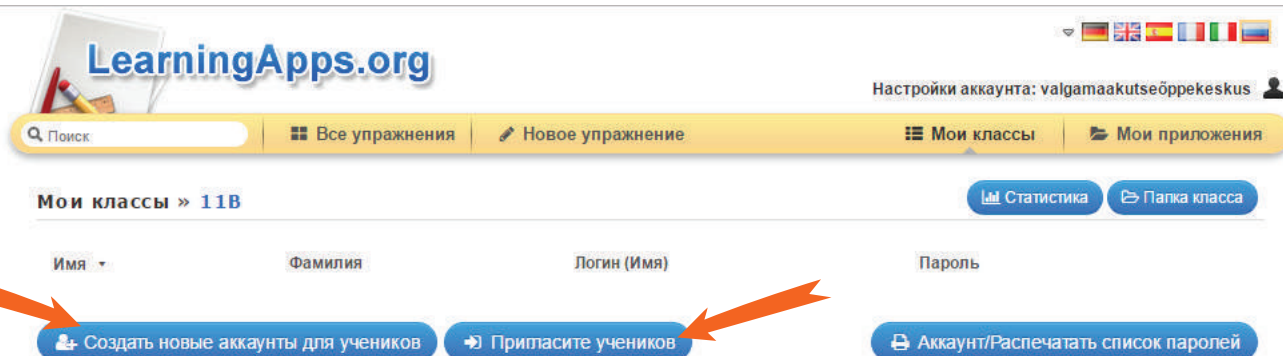


РИСУНОК 3. СОЗДАНИЕ УЧЕТНЫХ ЗАПИСЕЙ ДЛЯ УЧЕНИКОВ.

Викторины и упражнения можно создавать и редактировать в режиме онлайн, используя различные готовые шаблоны (при этом вас приятно удивит огромное количество уже готовых упражнений). >>

LearningApps

>>



РИСУНОК 4. ПРОСМОТР ГОТОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ.

На сайте можно выбрать категорию или пример: «История», «Физика», «Спорт», «Все категории» (см. Рисунок 4).

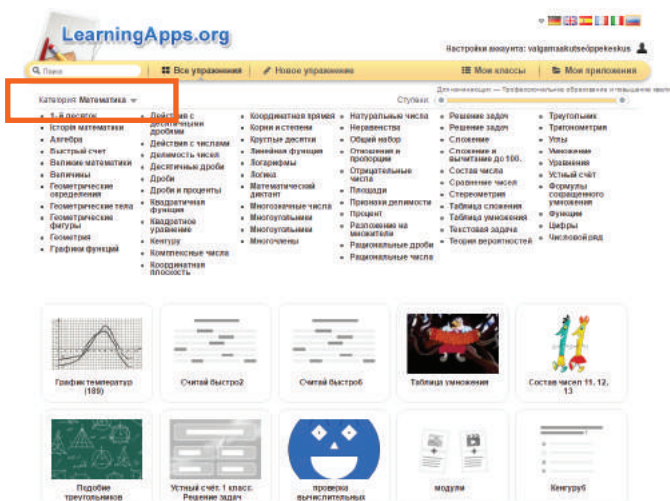


РИСУНОК 5. ПОИСК ГОТОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ ПО КОНКРЕТНОЙ ТЕМЕ.

Выбрав нужную категорию, можно сузить поиск до конкретной темы. Например, «Математика» — «Дроби» (см. Рисунок 5).



РИСУНОК 6. СОХРАНЕНИЕ ВЫБРАННОГО ЗАДАНИЯ В СВОЕЙ КОЛЛЕКЦИИ.

Понравившееся задание можно сохранить в своей коллекции (см. Рисунок 6).

В конце страницы каждого упражнения можно получить ссылку для отправки задания по электронной почте или код для встраивания в блог или сайт (см. Рисунок 7).



LearningApps

Таким образом, если вы попробовали упражнение или викторину и вам понравилась идея, нажмите в левом нижнем углу кнопку «Создать подобное приложение» и методом исправлений и сохранения изменений создайте аналогичное, но уже свое упражнение (оригинал при этом не меняется) (см. Рисунок 8).

Для каждого упражнения указывается название (см. Рисунок 8), с его помощью в дальнейшем можно будет найти задание через систему поиска. Далее идут рекомендации к заданию, формулировка самого задания, текст, который будет появляться, когда задание выполнено правильно, подсказки, если в них есть необходимость (см. Рисунок 9).

Шаблоны в среде LearningApps сгруппированы на основе выполняемого учениками учебного действия:

- задания на выбор правильных ответов из числа предложенных («Викторина с выбором правильного ответа»);
- задания на определение соответствия между позициями («Найди пару»);
- задания на установление правильной последовательности («Простой порядок», «Хронологическая линейка» и т. д.);
- задания на заполнение пропусков — запись правильных ответов в нужных местах («Заполнить пропуски»);
- игровые задания («Виселица», «Скачки», «Кто хочет стать миллионером» и другие) для организации соревнований с компьютером или другими учащимися.

И это далеко не полный перечень: в последнее время появляется множество новых возможностей!

Просмотрев подготовленное упражнение, можно вернуться и внести в него необходимые исправления с помощью кнопки «Вновь настроить» или «Сохранить приложение» и «Опубликовать» для использования его онлайн (см. Рисунок 10).

Обязательно опробуйте упражнения и викторины на мобильных устройствах: отсутствие мыши и сенсорный контакт с экраном делает выполнение заданий особенно увлекательным! Чтобы ученики быстро открыли упражнение в своих телефонах или планшетах, отсканируйте QR-код, размещенный справа от каждого упражнения. Для этого вам понадобится сканер QR-кодов для мобильных устройств — найдите это бесплатное приложение в «Магазине мо-

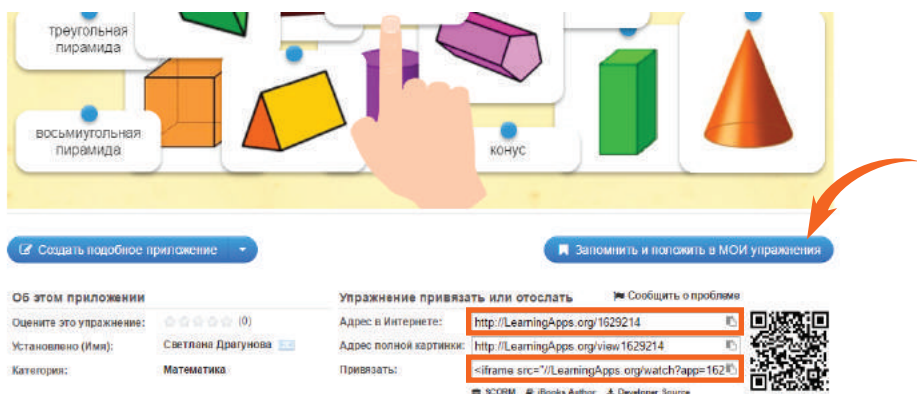


РИСУНОК 7. ОТПРАВКА ЗАДАНИЯ ПО ПОЧТЕ ИЛИ ВСТРАИВАНИЕ В КОНТЕНТ БЛОГА.

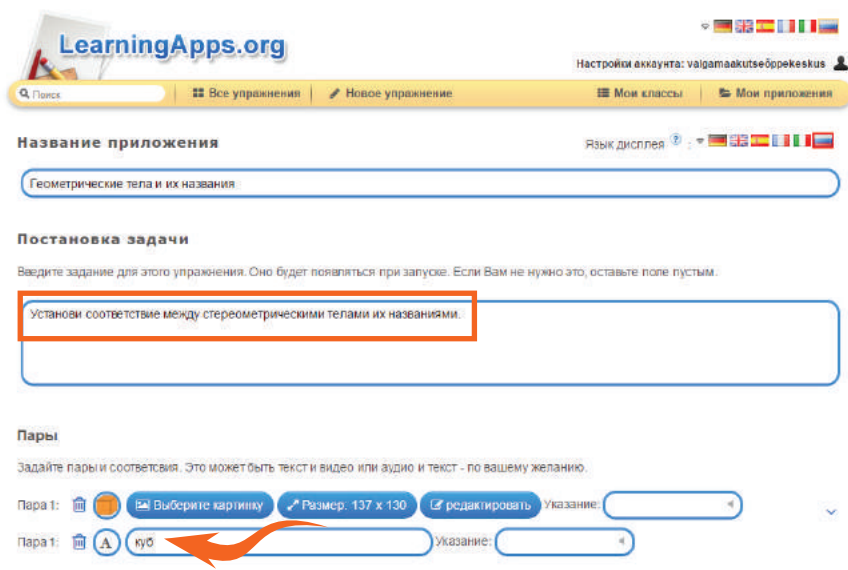


РИСУНОК 8. СОЗДАНИЕ СВОЕГО ЗАДАНИЯ ПО АНАЛОГИИ.

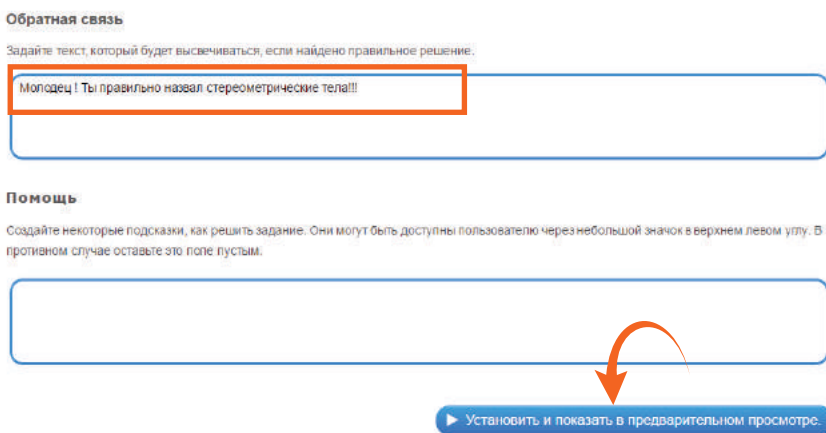


РИСУНОК 9. СОЗДАНИЕ СВОЕГО ЗАДАНИЯ.

бильных приложений» и установите.

Разработкой заданий можно заниматься в сотрудничестве с коллегами. Так, например, сделала рабочая группа «Пищевое и гостиничное обслуживание», которая при поддержке целевого учреждения *Hitsa* в короткий срок создала учебные материалы более чем по 25 темам (учебные материалы доступны на сайте). >>



>>

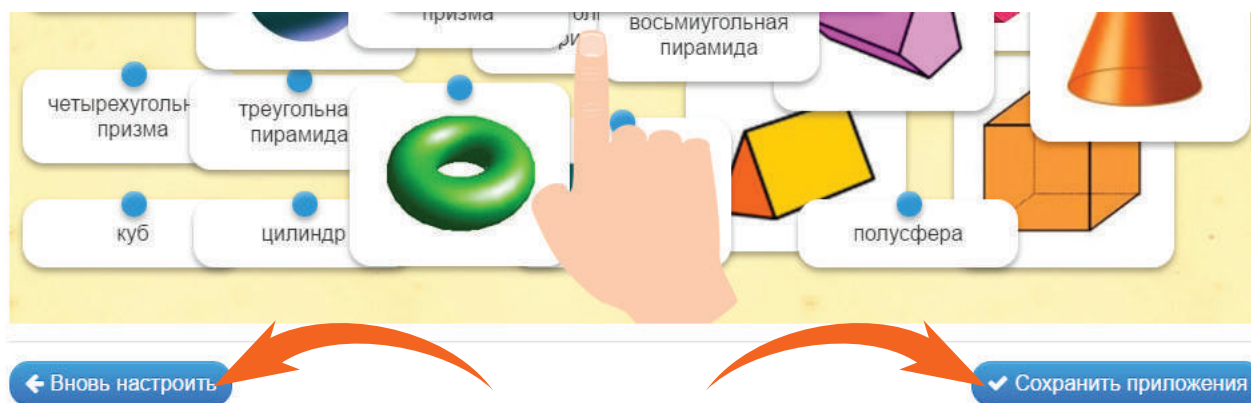


РИСУНОК 10. ЗАВЕРШЕНИЕ РАБОТЫ НАД УПРАЖНЕНИЕМ.

Попробуйте что-то новенькое, позаимствуйте «рецепт» у коллеги, пусть даже преподающего не ваш предмет и говорящего на другом языке, а еще лучше — позвольте ученикам самим подготовить задания, тем самым вовлекая их в процесс обучения!

Удачи и приятной «дегустации»! 🍷

Учим язык в тандеме

Learning a language in a tandem

Õpime keelt tandemis

ОЛЬГА БУРДАКОВА PhD (русский язык), доцент
Нарвский колледж Тартуского университета

НИНА РАУД PhD (английская литература), лектор
Нарвский колледж Тартуского университета

ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ

Тандем как метод вошел в практику изучения иностранных языков около полувека назад. Он зародился в 1970-е гг., когда педагогика в целом и методика преподавания иностранных языков в частности переживали революционные изменения: в педагогике наметился переход от авторитарной (субъектно-объектной) парадигмы к современной — личностно-ориентированной (субъектно-субъектной), а в методике преподавания иностранных языков

произошел отказ от господствовавшего долгое время грамматико-переводного метода как единственного и наметился поиск новых — аудиолингвальных и коммуникативных методов (см. об этом подробнее в: Напольских 2012).

И установка на равноправие двух субъектов в процессе обучения, и коммуникация как главная цель изучения иностранного языка нашли отражение в практике языковых тандемов.

Суть тандема как метода изучения иностранных языков сводится к следующему: носители двух разных языков объединяются в пары и на регулярных встречах общаются сначала на одном, а затем на другом языке, соблюдая принцип языкового паритета.



Каждый из партнеров, таким образом, выступает то в роли ученика, изучающего иностранный язык, то в роли учителя языка, обучающего своему родному языку, а общение протекает не в учебной, а в естественной коммуникативной ситуации.

За полувековую историю своего использования метод тандема прочно вошел в практику изучения иностранных языков в Европе. В 1983 г. была основана международная «Сеть Тандем» (Tandem-Netz), объединившая школы иностранных языков в Канаде, Чили, Коста-Рике, Чехии, Франции, Германии, Великобритании, Венгрии, Ирландии, Италии, Перу, Польше, Испании, Австрии, Португалии, Швейцарии. В настоящее время есть немало интернет-порталов, которые дают возможность найти партнера для индивидуальных дистанционных тандем-встреч (см., например, портал Tandem Europe).

Изучение языков в тандеме опробовано на всех ступенях образования: в начальной, средней, высшей школе и на языковых курсах. Тандемы могут использоваться в разнообразных формах / вариантах:

- **в аудитории (на уроках изучения иностранных языков) или за пределами класса (в кафе / библиотеке / парке и т. п.);**
- **параллельно курсовому обучению иностранному языку (как дополнительная форма изучения языка) и изолированно;**
- **в групповой форме (под руководством преподавателя / ментора) и в форме индивидуальных самостоятельных**

встреч с партнером;

• **в непосредственном живом контакте двух собеседников и дистанционно (через интернет-телефонию);**

• **с опорой на предложенный изучающим язык дидактический материал и без нее (когда учащиеся самостоятельно определяют цель и выбирают тему общения на каждой встрече).**

В системе образования Эстонии метод тандемного обучения используется очень ограниченно, в основном — в вузах. Между тем внедрение его в школьную практику возможно как самостоятельная домашняя дополнительная работа, организуемая преподавателем через опорный дидактический материал в виде раздаточных листов, с которыми участники тандемов работают либо при личных встречах, либо через интернет-телефонию.

Предлагаемые читателю раздаточные листы (handouts) «Что в имени тебе моем? / What's in a Name?...» являются частью пособия по изучению языков в тандеме «Дело было вечером, делать было нечего... / Our Novels get Longa and Longa...» (О. Н. Бурдакова, Н. П. Пауд / O. Burdakova, N. Raud) (2015). Они адресованы преподавателям иностранных языков, которые хотели бы «запустить» тандемное обучение у себя в классе / школе, начав цикл тандемных встреч со знакомства с партнером и его именем. Данный материал готов для русского-английского тандема и может дальше дополняться эстонской / немецкой / французской / китайской и т. д. составляющей. Тандемное обучение не имеет ограничения по языкам — главное, чтобы партнеры соблюдали основные правила тандемного обучения.

ПРАВИЛА ТАНДЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Правило первое. Ваши встречи с партнером должны быть регулярными (не менее одного раза в неделю).

Правило второе. Каждая встреча длится не менее часа, в течение 30 минут вы говорите с партнером на родном для вас языке (вы выступаете в роли эксперта), в течение следующих 30 минут — на иностранном языке (в роли эксперта выступает ваш партнер). Не смешивайте языки!

Правило третье. Вы с партнером сами решаете, где (дома, в кафе, в классе, в парке...) и когда (утром, днем, вечером) будут проходить ваши беседы.

Правило четвертое. Раздаточные листы, которые вы держите в руках, задают основную тему вашей еженедельной беседы и предлагают ориентировочные вопросы. Однако это вовсе не означает, что вы обязаны следовать предложенному нами вопросному плану. Наши вопросы носят не обязательный, а рекомендательный характер. Вы можете отступить от этого плана и обсуждать в рамках заявленной темы то, что интересно вам и вашему партнеру.

Правило пятое. Выступая в роли эксперта, внимательно слушайте своего партнера и исправляйте ошибки. Обратите внимание партнера на частотную ошибку, посоветуйте вашему партнеру записать правильный вариант грамматической формы или фразы в тетрадь.

Правило шестое. Будьте внимательны в общении с партнером-носителем изучаемого языка. Выпишите три новых слова, которые вы услышали в речи своего партнера. Выучите эти слова наизусть.

Источники:

Tandem Europe. (2017). Available at <http://www.tandemforculture.org/get-involved/> accessed on June 21, 2017.

Напольских М. Р. (2012). Из истории тандемного обучения // Наука и школа. 2012. № 6. С. 55–58. URL: http://nauka-i-shkola.ru/sites/default/files/nish_2012-6.htm



«ЧТО В ИМЕНИ ТЕБЕ МОЁМ?..»

Наши имена

ПОГОВОРИМ О ТОМ О СЁМ...

Задание 1

Обсудите с партнёром монолог Джульетты из трагедии В. Шекспира «Ромео и Джульетта» и стихотворение А. С. Пушкина «Что в имени тебе моём?..» (1830 г.). Сопоставимы ли они на идейном уровне?

Что в имени тебе моём?*

Оно умрёт, как шум печальный
Волны, плеснувшей в берег дальный,
Как звук ночной в лесу глухом.
Оно на памятном листке
Оставит мёртвый след, подобный
Узору надписи надгробной
На непонятном языке.
Что в нём? Забытое давно
В волненьях новых и мятежных,
Твоей душе не даст оно
Воспоминаний чистых, нежных.
Но в день печали, в тишине,
Произнеси его тоскуя;
Скажи: есть память обо мне,
Есть в мире сердце, где живу я...



Разворот из «Казанского альбома»: Слева — список стихотворения «Чем лучше милую от сердца подарит!». 1816, Л. Д. Крюков. Пейзаж с урной. 1810-е. Б., гуашь.
Источник иллюстрации: <http://m.ria.ru/culture/20130829/959335090.html>

А. С. Пушкин. Полное собрание сочинений: в 16 томах. Том 3. Стихотворения 1926–1936 годов. Сказки. М., Л., 1937–1959. С. 210. Текст воспроизводится по: <http://feb-web.ru/feb/pushkin/texts/push17/vol03/y03-210-.htm>

Задание 2

Обсудите с партнёром русские и английские имена. Слушая ответы партнёра, не забывайте исправлять грамматические и лексические ошибки.

- 1) Спросите партнёра, знает ли он, почему родители дали ему такое имя?
- 2) Знает ли ваш собеседник, этимологию своего имени

(что означает его имя)? В случае затруднений вы можете вместе воспользоваться «Словарём русских личных имён» Н. А. Петровского**: <http://slovari.ru/search.aspx?p=3068> >>

* Стихотворение написано А. С. Пушкиным в ответ на просьбу К. А. Собаньской оставить автограф в её альбоме.

** Отметьте слева галочкой «Словарь личных имён (ИМЯ)» и произведите поиск по имени.



«WHAT'S IN A NAME...»?

Our Names

LET'S TALK!

Task 1

Discuss with your partner the meaning of the Shakespeare's expression from *Romeo and Juliet*, (1600) and compare it with the one of A. Pushkin's poem "Что в имени тебе моем?..". Are both poems similar in the idea that 'what matters is what something is, not what it is called'?

JULIET:

'Tis but thy name that is my enemy;
 Thou art thyself, though not a Montague.
 What's Montague? it is nor hand, nor foot,
 Nor arm, nor face, nor any other part
 Belonging to a man. O, be some other name!
 What's in a name? that which we call a rose
 By any other name would smell as sweet;
 So Romeo would, were he not Romeo call'd,
 Retain that dear perfection which he owes
 Without that title. Romeo, doff thy name,
 And for that name which is no part of thee
 Take all myself.

Phrase Dictionary. The meaning and the origin of the expression: The rose by any other name would smell as sweet. 2015. Available at <http://www.phrases.org.uk/meanings/305250.html>. Accessed on 27.03.15



J. W. WATERHOUSE. JULIET. 1898. OIL ON CANVAS
 Source: Available at <http://www.johnwilliamwaterhouse.com> Accessed on 04.04.15

Task 2

Listen to your partner, note down any lexical or grammatical mistakes and correct them. Ask follow-up questions.

- 1) Ask your partner about his/her name: what s/he knows about its origin, if s/he knows why his/her parents gave him/her this name.
- 2) What are the most popular male and female names in America?
- 3) Are there any associations with particular American names,

e. g. Betsy, Elisabeth, Hilary, Barack, John, George, which might help parents in their choice of a name for their child?

4) Do you agree with the English saying "Give a dog a bad name and hang him" or the corresponding one in Russian "Как назовешь корабль, так он и поплывет/ A ship will sail the way you name it"? Give your pros or cons. >>



- » 3) Спросите у партнёра, какие краткие, уменьшительно-ласкательные формы можно образовать от его имени? Как называют вашего собеседника близкие и друзья?
- 4) Узнайте у партнёра, какие русские мужские и женские имена ему нравятся / не нравятся. Почему?
- 5) Спросите собеседника о том, какие женские и мужские

имена были популярны в 2000-е годы.

6) Согласен ли ваш партнёр с тем, что имя влияет на судьбу и характер человека?

7) Что думает ваш партнёр о смене имён и фамилий? Может ли человек сменить имя или фамилию? В каких случаях это возможно?



Имя вы не зря даёте,
Я скажу вам наперёд:
Как вы яхту назовёте,
Так она и поплывёт.

Песня о названиях кораблей
(музыка Г. Фитича, слова Е. Человецкого)

Кадр из мультипликационного сериала «Приключения капитана Врунгеля» (реж. Д. Черкасский, «Киевнаучфильм», 1976-1979 гг.).

Источник: www animator.ru

Задание 3

Хотите узнать, как воспринимают звучание вашего имени носители русского языка? Воспользуйтесь программой на сайте www.pseudonim.ru

Pseudonim.ru

Бесплатный анализ подсознательного восприятия русских слов!
Наберите фамилию, имя, псевдоним, логин, торговую марку, название чего-либо.
Набирать кириллицей. После ударной гласной поставьте * (Shift-8)

Наберите имя или фамилию. Набирать кириллицей!

После ударной гласной поставьте * (Shift-8)!

Анализировать Имя

Анализировать Фамилию

Введите своё имя, отметьте ударный гласный звук звёздочкой и нажмите на кнопку «анализировать». Обсудите с партнёром полученные характеристики. Предложите партнёру проанализировать звучание своего имени.

МОНИКА И ТАТЬЯНА

Имя Моника обладает следующими фоносемантическими качествами: «хороший», «большой».

Фоносемантические шкалы	Коэффициент	Диаграмма	Выраженность признака
Хороший-Плохой	2,33		Хороший
Большой-Маленький	2,48		Большой

Имя Татьяна имеет следующие фоносемантические характеристики: «хороший», «простой», «красивый», «храбрый», «яркий» и другие.

Фоносемантические шкалы	Коэффициент	Диаграмма	Выраженность признака
Хороший-Плохой	2,26		Хороший
Простой-Сложный	2,34		Простой
Красивый-Отталкивающий	2,35		Красивый

НА ОШИБКАХ УЧИМСЯ

Сегодня мой партнёр обратил внимание на ошибку в моей речи...

.....

.....

.....

В КОПИЛКУ

Сегодня я выучил три новых слова:

.....

.....

.....



» 5) Do you have any "name stories" to share with your partner, e. g. how a name/surname has influenced a person's life and career?

6) Ask your partner what s/he thinks about the name change: what might be the reasons for a person to change his/her name.

Task 3

Look at the pictures of four celebrities and read their stage name stories below. Discuss the reasons why they invented stage names.



KATY PERRY

Born Katheryn Elizabeth Hudson, this pop star decided to "roar" under a different name to escape the vengeful ghost that has been killing members of the Hudson family since 1875.



ANDRÉ 3000

André 3000 famously named his stage persona after his father's collection of 3,000 copies of the movie Andre, about a child's encounter with a seal.



RADIOHEAD

Mark McGrath's darker alter ego, Radiohead is the name he uses to release music that doesn't quite make the cut for Sugar Ray records but nonetheless feels like it's still got some potential. McGrath opted for the name Radiohead because, in order to appreciate the songs, he says you've got to be a "total radio head" who loves everything Top 100 radio has to offer.



STING

Born Gordon Matthew Thomas Sumner, the former Police frontman named himself after the wrestler who constantly put his father in the hospital.

MISTAKES ARE NOT A PROBLEM! NOT LEARNING FROM THEM - IS!

Today my tandem language learning partner has paid my attention to the following mistakes in my speech...

.....
.....
.....

WORD BANK

Three new English words I learned today:

.....
.....
.....



Задание 4

Обсудите со своим партнёром сетевые имена (псевдонимы).

1) Каким ником пользуется ваш партнёр в сети Интернет? Попросите партнёра рассказать об истории выбора / создания этого ника.

2) Прочитайте истории ников.

«На форуме, где я общаюсь, меня знают как Anila — это моё настоящее имя, только задом наперёд».

«Я назвался Бумерангом после того, как от меня ушла жена. Ведь сколько его ни бросай, он всё равно возвращается назад».

«Я назвалась Скарлетт, потому что чувствую: мне, как и героине «Унесённых

ветром», под силу справиться со всеми трудностями».

«Мы с моей девушкой решили завести один блог на двоих и придумали для него общее имя — Tannik, от Таня и Никита».

Обсудите с собеседником, кто может скрываться в сети Интернет за никами:

Гламуро4ка

Ivan 1993

Крепкий Олежек-2 Зигмунд Френд

3) Играет ли ваш партнёр в компьютерные РПГ-игры? Какие имена он давал персонажам игр?



Каджит, персонаж компьютерной РПГ-игры «The Elder Scrolls: Legends». Источник иллюстрации: Bethesda.net

ИЗ ДНЕВНИКА МОНИКИ

Встретились сегодня после занятий с Таней в библиотеке и разговорились о наших именах.

Таня говорит, что родители назвали её так неслучайно. Дело в том, что Танина мама всегда была очень близка со своей старшей сестрой Татьяной. Задолго до появления Тани на свет родители твёрдо решили: если родится девочка, назовут её в честь тёти Таней. На свою тётю, кстати, Таня очень похожа.

Дома родители называют Таню Танюхой, а друзья и подруги ласково — Танюшей или Танечкой.

На днях Таня читала известный комментарий Юрия Михайловича Лотмана к «Евгению Онегину» и узнала, что во времена Пушкина имя Татьяна носили в основном крестьянки, а среди дворян оно встречалось очень редко. Таня цитировала Пушкина наизусть, но я, конечно, не запомнила. Пришла домой и нашла этот фрагмент в оригинале

нале и переводе:

Её сестра звалась Татьяна...
Впервые именем таким
Страницы нежные романа
Мы своевольно освятим.
И что ж? Оно приятно, звучно
Но с ним, я знаю, неразлучно
Воспоминанье старины
Иль девицей!..

Tatyana was her name... I own it,
self-willed it may be just the same;
but it's the first time you'll have known it,
a novel graced with such a name.
What of it? it's euphonious, pleasant,
and yet inseparably present,
I know it, in the thoughts of all
are old times, and the servants' hall

Пушкин «впервые» называет героиню романа Татьяной, потому что в XIX веке аристократкам очень редко давали такое имя. Его носили в основном крестьянки, дворовые девушки, служанки, горничные... Вот почему Пушкин пи-

шет, что имя Татьяна вызывает у него воспоминания о старине или комнате для дворовых девушек в помещицком доме — девицей.

Таня говорит, что с пушкинских времён многое изменилось, и сегодня никто не назовёт имя Татьяна простонародным. Другое дело — Матрёна, Агафья или Акулина. Вот эти имена Татьяна действительно кажутся деревенскими и очень редкими. А самыми популярными среди наших русских сверстниц именами Татьяна считает три: Екатерина, Анастасия и Анна. Нслучайно, в группе, где учится Таня, три Кати, три Насти и две Ани!

Мы увлеклись беседой и забыли о том, что в библиотеке нужно говорить вполголоса. В итоге какая-то дама за соседним столом (наверное, преподаватель) сделала нам замечание. Надо будет в следующий раз подобрать более подходящее для оживлённых разговоров место.

9 апреля 2015 года

МОЙ ДНЕВНИК

Задание 5

Прочитайте дневниковую запись, сделанную Моникой после беседы с Таней. Обдумайте дома рассказ вашего партнёра. Что нового вы узнали на этой встрече? Что удивило вас в рассказе партнёра? Сделайте запись в свой дневник.

..... 2015 г.

.....

.....

.....

.....



TANDEM SESSION REPORT

Task 4

Now it's time for self-reflection and analysis of what you have learned during the tandem session: by answering the questions of the *Tandem Session Report* you will summarize the session's learning outcomes, which will help you plan your future sessions.

..... 2017

My goals for the session were

Have I achieved my goals? If not, then why?

What have I learned from my tandem partner?

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)

How can I use this information in my independent course research about American society?

.....

Our next meeting is on What shall I do to make my next meeting better and more useful for my language skills development?

.....

My "to do" list to prepare for the next meeting:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)



Дети учат взрослых: идея проведения занятий по иностранному языку для взрослых с участием детей-носителей изучаемого языка

ЕЛЕНА НАУМОВА

преподаватель русского языка как иностранного
Паевое товарищество «N.J. KOOLITUS»

магистрант
Нарвский колледж Тартуского университета

ПРЕДИСЛОВИЕ

Как известно, одна из важнейших целей изучения иностранного языка — овладение языком как средством коммуникации. При этом в обучении непосредственный контакт на изучаемом языке идет в диалоге с преподавателем, который не всегда является носителем языка, а речь его адаптирована: замедленна, насыщена повторами, ограничена использованием изученной ранее учениками лексики. Общение однокурсников на занятиях организовано в диалогах или полилогах, при этом коммуникация может проходить с морфологическими, лексическими и синтаксическими ошибками, исправить которые одному преподавателю не под силу, особенно в условиях одновременной работы всех учащихся. Отдельно взятый учащийся в общем говорит на уроке иностранного языка обычно непродолжительное время. Подспорьем в решении данной проблемы может стать совместное занятие на изучаемом языке взрослых учащихся с носителями языка — учениками начальной школы. Такая форма обучения была опробована в 2017 г. в курсе русского языка как иностранного для взрослых: на занятие по русскому языку как иностранному были приглашены ученики младшего школьного возраста с семейным русским языком общения.

У современных детей большой дефицит общения со взрослыми на паритетных условиях. Возможность пообщаться со старшими на равных, а иногда и в качестве консультанта-помощника, является высокой мотивацией для участия детей в таких занятиях. У детей нет больших психологических барьеров в установлении контактов, которые имеются у взрослых. При возникновении трудностей в коммуникации дети готовы импровизировать в достижении понимания, не раздражаются, проявляют настойчивость. Важно, что речь детей не так сложна, как речь взрослых: дети используют простые по своей структуре предложения, употребляют высокочастотные слова и выражения. Дети охотно поддерживают простые повседневные темы, которые могут быть неинтересны взрослому носителю языка. Главное — они не знают других языков на таком уровне, чтобы переводить общение на язык-посредник (как это часто делают сегодня молодые люди). Для взрослых учащихся сохраняется комфортная психологическая ситуация: поддержание статуса взрослого придает уверенности в общении с детьми, непосредственность детей создает позитивную эмоциональную атмосферу. В такой атмосфере легче и прочнее усваивается новое и применяется изученное.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЯ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ УЧАЩИХСЯ С ПРИВЛЕЧЕНИЕМ ДЕТЕЙ-НОСИТЕЛЕЙ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА

Из опыта работы важно дать несколько методических рекомендаций.

1. Сохраняйте соотношение участников занятия: один ребенок на двоих или троих взрослых. Максимальное число взрослых — 8–10 человек.
2. Желательно приглашать учеников 2–3 классов.
3. Оптимальное время занятия — 90 минут без перерыва.

Из пунктов 1–3 следует, что занятия надо проводить во внеурочное для детей время и с согласия самого ребенка и его родителей.

4. Проводите занятие в форме игры и обязательно в духе соревнований между командами; каждая команда состоит из двоих взрослых и одного ребенка. Дети активизируются в соревнованиях и активизируют не самых активных взрослых.

5. Предусмотрите мини-награды за победу и за участие.

6. Проведите небольшую предварительную беседу с детьми о том, как корректно указать на речевую ошибку взрослому человеку.

При планировании занятия **необходимо продумать обучающие и развивающие цели для каждой группы участников.**



КОНСПЕКТ ЗАНЯТИЯ

Участники: группа — 6 студентов из Чехии, уровень владения русским языком как иностранным — А2+; 3 ученика 3-го класса (носители русского языка).

Тема: Виды искусства.

Цели взрослых, изучающих русский язык как иностранный.

В ходе занятия взрослые учащиеся:

- 1) расширяют словарный запас по темам «Профессии», «Искусство», «Цвета»;
- 2) практикуются в поддержании беседы в ситуации знакомства (формулируют вопросы и дают ответы);
- 3) повторяют и используют в речи грамматическую форму настоящего времени глаголов;
- 4) изучают несколько идиом русского языка по теме «Одежда»;
- 5) развивают языковую интуицию и догадку;
- 6) ведут наблюдение над словообразованием названий профессий в русском языке.

Цели учеников начальной школы — носителей русского языка.

В ходе занятия ученики:

- 1) расширяют лексический запас по темам «Профессии», «Искусство», «Цвета»;
- 2) узнают происхождение слова *робот*;
- 3) выделяют и запоминают суффиксы существительных, используемые при образовании слов, указывающих на вид деятельности;
- 4) повторяют понятие рифмы, учатся подбирать рифмы;
- 5) повторяют правила смешения цветов;
- 6) практикуются в ведении интервью;
- 7) учатся соблюдать правила игры, работать в команде.

СОДЕРЖАНИЕ ЗАНЯТИЯ

1. Знакомство-интервью.

Взрослые участники произвольно распределяются по группам. К каждой группе присоединяется ребенок. Дети и взрослые в течение 4 минут задают друг другу вопросы на разные темы: о семье, о домашних питомцах, о школе, об увлечениях... Каждый участник старается запомнить полученную информацию. После команды «Стоп!» ребенок пересаживается к другой группе, и интервью повторяется.

После интервью во всех группах жеребьевкой выбираются «персоны грата». Взрослые участники вспоминают информацию, полученную от ребенка, а дети — от взрослого. Верная информация подтверждается словами «Правильно!» и вознаграждается бонусами. Побеждает участник с большим числом бонусов.

2. Формирование команд.

3. Составление кластера по теме.

Учитель выдает каждой команде листы с названием темы в виде начатого кластера, который надо продолжить. Дается 3 минуты, после слова «Стоп!» команды обмениваются кластерами, и совместно с учителем идет проверка. За каждый верный вид искусства ставятся баллы, по ним определится команда-победитель. Учитель воспроизводит кластер на доске для проверки орфографии, обращает внимание на правильную запись слова.



Дополнения: театр, живопись, архитектура, цирк, кино, скульптура, дизайн, ювелирное дело, балет...

Учитель предлагает совершить путешествие по «станциям» искусства.

4. Станция «Скульптура».

Скульптура называется «Робот». Это слово придумал чешский писатель Карел Чапек. Скульптура уже создана, она посвящена старому роботу. Надо нарисовать ее копию по описанию. Победит та команда, которая максимально приблизится к оригиналу. Описание читает учитель, рисуют взрослые, дети имеют право только консультировать, разъяснять незнакомые слова.

У робота длинное худое тело, толстая и короткая шея, левая рука прямая и длинная, а правая прямая и короткая. На левой руке 3 пальца, на правой — 4 пальца. Ноги короткие и кривые. У робота необычная голова, снизу плоская, а сверху выпуклая, глаза узкие, нос похож на пуговицу, волосы колючие. У него на голове 2 антенны: одна темная и длинная, а другая светлая и короткая. Робот очень грустный, но очень добрый.

У учителя есть изображение. Команды сами определяют победителя. Обязательно выясняется, какие слова были новыми, кто запомнил эти слова.

5. Станция «Живопись».

Командам предлагается «бумажная» палитра. На ней записаны формулы красок, которыми пользуется художник. Надо записать названия красок за 3–4 минуты.

*Зеленый + красный =... ответ: коричневый
Красный + белый =...ответ: розовый
Синий + красный =... ответ: фиолетовый
Желтый + белый =...ответ: лимонный или светло-желтый
Зеленый + коричневый = ...ответ: хаки
Красный + коричневый = ...ответ: бордовый или темно-красный
Зеленый + черный =...ответ: темно-зеленый*

Команды обмениваются палитрами. Учитель при проверке пишет на доске названия цветов, обращает внимание на орфографию. Демонстрирует цвет хаки на фото военной формы. Выясняет у учащихся, какие слова были новыми. >>

» 6. Станция «Литература».

Командам предлагается детское стихотворение (Геддис, Маурер 2013: 114), в котором пропущены последние слова в каждой строчке. Надо восстановить стихотворение, не нарушая рифмы.

*В школе учит нас ...
Строит здания ...
Самолеты водит ...
Переводит ...
Поезд водит ...
Интервью взял ...
Нас подвез в такси ...
В театре выступил ...
Продал булку ...
Пел по радио ...
Кто все знает — ...!*

При проверке ведется наблюдение над частями слова, которые рифмуются, указывают на вид деятельности человека (-тель, -ист, -ец).

7. Станция «Театр».

Каждой команде предлагается озвучить восстановленное стихотворение в форме выступления на митинге. Сами команды выставляют баллы по пятибалльной системе всем, кроме своей команды. Так определяется победитель.

Повтор стихотворения поможет запомнить новые слова.

8. Станция «Мода». Комплимент от модельера.

Каждая команда заканчивает комплимент модельера, выбирая слова из раздела «Слова для справок».

Это платье ...

Слова для справок: висеть, идти, сидеть, лежать, стоять.

Ответ: *Это платье идет вам. Это платье отлично сидит на вас.*

Можно предложить составить из данных слов «критические замечания» модельера.

Это платье висит на вас.

9. Станция «Архитектура».

Командам предлагается необычная стена, которую придумал архитектор, она сложена из «кирпичей-букв». Архитектор выложил из этих букв названия профессий людей, которые занимаются искусством. Надо найти их по вертикали, по горизонтали или по диагонали за определенное время.

Слова: художник, композитор, режиссер, скульптор, поэт... (Учитель может менять тематику слов.)

За каждое найденное слово команда получает балл, определяется победитель.

10. Подведение итогов.

Все участники игры награждаются мини-призами. Каждый называет новое слово или фразу, которую он запомнил во время игры (повторы не допускаются).

Если позволяет время, то можно провести последнюю игру в индивидуальном зачете.

11. Станция «Кино».

Надо отгадать, какого популярного героя современного мультфильма задумал учитель. Необходимо задавать учителю вопросы, на которые он может отвечать только словами «Нет» или «Да».

- Это животное? (Да)
- Живет в море? (Да)
- Большое? (Нет)
- Рыбка? (Да)
- Это Немо? (Да)

Отгадавший получает приз.

Источники:

Геддис Е., Маурер Л. (2013). *Мой русский язык. Учебник 2. Часть 2.* Стокгольм: Liber, 2013.



Перезагрузка: как учителю пересамопределиться?

ЛЮДМИЛА РОЖДЕСТВЕНСКАЯ

Много споров сегодня о том, какой же учитель востребован системой образования. Его роль и место в школе в нашем сознании жестко связаны с предметом и уроками. Но задумываемся ли мы над тем, откуда берутся темы уроков и сами школьные предметы? Для тех, кто работает в школе, этот вопрос почти удивителен. И темы, и предметы в нашем сознании регламентированы школьной программой и учебным планом, в тесных рамках которых учителю уже менять ничего не положено. Не говоря уже о самой «единице урока» как незыблемой мере квантования учебного времени.

Попробуем немного порассуждать о том, так ли уж всё незыблемо в школьном укладе и установках самого учителя. Для начала давайте вспомним, как и когда вообще появилась сама идея школьных предметов. Разные учебные занятия: музыка, грамматика, риторика, математика — преподавались еще в древнегреческих гимназиях. Но окончательное выделение специальных школьных дисциплин-предметов произошло в период, называемый сегодня историками Новым временем. Тогда школьные предметы появились под влиянием процессов оформления «классической науки» и как их закономерное продолжение... Один из трактатов великого Коменского так и назывался: «Открытая дверь предметов». Если пойти дальше, то и урок как основную форму организации обучения мы тоже наследуем от него же, от Коменского, вместе с дидактической целью и дидактическими принципами. Среди последних есть замечательные и так любимые учителями «принцип постепенности и систематичности знаний» и «принцип наглядности», за которые мы все стоим и будем стоять. Казалось бы, нет причин ни в чем сомневаться и что-то менять, особенно принципы, сформулированные на века и с большим запасом...

Но и эти времена, похоже, оказались исчерпанными: мир изменился и продолжает меняться постоянно. На смену классической науке пришла неклассическая, а затем постнеклассическая. Деление на строгие научные дисциплины (да и сами принципы научного познания) подверглись революционным изменениям. Любая картина мира считается неполной и рассматривается как последовательно развиваемое и уточняемое знание.

А что происходит на этом фоне с «картиной мира» современного учителя, то есть нашей с вами? Мы продолжаем упорно держаться за свои «незыблемые ценности»: свой предмет и его предметную логику, темы своего предмета, предметноцентрированную последовательность и такие же способы изложения. Язык деятельности соответственно остается прежним. Получается, что нам хватает его — такого, каким он складывался столетиями. Держимся мы и за все привычные способы организации обучения. Убеждая себя в том, что следуем как раз тем самым — важным дидактическим принципам, продолжаем преподавать в школах под видом «наук» физику и химию XIX века (хорошо, хоть био-



ФОТО: НИКИТА РОЖДЕСТВЕНСКИЙ

ЛЮДМИЛА РОЖДЕСТВЕНСКАЯ

Выпускница Московского государственного университета. 25 лет работала учителем математики и информатики. В настоящее время — образовательный технолог Таллиннской Кесклиннаской гимназии.

С 1988 г. занимается организацией и проведением курсов повышения квалификации для взрослых. С 2004 г. вела работу в рамках проекта «Прыжок тигра» (Tiigrihüpe); с 2006 г. в качестве тренера (проект «DigiTiiger») — курс по использованию информационно-коммуникативных технологий, в котором приняли участие более 600 учителей Эстонии.

Признанный эксперт в области образовательных технологий, популяризатор ИКТ, блогер. Автор многочисленных методических разработок, статей.

Участник международных образовательных проектов в Грузии, Казахстане, России и других странах. >>

Мнение

» логию уже с вкраплениями XX века!). Про гуманитарные науки умолчим, тут не до наук, если школьному образованию не удастся решать задачи развития общего кругозора, привычки к чтению и развития художественного вкуса школьников.

Вы будете правы, если скажете, что сама по себе педагогическая наука развивается, как и управление школьным образованием. Появляются более современные и адекватные вызовам времени концепции, насыщенные новыми понятиями, разрабатываются и внедряются новые образовательные стандарты. Но задает ли вся эта новая система понятий, как сейчас принято говорить, вектор развития для учителя-практика? Становится ли именно она основой для его профессионального самоопределения и воплощения в конкретной педагогической деятельности? Ведь только обновление учебного процесса и массовое распространение новых учебных практик является настоящим результатом всех

последних инноваций в науке и управлении образованием. Такое обновление, когда любой учитель может увидеть и ощутить эти изменения в своем ближайшем реальном окружении, на уровне своей школы, а не только в узком кругу интернет-сообщества единомышленников. Когда мы говорим на другом языке не только на педсовете, но и в деятельности — в живых рабочих процессах. Когда строим или хотя бы пытаемся строить учебный процесс по-другому, опираясь на новые схемы и понятия. Но, кажется, до такого еще далеко...

Например, мы знаем, что новые концепции и стандарты определяют результаты обучения ученика через компетенции. Однако на практике учитель все равно продолжает оперировать таким критерием оценки результатов своего труда и результатов своих учеников, как «прочные предметные знания», поскольку такова система внешней оценки, опирающаяся в основном на результаты предметного экзамена,

или поскольку таковой она видится самому учителю. И подобных примеров много! А что до внутренней оценки, то с ней тоже всё не очень просто.

К сожалению, плохо вынимается, с трудом расшифровывается и практически не встраивается в контекст реальной деятельности то богатое наследие, которое оставлено нам классиками педагогики. Оно существует как круг чтения для отдельных, интересующихся учителей, в лучшем случае — как высокий образец, по которому можно разве что диагностировать отчетливое несоответствие «своей картины окружающей действительности» с идеалом. Получается, что ни язык науки, ни язык лучших (но застывших) практик не становится нашим новым языком. Как цепко держит нас в нашей профессиональной деятельности наш личный опыт школы Коменского и даже в большей степени школы Гербарта! Нас так учили самих, мы профессионально сложились в такой школе. Поэтому нам так трудно меняться.



ПО МНОГИМ ПРИМЕТАМ МЫ ОСОЗНАЕМ, ЧТО «ЗНАНИЯ О ШКОЛЕ И ОБУЧЕНИИ», В ТОМ ВИДЕ, В КОТОРОМ МЫ ИХ УСВОИЛИ, УЖЕ НЕ ОБЕСПЕЧИВАЮТ ЗАПАСА ПРОЧНОСТИ ДЛЯ НАШЕГО СЕГОДНЯШНЕГО НЕПРОТИВОРЕЧИВОГО СУЩЕСТВОВАНИЯ В ПРОФЕССИИ.

Понятие — схема действия! И что нам со всем этим старым багажом (уроками, предметами, экзаменами, «прочными предметными знаниями» и дидактическими принципами) делать? Как действовать в изменившихся обстоятельствах? Мы никак не можем переопределить себя и поэтому оста-

емся по-прежнему в старой системе отношений и регламентов, заданных для школы так давно и, как казалось, слишком прочно. Мы ведем себя и действуем согласно именно этим понятиям, потому что для новых у нас просто нет места.

Эти проблемы, полагаю, коллегам хорошо известны. И даже если кто-то захочет поспорить и привести отдельные примеры того, что «всё не так плохо» и «у нас в школе все работают по-новому», эти примеры никак не составят общей и типичной картины. В чем же видится выход?



НАМ ОЧЕНЬ НУЖНО ОСВОБОЖДЕНИЕ И ПОНЯТИЙНОЕ ЗАМЕЩЕНИЕ. НАМ НУЖНА СМЕНА ПРИВЫЧНОЙ «СИСТЕМЫ КООРДИНАТ», КОТОРАЯ НЕ ДАЕТ НАМ РАЗВИВАТЬСЯ И ДВИГАТЬСЯ ДАЛЬШЕ.

Проще говоря, если какое-то место в сознании прочно занято чем-то застарелым и неработающим, нужно попытаться обновить это место или отвести его под что-то другое.

Нас держит «основная единица учебного процесса» — урок? Это наш профессиональный невроз! Давайте на его место в сознании положим что-то другое. Например, *учебную ситуацию*: будем ее прорабатывать в пространстве эксперимента, но не только через игру словами, а через смыслы, через живую практику, через кейсы. Узнаем побольше о ней, ведь в нее можно пре-

образовывать проблему, ее можно проектировать, ее можно предвидеть, она может происходить и случаться. Она прекрасна уже тем, что она повсеместна и вероятностна, в отличие от урока, который неизбежен даже в самом прямом смысле: он всегда начинается в классе и заканчивается там же строго по звонку!

Процесс нашего учительского разочарования результатами можно описать так: сначала мы верим («всё в наших силах»), что ученикам достаточно сказать (сообщить, прояснить, привязать к теме) и они присвоят эти наши связи —

наши (не их!) связи, образовавшиеся у нас вследствие собственного обучения или получения нами жизненного опыта. Но связи вне контекста и личного мотива (речь идет о самых многообразных связях между объектами и явлениями, между старыми знаниями и новыми, между разными областями знаний и т. д.) просто так, из рассказа с показом не образуются. Эти самые — важные — связи ученик может выстроить-построить только сам для себя. Поэтому нам, учителям, и нужна учебная ситуация, в которой это личное открытие и образование связей может (с какой-то вероятностью) для ученика про-



изойти / случиться. Значит, учителям ее нужно уметь придумывать-проектировать.

А то место, которое у нас в сознании занимает учебный предмет, можно немного освободить, добавив туда хоть немного *метапредметности*. Предмет при этом не пострадает, он только чуть уплотнится, лучше структурируется, а самое главное, прорастет новыми связями в другие области знаний и станет интереснее для нас самих.

То место — огромное поле в сознании, которое у нас выделено под проблему учебных материалов, — мы заново пропашем и засеем новыми семенами. Там будут грядки с *цифровыми учебными объектами*, рассортированными по видам и особо *ценным коллекциям*. И тогда урожай с этих грядок мы будем собирать в новую тару, на которой написано: *индукторы, мотиваторы, конструкторы* и даже, может быть, *деконструкторы* и *демотиваторы*. Но для этого как минимум надо самим научиться понимать, чем отличаются мотиваторы от демотиваторов.

Туда, где у нас было не совсем оформленное представление о мотивации ученика, кроме, безусловно, серьезных, но, к сожалению, плохо применяемых на практике «основ психологии», мы положим понятие *контекст* и начнем вместе размышлять о нем в привязке к *актуальной жизненной ситуации* и *миру ученика*, а не только к учебнику или учебному плану.

На место заданий и упражнений «для прочного овладения знаниями и навыками» мы положим *новые инструменты* и *открытые учебные задачи*. На этом нашем «рабочем столе» будет много разнообразных средств для разных видов учебной деятельности: для *коммуникации* и *взаимодействия*, для *публикаций* и *обратной связи*. И на общем «верстаке» даже найдется место таким сложным инструментам, как *инструменты для создания сообществ*, без которых сегодня невозможно строить полноценный горизонтальный обмен знаниями между самими учениками.

А еще мы подумаем над тем, что положим в то место, где у нас лежат учебные цели? И что будет там, где должны

быть результаты обучения? Об этом тоже можно подумать вместе...

Проблема учительской «перезагрузки» может быть решена за счет развития профессиональных сообществ и неформального обучения через проект или общую задачу. С ней не может самостоятельно справиться система формального повышения квалификации, ведь речь идет о сложной потребности в наращивании особых профессиональных компетенций, часто не зависящих от преподаваемого учителем предмета. Эта потребность в большей степени зависит от профессионального кругозора учителя, степени осознания им проблем образования, личной неудовлетворенности происходящим в его школе или обществе и, конечно, от его оценки себя как специалиста и профессионала. Можно даже утверждать, что без последнего вообще не может быть никакого запроса на обучение и повышение квалификации. Каковы же принципы такого неформального обучения через проект?

- Обучение через проект построено на полной добровольности и внутренней мотивации: самозапись, свобода выбора группы, свобода в последовательности выполнения задач и многом другом.
 - Оно опирается на принципы педагогического дизайна: роль учителя состоит не в том, чтобы «учить», а в том, чтобы организовать, создать условия для обучения. Фасилитаторство и модераторство, сопровождение, а не назидание. Позитивное оценивание и самооценивание вместо формальной оценки.
 - Открывает возможность учиться всем у всех и, как следствие, освобождает от страха показаться глупым (этот страх часто парализует учебную деятельность в формальном обучении).
 - Содержит коллективное тестирование новых инструментов и сервисов в синхронном и асинхронном режиме с анализом сильных / слабых сторон. Предполагает обмен мнениями, оценку и экспертизу, а также разработку простых и понятных для всех инструкций.
 - Имеет оригинальную педагогическую или социальную идею / сценарий, которые можно заимствовать целиком или по частям, развивать и использовать в своей профессиональной деятельности. Сценарий здесь — это не только учебное содержание, но и связка «сервис — учебная задача», опора на идею метапредметности.
 - Дает возможность использования материалов и методик после завершения проекта. Это означает наличие открытого сетевого ресурса, создаваемого и поддерживаемого коллективно.
- Только таким образом мы можем преодолеть учительский «синдром выученной беспомощности» и пробудить в учителе личную ответственность за собственное переобучение. **Сегодня не нужен учитель-потребитель (курсов, готовых разработок и заданий), а очень нужен учитель-автор и соавтор. Автор контента, автор практик и собственных методик.** ■■



Heidi Uustalu:

„Usun ühtsesse kooli, kus õpivad koos erinevate emakeeltega lapsed ja õppida saab mitmes keeles“

KÜSITLES KRISTINA KALLAS

Kiviõli 1. Keskkooli juht Heidi Uustalu pälvis 2016. aastal aasta õppeasutuse juhi tiitli. Ta on kooli juhtinud juba 13 aastat ja selle aja jooksul on Kiviõli kool saanud üle Eesti tuntuks kui uuendusmeelne, avatud, nüüdisaegne, ettevõtlik ja lapsesõbralik kool, kuhu noored õpetajad tahavad tööle tulla ning lapsevanemad toovad lapsi kooli õppima kaugemalt kui vaid Kiviõli linnast. Millistest põhimõtetest juhindub Heidi õpetajate ja õpilaste juhtimisel ning millisena näeb tulevikukooli?

Sa oled üles ehitanud väga nüüdisaegse / modernse ja eduka kooli, kus õpetajad julgevad ja tahavad katsetada uusi õpetamisviise / uusi lähenemisi õpetamisviisis, kus lähtutakse õppeprotsessi kujundamisel õpilasest, ja seda kõike väikeses ja üsna provintslikus linnas. Mis Sind ajendas muutusi tegema? Mis on see jõud, mis Sind uut katsetama suunab?

Muudatusi ajendas tegema tunne, et midagi on üleüldises koolipildis pisut valesti, ja seda süvendas signaal väljastpoolt, päriselust. Keskendumine teadmiste edastamisele ja niinimetatud mälumängurite kasvatamisele on liiga ühekülgne. Usun, et kool on eelkõige inimeseks kasvamise koht ja seetõttu peab kool ka pakkuma tunduvalt rohkem kui ainult äraõppimist ja selle ette kandmist. Ehk siis, elus hakkama saamiseks ei piisa ainult õpikuteadmistest, kõike eluks vajalikku ei ole võimalik ära õpetada ja ära õppida. Näiteks otsustamisjulgus tuleb siis,



FOTO: KADRILAHTMAA

kui lastel lastakse otsustada, ja loomingu-
gulusis areneb siis, kui laps teeb loome-
tööd. Neid oskusi ei ole võimalik saada
õpikust selle kohta lugedes. Selline lähe-
nemine õpetamisprotsessile peaks aitama
lastel kasvada uudishimulikuks, vastutus-
tundlikuks, hoolivaks, eksimist mitte kart-
vaks ettevõtlikuks maailmakodanikuks,
kes suudab nii enda kui ka teiste elu pa-
remaks muuta. **Kuna kuulun pigem ini-
meste hulka, kes näevad probleemid võimalust ja mitte võimaluses probleemi, siis soov muuta Kiviõli kool teadmiste edastamise masinast just inimeseks kasvamise kohaks oligi ajend muudatuste tegemiseks.** See on siiani minu liikumapanevaks jõuks, sest kogu aeg on huvitav.

Kiviõli koolis õpib palju erineva emakeelega õpilasi ja ka kogukond ümberringi on kakskeelne. Millistest põhimõtetest lähtute keelte õpetamisel? Kuidas teatate eesti keele õpet, võõrkeelte õpet ja kuidas emakeele oskuse arengut?



PARIM VIIS KEELI ÕPPIDA ON TEHA SEDA KEELEKESKKONNAS, SEEGA EESTI KEELE ÕPPEKS KIVIÕLIS ILMSILT PAREMAT KOHTA KUI KOOL OLLA EI SAAKSI.

Lisaks sellele, et meil on koolis kaks keelekümblusklassi, õpib igas klassis lapsi, kelle koduseks keeleks ei ole eesti keel. Mida rohkem me loome neile võimalusi ja pakume olukordi, kus keelt on reaalselt kasutada vaja, seda libedamalt ja lõbusamalt keeleõpe läheb. Peame näiteks oluliseks, et õpetajad ei kiirustaks tõlkimisega, vaid jääksid eesti keele juurde. Samuti oleme koos õppima pannud 6. klassi eestikeelsed lapsed, kes alustavad vene keele õppimisega, ja 10. klassi venekeelsed lapsed, kes õpivad eesti keelt teise keelena. Meie mitmekeelne kool võimaldab sellist keele tandemõpet. Programmi „Ettevõtlik kool“ tegemised ja samuti lõimitud õpe pakuvad rohkesti võimalusi eluliseks keeleõppeks. Nendele venekeelsetele lastele, kes tulevad meile alles gümnaasiumisse, oleme 10. klassi esimese koolinädala üles ehitanud nn sisseelamispäevaks, et ühisele koosõppimisele kaasa aidata.

Samasugust lõimitud aine- ja keeleõpet rakendame ka teiste keeltega, mitte ainult eesti keele õppimisega. Ühegi keele õppimine ei ole ju eesmärk omaette, vaid see annab võimaluse keelekeskkonnas iseisvalt toime tulla, ja seetõttu püüame keeli ja aineid omavahel lõimida nii palju kui vähegi võimalik. Mul on väga hea meel, et meil on õpetajaid, kes mõistavad, et erinevates keeltes rääkima, lugema ja kirjutama õppimiseks ei pea kasutama ilmtingimata keeleõpikuid, selleks sobivad ka näiteks ajalugu ja bioloogia. Näiteks ajaloo õpime inglise keeles viikingite elu, kultuuri ja kombeid 7. klassis, Bütsantsi kultuuri ja islami kultuuri 9. klassis, Kolumbuse reise 5. klassis õppides koostasime selle kohta mängu. Meil on lõimitud ka inglise keele ja kirjanduse õpe 10. klassis, 11. klassis inglise keel ja sellised teemad bioloogias nagu bakte-

rid ja viirused, ka sõltuvused ja tervislikud eluviisid. Eesti keel teise keelena näidetena võin tuua aine uurimistöö alused, mis on eesti keeles ja on kolme õppeainet siduv tervikkursus 10. klassile. Selline lähenemine õpetamisele eeldab muidugi



USUN ÜKSMEELSESE, MITTE ÜKSKEELSESE HARIDUSESSE. PEAN SILMAS SEDA, ET MA USUN ÜHTSESSE KOOLI, KUS ÕPIVAD KOOS ERINEVATE EMAKEELTEGA LAPSED JA ÕPPIDA SAAB MITMES KEELES.

väga head koostööd õpetajate vahel, aga tulemus on kindlalt pingutamist väärt.

Vene emakeelega õpilastel toetame ka emakeele arengut. Keelekümblusklasside õpilased õpivad oma emakeelt ja osaliselt ka aineid emakeeles, näiteks põhikoolis loodusõpetust. Gümnaasiumiõpilastel on võimalus õppida vene keeles matemaatikat, füüsikat, keemiat, vene keelt ja kirjandust.

Kas koolis on kuskil ka sõnastatud keeleõppe põhimõtted?

Otseselt ei ole kuskil eraldi keelte õpetamise kohta põhimõtteid kirja pandud. Kuna meie õppe- ja kasvatustöö eesmärgiks ning kooli põhiväärtuseks on ilus inimene — empaatiavõimeline, loov, julge, avatud, sihikindel ja kohanemisvõimeline inimene, kes oskab ennast juhtida ning kellel on hoiak tahan-suudan-teen, siis ka keeleõppe põhimõtted tuginevad samadele põhiväärtustele.

Lisaks on teil nüüd ka liitgümnaasium. Mis on olnud peamised saavutused liitgümnaasiumi ülesehitamisel, mille üle eriti uhke oled? Mis on olnud suurimad väljakutsed?

Hea eelduse saavutamiseks lõi minu hinnangul see, et koolivõrgu ümberkujundamine Kiviõlis läks suhteliselt rahulikult ja valutult. Ju siis oli eeltöö piisav ja usalduskrediit kogukonnalt olemas. Senised tulemused on andnud kinnitust, et eesti keele õppeks on selline mudel — osaline eestikeelne õpe — ilmselt parim lahendus, kuna kolme gümnaasiumiaasta jooksul saavutavad õpilased sellise keele- taseme ja enesekindluse, mis võimaldab õpinguid jätkata eestikeelses koolis. See annab meile põhjuse uhke olla. Väljakutses on ikka endiselt see, kuidas kolme aasta jooksul eesti- ja venekeelsed noored omavahel ühtsemaks tervikuks liita. Tunnistan, et siin on meil veel õppimiseruumi, sest tegelikkuses ei ole ikka veel gümnaasiumi lõpuks klassid kujunenud ühtseks kollektiiviks, kuigi õpilased õpivad, tegutsevad, toimetavad ju kolm aastat koos. Ikkagi kipuvad erineva emakeelega õpilased rohkem omavahel kokku

hoidma. Kuigi selle aasta värsked vilistlased on lootustandvamad kui eelnevad.

Millisesse haridusesse Sa usud? Milline roll on erinevatel keeltel selles?

Kindlasti ei usu ma keeleliselt eraldatud koolisüsteemi. Eesti kogemus on näidanud, et see ei anna soovitud tulemusi. Oluline on minu jaoks otsustajate üksmeel selles, et iga laps väärib parimat õpetust oma eriala parimatelt spetsialistidelt. **Usun, et eesti keele õppimisega tuleb algust teha lasteaias ja eestikeelse õppimisega on mõistlik algust teha kohe esimeses kooliaastmas, mitte alustada sellega gümnaasiumis.** Usun, et mitmekeelsus ainult rikastab meie elu ja võimalusi.

Ja lõpetuseks, kirjelda mulle palun oma unistuste Eesti kooli?

Ma ei unista tehnoloogiat täis ulmelisest digikoolist, vaid väga inimlikust koosõppimise kohast, kus tagaplaanile on jäänud puhas info ja teadmiste omandamine (info on tõesti ainult kliki kaugusel), kuid kus väärtustatakse elulist ja huvipõhist, põnevat ja pingutust nõudvat kooskogukonnaga õppimist. Ma eelistan laste jagamist tööühmadesse nende huvide, mitte vanuse järgi. Õpetajaks on selles koolis kõik, nii suured kui väikesed. Õpime koos ja teineteiselt, sest on ju ilmselge, et juba praegugi on seda, mida meie täiskasvanutena noortelt õppida saaksime, üsna palju. Seega peaks tulevikukoolis õpilase ja õpetaja rollide piir veelgi hägustuma. Kindlasti on see kool, kus ei kardeta eksida ja tohib katsetada, tohib mitte nõustuda ja tohib ise otsustada, aga ka vastutada. Selline kool ei põhine mitte karistusel ega ka tunnustamisel, vaid hoopis usaldusel ja austusel. Laps peab saama õppida hirmuta, sama loomulikult nagu ta õpib kõndima — kukub ja tõuseb üles ja proovib uuesti.

Tulevikukool on kindlasti inimeseks kasvamise koht, kuhu vabatahtlikult tahetakse kokku tulla, sest koos on lihtsalt toredam. Keeli võib tõenäoliselt juba praegugi erinevate programmiliste lahendustega kodus õppida, aga vahetut inimlikku suhtlemist sõpradega virtuaalreaalsusega ei asenda. Kuna laps on bioloogiliselt loodud õpihimuliseks, siis õppimine tulevikukoolis on talle kindlasti rõõmu pakkuv, ajendatud uudishimust, ja see ongi õppimise põhiliseks eelduseks. Nii inimlik ongi mu tulevikukool — inimese jaoks ja inimlikkusele põhinev.

Dmitri Jegorov:

„Ma olen ühtmoodi vastu nii puhtalt venekeelsele koolile kui ka puhtalt eestikeelsele koolile, ja seda väga selgel põhjusel — ma olen kvaliteetse kooli poolt“

KÜSITLES KRISTINA KALLAS

Avaliku arvamuse kohaselt on venekeelsetel eestlastel raske, kui mitte võimatu, teha karjääri Eesti avalikus sektoris. Rahandusministeeriumi maksu- ja tollipoliitika asekancler Dmitri Jegorov on tõestus sellest, et see nii ei ole. Vestlesime Dmitriga tema kooliteest ja eelkõige just erinevatest keeltest tema elus.

Rääkige oma kooliteest: kust see alguse sai, millistes koolides olete õppinud ja kuidas kujunes Teie erialavalik?

Kui rääkida ametlikest koolidest, siis loetelus on Tallinna Õismäe Vene Lütseum, endise nimega Tallinna 40. Keskkool, Tartu Ülikooli majandusteaduskond ning Norra Kõrgem Kommerts-kool NHH. Väga hea aluse ülejäänud haridusteele pani just esimene, keskkhariduse andnud kool, mis oli omal ajal piirkonna tugevaim ja ka siiani paistab silma erilise pühendumuse ja õppekvaliteediga. Minu õppimise ajal olid igasugused uuendused üsna moes ja meie peal katsetati esimesena

humanitaarkallakut, mis seisnes tugevas keele- ja kirjandusõppes — viis korda nädalas eesti keel ja inglise keel, lisaks veel üks võõrkeel keskkoolis ning tugevdatud emakeele ja kirjanduse õppekava, vähendamata seejuures reaalinete mahtu.

Tartu Ülikooli majandusteaduskonna valisin mitmel põhjusel. Esiteks oli tugev soov kodulinnast mõneks ajaks ära kolida, et iseseisvuda, ja Tartust mainekamat ülikooli ka tol ajal Eestis ei olnud. Teiseks, populaarsemad erialad olid siis majandus ja õigusteadus, ning neist esimese kui universaalsema ja rahvusvaheliselt konkurentsivõimelisema valisingi. Norras sain pühenduda nelja aasta jooksul enda harimisele maksupsühholoogia ja -käitumise valdkonnas kõige kõrgemal teaduslikul tasemel, mis oli minule hindamatu võimalus eemalduda täielikult tavapärasest, igapäevasest tööst ja sukelduda tiip tasemel teaduskirjandusse.

Milline keelekeskkond oli Teie kodus ja millises keelekeskkonnas olete praegu? Milline roll keeleoskuste arengul oli Teie vanematel, kas ja kuidas nad Teid keelte

õpingutes toetasid?

Ma olen pärit täiesti tavalisest venekeelsest perekonnast, kus kodune keel oli vaid vene keel. Seda ka siis, kui vanemad lahutasid ja hõimlaste sekka tuli ka eestlasi.



HEAKS KEELEPRAKTIKAKS OSUTUS AGA TÄIELIK KEELEKÜMBLUS, KUI VEETSIN PAAR SUVE MAAL UUE PERE SUGULASTE JA TUTTAVATE JUURES, KES VENE KEELT ÜLDSE EI OSANUD.

Just sellises möödapääsmatus olukorras tuligi kõige parem praktika. Kuid esikohale saaksin seada siiski kooli — keeleõpe oli selles alati tasemel. Ülikoolis ja hiljem ka tööelus on mul siiani peamisteks töökeelteks eesti ja inglise keel ning seetõttu ei lähe rooste kumbki, erialast sõnavara silmas pidades on roostes pigem vene keel. Ja täiesti roostes on prantsuse keel, mida ma õppisin kolm aastat keskkoolis, aga kuna prantsuse keelt ma iga päev ei kasuta, siis olen paraku ka selle unustanud. Norra keel on veel enam-vähem meeles ja aeg-ajalt püüan selle värskendamiseks internetist norrakeelseid uudiseid lugeda.

Mis puutub vanematesse, siis nende kui keeleõppe toetajate rollist olulisem oli minu jaoks vajadus rääkida keelt — ka minu ema oskab eesti keelt tulenevalt vajadusest. Keelt hakkas ta õppima alles 90ndate alguses, olles selleks ajaks juba

15–20 aastat Eestis elanud. Minule näitab see selgelt, et tahtest või võimaluste rohkusest ei piisa — **inimene peab ise tekitama endale keskkonna, kus tal on möödapääsmatu vajadus keelt osata.** Olgu selleks keskkonnaks keelekursused, uued tuttavad-sõbrad, töö, meediaruum vmt.

Tallinnas ei ole keeruline eesti- või ingliskeelset keelekeskkonda endale tekitada, aga Narvas? Narvakad kurdavad palju selle üle, et neil ei ole muud, kui ainult venekeelne keskkond. Mida soovitaksite neile gümnaasiuminoortele Narvas, kellel ei ole üldse eestikeelseid sõpru ega sugulasi?



FOTO ERAKOGUST

Võimalused on mündi üks pool. Reaalset, mitte virtuaalset ingliskeelset keskkonda on Narvas ju veel vähem kui eestikeelset, ometi oskavad koolilõpetajad inglise keelt. Ka Tallinnas on täiesti võimalik üksnes vene keelega hakkama saada ning sellel on eesti keele õppele negatiivne mõju. Seega on mündi teine pool kindlasti tahe ja vajadus keelt osata. Meediaruumist ja sotsiaalmeediast leiab piisavalt võimalusi harjutamiseks. Keelekursustel käimine ka aitab, samuti mujal Eestis reisimine või suvetöö kuskil, kus ainult vene keelega hakkama ei saa. Üks ettevõtmine, mis oleks minu hinnangul kasulik, oleks siseriiklik õpilasvahetus. Vähemalt üks selline programm on minu teada Eestis olemas, kuid neid võimalusi võiks laiendada.

Olete elu jooksul õppinud mitmes erinevas keeles, mis ei ole olnud Teie emakeeled. Kuidas Teie mitmekeelsus arenenud on? Kus ja millal see alguse sai? Mis on olnud kõige suuremad raskused?

Nagu juba ütlesin, mängis eesti keele omandamises väga suurt rolli kool ja ka eluline vajadus selles keeles suhelda. Inglise keele tugeva baasi lõi samuti kool ning juba keskkoolis hakkasin aitama tõlketöödega tol ajal siin elanud ameeriklastest tuttavaid. Kuna ma pidin tõlkima nii kirjalikult kui ka suuliselt, siis laialdasest praktikast puudust ei olnud. Ilmselt mängis olulist rolli ka see, et ma palusin ja palun alati parandada, kui mul mõni viga sisse lipsab.

Kõige raskem on keeleõppe puhul see, kui kaob vajadus ühte või teist keelt kasutada. Tuleb viivitamatult otsida võimalusi, kuidas saaks iseennast vajalikku keskkonda tagasi asetada. Tänapäeval annab internet selleks suurepäraseid võimalusi.



MA EI OLE KUNAGI SIINKOHAL SOLVUMISEST VÕI PAHANDAMISEST ARU SAANUD — KUI KEEGI EI PARANDA, SIIS MA JU EI ÕPI KAI!

Eesti ühiskond on mitmekeelne. Kui me oleme harjunud rääkima peamiselt kahest keelest Eestis — eesti ja vene keel —, siis viimane Eesti inimarengu aruanne viitas sellele, et meie avalikku ruumi ja ka keelekasutusse on sisse tulnud viimasel kümnendil ka veel inglise keel. Mida Teie arvate, kas kolm keelt korraga ühes ühiskonnas ei tekita liiga palju segadust ning kas vene ja inglise keel, mis on siiski suurte rahvaste keeled, ei ole ohuks eesti keelele, nagu sageli arvatakse?

Mul on raske hinnata inglise keele üldist rolli meie ühiskonnas laiemalt, sest minu enda jaoks on see keel olnud loomulik osa minu igapäevases elust juba pea 20 aastat. Mida rohkem keeli, seda rohkem segadust? Ei, sellega ma ei saa kateooriliselt nõustuda. Võtame näiteks hollandlasi, kes räägivad vabalt liisaks emakeelele ka inglise ja saksa keelt,

kuigi siseriiklikult saaksid suurepäraselt ka vaid hollandi keelega hakkama. Kas neil on siis riigis mingi suurem segadus? Või Šveits — seal on neli ametlikku keelt ning lisaks oskab suur osa rahvastikust ka inglise keelt. Mis segadusest saaks seal rääkida?

Eestis mingit ohtu eesti keelele mina ei näe. Milles saaks see küll seisneda? Kas eestlased unustavad eesti keele ära? Seda ei juhtu kunagi! Eesti keel ja kultuur ei ole elitaarne, mingi valitseva kliki keel, ta on masside keel — vaadake kas või eestikeelsete lavastuste ja filmide arvu, raamatuid, laulupeo traditsiooni, elujõulist massimeediat. Tuletan meelde, et eesti keele ja kultuuri riiklik rahastamine ületab Euroopa keskmist kaks korda. Siin pole mingit ohtu, **pigem soovitaksin mõelda kooliõppekavade koostajatel, kas ei peaks lisaks juba praeguste keeltele võtma kavva ka näiteks soome või rootsi keele?** Eesti on ametlikult Põhja-Euroopa riik ja need, kes on näinud kõrvalt, kuidas toimuvad Põhjala riikide kokkusaamised, kus igaüks räägib oma keeles (soomlased küll rootsi keeles) ja kõik saavad kõigest aru ka ilma tõlketa, mõistavad, mis mõju see Põhjala ühtekuuluvustunde avaldab.

Ühte asja sooviksin siiski eraldi rõhutada, see on teaduskeele arendamine. Teatud ulatuses on see vajalik eesti keeles, aga just nimelt teatud ulatuses. Vähemalt selles osas, mis puudutab majandusteadust, tuleb aru saada, et teadusarutelud toimuvad inglise keeles. Kui me soovime, et meie teadlased, õppejõud ja üliõpilased saaksid neist aruteludest osa võtta, peaksid nad oskama suurepäraselt inglise keelt ja nende teadustööd peavad olema ingliskeelsed, ning miks mitte alustada juba bakalaureusetöödest? Üksjagu juhtimisalast teaduskirjandust on prantsuskeelne,

kuid prantslastest autorid „lülitused“ teadusaruteludesse alles siis, kui osa sellest kirjandusest tõlgiti inglise keelde. Ka Venemaal avaldatakse palju uurimusi, kuid paraku ainult vene keeles, ning seetõttu ei jõua need ülemaailmsesse teadusaruteludesse. Nüüd peame endalt küsima, kas me tahame Eesti teadusele sama saatust või, olles avatud majandusega riik, soovime olla ka teadusmaailmas nähtaval? Viimasel juhul peame aktsepteerima, et teaduskeel on inglise keel.

Mis Te arvate, kuidas need kolm keelt Eesti haridussüsteemis toimima peaksid? Keelepõhiselt koolide ja lasteaiadade eraldamises on nähtud probleemi. Aga kuidas siis peaks Eesti kool keeleliselt toimima?

Ma tahaksin loota, et meil on Eestis spetsialiste, kes teavad või vähemalt oskavad

hankida seda teadmist laia maailmast, kuidas toimib edukas haridussüsteem mitmekeelsuse ja -kultuurilisuse tingimustes. Ka ma näeksin hea meelega, et poliitikud hoiduksid selle teema liigest politiseerimisest. Küsimus on ju meie ühiskonna tulevikus ning siinkohal tundubki õigustatud lähenemine, et lõimumine ei saa alata 18-aastaselt, kui kõik, mis enne seda aset leiab, on suunatud vastupidiste arengute süvendamisele. **Ma olen ühtemoodi vastu nii puhtalt venekeelsele koolile kui ka puhtalt eestikeelsele koolile, ja seda väga selgel põhjusel — ma olen kvaliteetse kooli poolt.** Keelearutelu ületähtsustamine viib kättelepanu olulistest asjadest eemale. Tugevas koolis loetakse Dostojevskit vene keeles, Shakespeare'i inglise keeles ja Lutsu mõistagi eesti keeles, ja ma tahaksin, et kõik Eestimaa koolid oleksid tugevad. Põhi- ja keskkooli osas võib küll arutada, kuidas saaks vene päritolu noor säilitada eestlasest koolikaaslasest tugevamaid sidemeid vene kirjanduse ja kultuuriga ning milliste õppekavade ja -vahenditega on see saavutatav. Ent üks asi on vene süvakultuuriga tutvumine keskkoolis ning teine asi on baaskeele oskuste omandamine lasteaias. Argument, et laps jääb ilma vene süvakultuurist, kui ta juba lasteaiast saati ei ole kümmelnud eranditult venekeelses keskkonnas, minu arust ei kehti. Siin pole mingit õigustust sellele, et seitsmeaastaselt lasteaiast kooli minev laps ei oska sõnaga eesti keelt.

Te olete teinud Eesti avalikus sektoris väga silmapaistvat karjääri. Millele Te oma edu võlgnete? Mis Teie oskustest, teadmistest või väärtustest on need, mis Teid tööalaselt edasi aitavad?

Ma ei ole kunagi oma karjääri teadlikult planeerinud, ma lihtsalt teen oma tööd ja loodetavasti teen seda hästi. Eesti avalik sektor on tugev ning avatud uuendustele. Avalikus sektoris hinnatakse julgust, sõltumatut mõtlemist ja apoliitilist lähenemist, järjepidevuse hoidmist, aga ka koostöövõimet. Igaüks, kes jagab neid väärtusi, saab olla avalikus sektoris edukas. Keeleoskus on oluline, aga siinkohal peab rõhutama, et see on igati loogiline, et seaduse või määruse eelnõu ettevalmistaja keeleoskus peab olema kõige kõrgemal võimalikul tasemel, ka emakeelsetel eestlastel. Avalikus sektoris on väga erinevaid tööülesandeid, seega igaüks leiab endale miski oma huvide ja võimete kohast. Oleks tore, kui ka erasektori töötajad roteeruksid mõneks ajaks avalikku sektorisse, et omandada teistsugust kogemust. Siin tahakski kummutada üht müüti, justkui oleks avalikus sektoris väike töökoormus. Tööd jagub kuhjaga, see on väga huvitav ja tänapäeval ka väga rahvusvaheline, mis nõuab erinevate keelte oskust.

ПЕДАГОГАМ И РОДИТЕЛЯМ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Несколько жизней книжной серии «LOEME KOOS»

АННА ГОЛУБЕВА, НАТАЛЬЯ МЯЛИЦИНА

Какой учебный материал нужен современным педагогам? Прежде всего, конечно, поддерживающий всестороннее развитие учащихся, наполненный богатым и разнообразным содержанием, мотивирующим воплощать на его основе всё новые и новые идеи. Кроме того, учебный материал, который может быть использован множеством различных способов.

Создание любого учебного материала начинается с идеи. В нашем Центре языкового погружения (целевое учреждение «Иннове») эта идея родилась в 2006 г., когда в Канаде мы впервые увидели книги для чтения большого формата. Вдохновленные этим примером, мы создали свои «большие» книги — серию книг для чтения «*Loeme koos*». На данный момент опубликовано 16 книг на эстонском языке, рассчитанных на использование в детском саду и первом классе. Приступая к работе над серией, мы понимали, что огромное значение в книгах для чтения детям дошкольного и младшего школьного возраста имеют иллюстрации. Кроме того, хотели сделать книги, свободные от каких-либо стереотипов, добрые и понятные всем. В результате книги задуманной нами серии очень быстро стали популярными среди педагогов и детей. Большой формат и красочные иллюстрации, на которых дети могут увидеть эпизоды своей собственной жизни (комнату с игрушками, останков рождественской елки и многое другое), привлекли маленьких читателей и слушателей. Преподаватели по достоинству оценили методические рекомендации, которыми сопровождаются книги серии «*Loeme koos*».

Книги для чтения стали стимулом для творческой мысли педагогов — на свет появилась серия кубиков, позволяющая на основе прочитанного развивать репродуктивные и продуктивные виды речевой деятельности детей: вспоми-



ФОТО ИЗ АРХИВА АВТОРОВ

нать содержание шести книг (пересказ), придумывать и рассказывать на их основе свои собственные истории (рассказ). В комплекты кубиков входят специальные речевые карточки, помогающие детям описывать картинки и составлять по ним рассказ. Каждый комплект снабжен методическими рекомендациями в помощь взрослым.

И это далеко не все возможности, которые предоставляют сегодня наши книги. Группа талантливых преподавателей на основе трех книг серии «*Loeme koos*» создала многовариантные настольные игры, способствующие развитию речевых навыков детей. Прилагаемая к каждой игре инструкция дает несколько вариантов игры. Кроме того, педагоги-практики могут придумывать свои собственные способы использования игр. И игры, и инструкции к ним представлены как на эстонском,

так и на русском языке.

Но и это еще не все. К настоящему моменту восемь книг из серии «*Loeme koos*» обрели способность «говорить». Что это значит? На страницах в середине больших книг «спрятаны» звуковые файлы. Если прикоснуться к ним специальным карандашом — карандаш начинает «говорить». «Говорящий карандаш» делится знаниями, предлагает послушать песни, пословицы, загадки и диалоги. У него хорошие манеры: он здоровается и, закончив свой рассказ, не забывает попрощаться.

Что дальше? Пока не знаем, но думаем, что это далеко не конец. В последующей работе с учебными материалами появятся новые мысли и идеи. Важно создать богатый исходный материал, который вдохновит мастеров-практиков на педагогическое творчество. ■

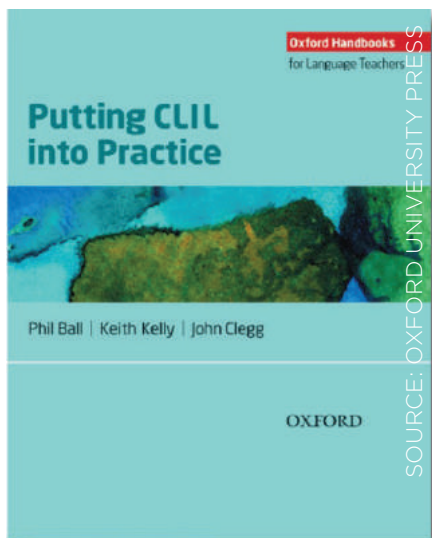


FOR CLIL TEACHERS

A review of Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). Putting CLIL into practice

Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). Putting CLIL into practice. Oxford: Oxford University Press. 336 pages. ISBN 978-0-19-442105-8


JESSE LEE DAVEY



Putting *CLIL into Practice*, by Phil Ball, Keith Kelly, and John Clegg, is a robust volume of theoretical and practical information about CLIL (Content and Language Integrated Learning) targeted to an audience of current and prospective language and subject teachers as well as teacher trainers, with plenty of content for CLIL veterans as well as neophytes. The authors appear to be well equipped to elaborate fully and authoritatively on the topic, being pioneers and experts in the field of CLIL whose careers are each focused on it in unique ways, from teacher training to public speaking to textbook writing and consulting. The book makes many references to large-scale CLIL implementations in which the authors have been personally instrumental. The research foundations are strong as well; the cited scholarship includes many canonical, formative works but maintains an overall emphasis on contemporary pioneering research, most citations being of research from the last fifteen years.

The text is orderly, flowing from general to specific and abstract to concrete. The book is divided into ten chapters, the first half tending toward theoretical considerations, including a lengthy exploration in the first two chapters about what CLIL does and does not encompass. The latter half delves deeply into practical considerations for teachers, curriculum designers, administrators, and teacher trainers. Nevertheless, the authors have made a clear effort to bring something tangible to every chapter; for instance, the first chapter includes a list of criteria for success in CLIL that constitutes essential groundwork for anyone with an interest in applying the method.

Frequent, succinct section headings make the book very easy to navigate whether the reader is perusing, looking up specific information, or reading straight through. The authors have also included visual aids ranging from data summaries to graphic organizers to CLIL lesson materials on nearly every page throughout most of the volume. Overviews at the outset of each chapter provide a concise and informative window into the ensuing content. While the assortment of tasks in the appendices is rather brief, this is a bit misleading, as a greater number of tasks appear throughout the chapters as well. This renders the first appendix perhaps extraneous—there appears to be little reason why the reader should flip from the chapter in question to the end of the book for so little content there—but this is a minor structural criticism.

On the whole, the authors have succeeded in creating a reader-friendly volume for CLIL aspirants and theorists alike. Targeting a wide academic readership as it does, the book assumes little about the reader's specialized vocabulary or theoretical knowledge, a wise decision considering that these tend to vary greatly among administrators, language teachers, and subject teachers. Those seeking an introduction to the method will be well informed by the earliest chapters, but the best value will be for practitioners, who will likely find the level of practical detail in the second half of the book enormously informative and readily applicable, particularly the chapters on guiding input, supporting output, materials design, and assessment. 



ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ

Мамам и папам полезно знать: обзор книги Елены Мадден «Наши трёхязычные дети»

Мадден Е. Наши трёхязычные дети. Санкт-Петербург: Златоуст, 2008.
308 страниц. ISBN 978-5-86547-429-6

ОЛЬГА БУРДАКОВА, ЕЛЕНА НИММ



Какие языковые стратегии выбрать родителям в общении с ребенком: говорить на одном языке или двух? На каком языке общаться между собой маме и папе в присутствии ребенка? На каком языке разговаривать с ребенком на улице? Родители, воспитывающие детей в ситуации семейного многоязычия, должны ответить на эти и многие другие вопросы.

В науке имеется обширная литература, посвященная вопросам раннего дву- и многоязычия, рассчитанная в основном на специалистов и требующая от читателя времени, вдумчивого, аналитического чтения и владения соответствующей терминологией. В отличие от большинства изданий по детскому билингвизму, книга Елены Мадден «Наши трёхязычные дети» написана легко и увлекательно и по силам даже неподготовленному к научному чтению читателю. Автор этой книги филолог по образованию (литературовед) рассказывает о семейном опыте становления трехязычия у своих детей — близнецов Александра и Анны. Эта многоязычная семья живет в Берлине. Мама — русская, папа — американец, переводчик-германист. Оказавшись в иноязычном окружении, супруги Мадден решились на своего рода эксперимент: передать детям свои родные языки (русский и английский) и помочь с самого раннего возраста овладеть языком страны проживания — немецким.

Одна часть этой книги обобщает родительский опыт, наблюдения над речевым развитием детей, сопоставляет их с мнениями специалистов, описывает реальные проблемы, с которыми сталкивались родители, и способы их преодоления, *post factum* оценивает удачность найденных решений. Другая часть книги представляет собой дневник мамы, охватывающий период с рождения малышей до 6 лет.

Конечно, книга Елены Мадден — далеко не первый опыт издания дневниковых записей родителей. Известны дневники, отражающие речевое развитие ребенка-монолингва, дневники, описывающие становление раннего двуязычия у ребенка, дневники, рассказывающие о воспитании близнецов, и другие. В семейной ситуации Елены Мадден сошлось многое: смешанный брак, выбор семьей в качестве места жительства третьей страны, рождение разнополых детей-близнецов, воспитание в семье мальчика и девочки. Всё это придает своеобразие и уникальность дневнику Елены.

Книга позволяет проследить, как родители решали нетривиальную задачу — сохранить родительские языки и обучить детей языку окружения. Елена посвятила свою книгу семье: «мужу, которому хотелось наблюдать, как развивается язык детей. „Сложному ребёнку“ Александру: это его проблемы требовали решений. „Лёгкому ребёнку“ Ане: благодаря ей верилось, что детское многоязычие — реально...». Уже из посвящения видно, что даже в абсолютно одинаковых условиях развитие многоязычия у детей протекает по-разному. Книга рассказывает об удачах и неудачах, поиске решений, минутах отчаяния и воодушевления от успехов и дает родителям ориентиры в размышлениях над воспитанием дву- и многоязычных детей. 📖

Rahvusvaheline konverents „Frontiers in CLIL and ELT/ Inglise keele ja LAK-õppe eesliinid“ Tartu Ülikooli Narva kolledžis

NIINA RAUD

PhD, inglise keele lektor
Tartu Ülikooli Narva Kolledž

OLGA OREHHOVA

MA, inglise keele lektor
Tartu Ülikooli Narva Kolledž

23.–24. märtsil 2017. a toimus Tartu Ülikooli Narva Kolledžis VI rahvusvaheline konverents „*Frontiers in CLIL and ELT*“. Konverentsi tähelepanu keskmeks oli võõrkeelte õpetamine, lõimitud aine- ja keeleõpe (LAK-õpe) ning mitmekeelne ja -kultuuriline haridus. Konverents jätkas aastatel 2006, 2008, 2010, 2012, 2015 toimunud Narva kolledži rahvusvaheliste inglise keele ja LAK-õppe konverentside traditsiooni. Konverentsist võttis osa üle 140 osaleja 15 riigist. Konverentsil käsitleti võõrkeelte (sh inglise keele) õpetamist ja õppimist, LAK-õpet, mitmekeelset ja mitmekultuurilist haridust.

Konverentsil tehti kuus plenaarettekannet 21. sajandi keeleõppe ja LAK-õppe väljakutsetest ning sellega seotud küsimustest tänapäeva maailma haridusruumis. Piret Kärtner ja Pille Põiklik (Haridus- ja Teadusministeeriumi keeleosakond) pidasid plenaarettekande „*Language skills for future success*“ ülevaatega võõrkeelte õpetamisest Eesti koolides. Ettekanne rõhutas keelteoskust kui 21. sajandi üht olulist oskust IT-valdkonna, ettevõtlikkuse ja teiste nüüdisajal hinnatud oskuste seas. Samuti tutvustasid Piret Kärtner ja Pille Põiklik uut võõrkeelte strateegiat, mis valmib 2017. a lõpus.

Phil Ball (Briti Nõukogu, Suurbritannia / Hispaania) näitas oma ettekandes „*CLIL in three dimensions*“, et LAK-õpe pärineb eelkõige aineõppest ja ülesandepõhisest õpetamisest ning nii keele- kui aineõpetajatel, kes soovivad rakendada oma tundides LAK-õpet, tuleb silmas pidada aineõppe kolme dimensiooni: kontseptuaalset, protseduurilist ja keelelist. Need on vajalikud kriteeriumid õppematerjalide ja tunnitegevuste valimisel ning kohandamisel.

Esimese konverentsipäeva lõpus tegi Jen MacArthur (Inglise Keele Regionaalbüroo, Serbia / Ameerika Ühendriigid) plenaarettekande „*Thirteen ways of using poetry in the EFL classroom*“, kus andis ülevaate luule kasutamise ja loomise tähtsusest ning võimalustest võõrkeeleõppes. Luuleloome ja luuleteksti õppematerjalina kasutamine annab üliõpilastele võimalusi võõrkeele kõigi osaoskuste arendamiseks mõtestatud ja motiveerival viisil.


Teise päeva avaettekandes „*Characteristics of English vocabulary*“ peatus Enn Veldi (Tartu Ülikool, Eesti) inglise keele sõna-

vara tunnustel ning sõnamoodustusel. Tänapäeva inglise keel on *pluricentric*, st tal on kaks globaalset standardit: Briti ja Ameerika inglise keel. Inglise keele suuremahuline korpus võimaldab meil uurida inglise keele sõnavara paremini kui kunagi varem.

Jean Linehan (Inglise Keele Regionaalbüroo, Serbia / Ameerika Ühendriigid) arutles plenaarettekandes „*The CLIL classroom: Lessons that incorporate the four language skills to explore content and develop language*“, miks ja kuidas kasutada õppenurkasid LAK-õppe klassides. Iga õppenurk või nn õppejaam peab vastama kindlale eesmärgile (nt õpilaste kognitiivsete oskuste arendamine, suhtluspädevuse arendamine, 21. sajandi oskused, kombineeritud õpe jne). Ettekanne esitas tunni planeerimise kontrollnimekirja, mis hõlmab nüüdisaegse õpikäsituse ja LAK-õppe erinevaid kriteeriume.

Konverentsi lõpetas Mark Levy (Briti Nõukogu, Suurbritannia / Hispaania), kes vaatles oma plenaarettekandes „*What makes a successful CLIL programme? What we've learned from 20 years of the Ministry of Education-British Council Bilingual Project in Spain (and what we're still learning)*“ Hispaania 20aastase LAK-õppe programmi kogemusi, mille põhjal tõi välja need tegurid, mis on aidanud kaasa LAK-õppe programmi edukusele ja tulemuslikkusele (toetav ja koostööl põhinev koolikeskkond, õpetaja eneserefleksioon ja täiendusõpe, LAK-õppe meetodika rakendamine, lastevanemate kaasamine ja riiklik tugi).

Kahe konverentsipäeva jooksul jätkati keeleõppe ja mitmekeelsuse probleemide üle arutlemist viieteistkümnes paralleelsektsioonis, mis keskendusid konverentsi kolmele põhiteemale: võõrkeelte õpetamine ja õppimine, LAK-õpe, mitmekeelne ja mitmekultuuriline haridus.

„Frontiers in CLIL and ELT“ andis Eesti ja ka välismaa teadlastele, tegevõpetajatele hea võimaluse vahetada teadus- ja praktilisi kogemusi mitmekeelse ja mitmekultuurilise hariduse valdkonnas. Konverentsi korraldas Narva kolledž Briti Nõukogu ja Tallinnas asuva Ameerika Ühendriikide saatkonna toel. Konverentsi teesid ja esitlused on saadaval Narva kolledži kodulehel http://www.narva.ut.ee/et/elt_konv. 





НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ СЕМИНАР «РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ — I»

22 сентября с 14.00 до 18.00 в Нарвском колледже Тартуского университета пройдет первый научно-практический семинар «Русский язык в поликультурном образовательном пространстве». Семинар адресован учителям русского языка и литературы и студентам. Тема первого семинара — «Формирование ключевых компетенций на уроках русского языка и литературы». Семинар проводится совместно с факультетом русской филологии и иностранных языков Псковского государственного университета. Рабочий язык семинара — русский. Участие в семинаре бесплатное.



ТРАДИЦИОННЫЙ ОДНОДНЕВНЫЙ СЕМИНАР ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

25 октября с 11.00 до 15.00 в Нарвском колледже Тартуского университета пройдет семинар, направленный на профессиональное развитие учителей английского языка. Тема семинара — «EFL Teaching in the Learner-Centered Class». Цель семинара — обновление стратегий преподавания английского языка в современной учебной среде, сфокусированной на учениках с их индивидуальными потребностями и предпочтениями в изучении английского языка. Семинар организуется Нарвским колледжем при поддержке Посольства США в Таллинне и Британского Совета в Эстонии. Рабочий язык семинара — английский. Участие в семинаре бесплатное.

25 — 22
августа — сентября

20-21 — 25
октября — октября

ПРАКТИЧЕСКИЙ СЕМИНАР «ОБУЧЕНИЕ ДЛЯ УСПЕХА»:

однодневный курс «Индивидуальное профессиональное развитие: лицом к лицу»

25 августа с 11.00 до 17.00 в Нарвском колледже Тартуского университета состоится практический семинар «Обучение для успеха» («Teaching for Success»), адресованный учителям английского языка. Семинар проводится при поддержке Британского Совета. Рабочий язык семинара — английский. Участие в семинаре бесплатное.



НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «КОНЦЕПТ СВОБОДЫ В ЛИТЕРАТУРАХ ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЫ»

20 октября в 12.00 в Нарвском колледже Тартуского университета начнет работу традиционная научная конференция «Концепт свободы в литературах Восточной Европы». В 2017 г. конференция посвящается 200-летию со дня рождения венгерского поэта и литературоведа Яноша Араня (1817—1882), 100-летию государственности Финляндии и 500-летию Реформации. Конференция проводится при поддержке Нарвского общества ингерманландских финнов, Посольства Финляндии в Таллинне и редакции «Ежегодника финно-угорских исследований». Рабочие языки конференции: русский, английский и немецкий. Участие в конференции бесплатное.



AUGUST 2017

E	T	K	N	R	L	P	E	T	K	N	R	L	P	E	T	K							
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

SEPTEMBER 2017

E	T	K	N	R	L	P	E	T	K	N	R	L	P	E	T	K						
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

ОКТООBER 2017

N	R	L	P	E	T	K	N	R	L	P	E	T	K	N	R	L	P							
14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8



МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «МОЛОДЕЖЬ В МИРЕ МЕДИА»

9 ноября в 10.00 в Нарвском колледже Тартуского университета откроется международная конференция «Молодежь в мире медиа». Конференция станет платформой для обсуждения отношения молодежи к современным СМИ. Студентов, учеников старших классов и преподавателей ждет интерактивная дискуссия с экспертами в области медиа из разных стран. Рабочие языки конференции: английский, русский и эстонский. Участие в конференции бесплатное. Проект поддерживает Представительство Совета министров Северных стран в Эстонии.

3

ноября

НАУЧНЫЙ СЕМИНАР «ESTO-RUSSICA — V»

3 ноября в Нарвском колледже Тартуского университета состоится ежегодный научный семинар «ESTO-RUSSICA», посвященный исследованию эстонско-русских культурных связей. Семинар адресован учителям, школьникам, студентам и всем, 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. Участие в семинаре бесплатное.



9-10

ноября

16-17

ноября

МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ ФОНДА ИНТЕГРАЦИИ

16–17 ноября в Таллинне пройдет международная конференция «Единство в многокультурном обществе: роль культуры, медиа и гражданского общества» («Shared Identities in Diverse Communities: the Role of Culture, Media and Civil Society»), которую организует Фонд интеграции вместе с Министерством культуры Эстонии и Европейской сетью сотрудничества в сфере интеграции. Междисциплинарная конференция соберет экспертов в вопросах интеграции, политиков, государственных чиновников, представителей местных и международных гражданских объединений, исследовательских институтов и групп, работающих в сфере интеграции, в том числе и членов Европейской сети сотрудничества в области интеграции, представляющих правительства стран-членов Европейского союза. Таллинн станет площадкой для обсуждения ключевых задач, действий или политики интеграции на уровне Европейского союза. Рабочий язык конференции — английский; обеспечивается перевод на эстонский и русский языки. Участие в конференции бесплатное.



OKTOOBER 2017

E	T	K	N	R	L	P	E	T	K	N	R	L	P	E	T	K	N	R	L	P	E	T	K
9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1

NOVEMBER 2017

N	R	L	P	E	T	K	N	R	L	P	E	T	K	N	R	L	P	E	T	K	N	R	L	P
2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26

M m

t

e

i

S a

r

Keelene

idus



TARTU ÜLIKOOOL
NARVA KOLLEDŽ