

УДК 372.881.1

ББК 74.268.1

**О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В СФЕРЕ
НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Анна Альбертовна Занкова
преподаватель русского языка как иностранного
Онлайн-школа русского языка «Red Kalinka»
Уилмингтон, США
annazankova@yahoo.com

В данной статье рассматриваются особенности обучения взрослых иностранным языкам в системе неформального образования, а также некоторые трудности, с которыми сталкиваются преподаватели, обучающие русскому языку как иностранному (РКИ). Автором выделяются значимые аспекты, учет которых необходим для успешного обучения РКИ взрослых слушателей в рамках неформального образования.

Ключевые слова: неформальное образование, андрагогика, взрослые обучающиеся, русский язык как иностранный (РКИ).

ABOUT SOME SPECIFICS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO ADULTS IN NON-FORMAL EDUCATION

Anna Albertovna Zankova

**teacher of Russian as a foreign language
online school of Russian language “Red Kalinka”**

Wilmington, USA

annazankova@yahoo.com

The article views some peculiarities of teaching foreign languages to adults in non-formal education, as well as the difficulties that language instructors encounter teaching Russian as a foreign language. The author distinguishes the significant aspects that should be taken into consideration in order to teach adult learners effectively in non-formal education.

Keywords: non-formal education, andragogy, adult learners, Russian as a foreign language (RFL).

В настоящее время наблюдается повышенный спрос на изучение иностранных языков взрослыми во всем мире. Также растет привлекательность русского языка как иностранного в мире: все больше взрослых изучают русский язык в рамках неформального образования, без получения диплома об образовании или степени в области русского языка и литературы. Взрослые изучают РКИ в языковых школах, с помощью мобильных приложений, на образовательных порталах и языковых онлайн-платформах. Формат онлайн-изучения привлекает взрослых возможностью обучаться в любое время и в любом месте. Естественно, что изучение языка в условиях языковой среды обладает явными преимуществами. Однако не всегда работающие взрослые имеют возможность изучать язык в России. В научно-методической литературе рассмотрены проблемы и специфика изучения иностранных языков вне языковой среды в работах А. Л. Бердичевского, О. П. Быковой,

Ю. Е. Прохорова, Л. О. Свириной и др. Однако, на наш взгляд, недостаточно изученным остается вопрос обучения РКИ взрослых в системе неформального образования.

Само понятие взрослый в научной литературе трактуется с разных позиций: биологической, философской, социальной, духовной, психологической. По мнению С. И. Змеёва, начало ранней взрослости приходится на период 18–22 лет [Змеёв, 2003]. В эту возрастную категорию попадают студенты вузов, изучающие русский язык как иностранный в качестве второго языка или как основную специальность. В литературе рассмотрены особенности преподавания РКИ студентам вузов, поэтому, на наш взгляд, целесообразно будет разделить взрослых обучающихся на две категории: в рамках формального образования (получение степени в университете) и неформального образования (языковые курсы в традиционном и онлайн форматах). Таким образом, отличия системы неформального образования от формального будут влиять на систему обучения взрослых в целом.

И. Г. Урецкий и С. М. Люйина отмечают следующие особенности обучения РКИ работающих граждан вне языковой среды [Урецкий, Люйина, 2009]:

1. Мотивация, которая должна создаваться и поддерживаться при активном взаимодействии всех участников процесса обучения.

2. Составление программы курса, которая должна учитывать следующее:

- а) актуальность материала;

- б) невозможность работы по одному и тому же учебнику на протяжении нескольких лет;

- в) интенсификация обучения при недостаточном количестве свободного времени;

- г) разнородность групп.

3. Содержание программы, которое должно соответствовать тематическим блокам и помогать отрабатывать все аспекты обучения. При этом

И. Г. Урецкий и С. М. Льюина справедливо отмечают трудности, с которыми сталкиваются преподаватели, обучающие работающих взрослых [Урецкий, Льюина, 2009]:

- 1) малое количество часов для контактного обучения;
- 2) отсутствие языкового окружения;
- 3) отсутствие материала, ориентированного на данную категорию обучающихся;
- 4) необходимость постоянного поддержания мотивации.

Наш опыт обучения взрослых в рамках неформального образования позволяет прийти к выводу, что необходимо также учитывать следующие аспекты: ориентирование на конкретный результат, «цифровая мудрость» в использовании цифровых технологий, подбор оптимальных методов обучения.

Ориентирование системы обучения на конкретный результат. И. А. Колесникова справедливо замечает, что неформальное образование больше ориентировано на фактический результат [Колесникова, 2007]. Это касается не только конечной цели обучения – развитие коммуникативной компетенции на достаточно высоком уровне, но и постановки учебной цели и задач для каждого занятия. Зарубежные специалисты в области преподавания иностранных языков считают, что учебная цель и учебные задачи должны быть «SMART». Эта аббревиатура означает: S (specific) – конкретный, M (measurable) – измеримый, A (achievable) – достижимый, R (relevant) – релевантный, подходящий для данной целевой категории, T (time-bound) – ограниченный по времени, временные рамки. Аббревиатура также созвучна с английским словом *smart* – умный. Данный подход является ведущим не только для постановки целей и задач для конкретного занятия, но и для составления учебных программ [Bjerke, 2017]. В рамках этого подхода цель занятия будет звучать так: «В конце занятия обучающиеся смогут обменяться номерами телефонов во время ролевой игры *На вечеринке*». «В конце занятия» – очерчивание временных рамок достижения цели, «обменяться номерами телефонов» – отвечает условию конкретности и релевантности (обучающиеся

не просто изучают отдельные цифры от 0 до 9, а используют их в коммуникативной ситуации, имеющей место быть в реальной жизни обучающихся за пределами занятия), достижимость и измеримость данной цели обусловлены оптимальным количеством незнакомых слов, в данном случае цифр, для одного занятия. Данный подход к постановке учебной цели и задач полностью соотносится с принципами обучения взрослых. Практика обучения взрослых РКИ показывает, что взрослый обучающийся, оплатив занятие, ждет конкретный результат в конце занятия. Даже обучающиеся на самом первом занятии ожидают получить результат от обучения: конкретный, измеримый, достижимый, релевантный их целям и задачам, жизненному и профессиональному опыту.

«Цифровая мудрость» в использовании современных информационно-коммуникационных и цифровых технологий. Неоспоримым фактом в современной методике преподавания иностранных языков является очевидная польза информационно-коммуникационных технологий, геймификации и даже дополненной и виртуальной реальности для изучения языка. Цифровые технологии позволяют создать искусственную языковую среду [Таранова, 2017], расширить рамки аудиторного занятия, оптимизировать учебный процесс (например, в рамках смешанной модели обучения) и т.д. Мудрым является использование современных технологий не ради технологий в обучении, а ради оптимального достижения учебных целей и задач. Под оптимальным, в данном случае, будем понимать «наилучший для данных условий» [Бабанский, 1977, с. 6], а также эффективный для данных условий и определенной категории обучающихся. В условиях обучения взрослых необходимо учитывать их возраст и уровень цифровой компетентности. Так, Марк Пренски поделил людей на две группы: «цифровые аборигены», которых иногда называют «сетевое поколение» (NGen) или «цифровое поколение» и «цифровые иммигранты» [Prensky, 2001]. За основу им была взята теория поколений Нива Хоува и Уильяма Штрауса об объединении людей по сформированным еще в детстве ценностям [Howe, 1991]. Традиционно к

«цифровым аборигенам» относятся «носители» цифрового языка компьютеров и Интернета, представители поколений Y (миллениалы) и Z. В то время как «цифровые иммигранты», как бы они не пытались адаптироваться к повсеместному использованию цифровых технологий, сохраняют свой «акцент» в большей или меньшей степени. Пренски приводит примеры «акцента» цифрового иммигранта: распечатывание электронных писем для их редактирования, чтение бумажного варианта руководства пользователя к компьютерным программам и т.п. [Prensky, 2001]. В образовательной среде, например, обучающиеся распечатывают учебные материалы, присланные в электронном виде, или выполняют задания в тетради, а затем уже дублируют в электронном виде. В обучении взрослых РКИ «цифровые иммигранты» и «цифровые аборигены» встречаются как среди преподавателей, так и среди обучающихся. Кроме того, класс «цифровые иммигранты» объединяет представителей разных поколений: бэби-бумеры, родившиеся с 1943 по 1963 гг., поколение X, или неизвестное поколение, родившиеся с 1963 по 1983 гг., и некоторые представители поколения Y – с 1983 по 2003 гг. [Howe, 1991]. Так, «цифровые иммигранты» в разной степени, быстрее или медленнее, адаптируются к цифровым технологиям. Есть преподаватели, легко освоившие цифровые технологии и активно использующие их в учебной деятельности, а есть те, кто с трудом адаптируется к цифровой среде в образовании или полностью отвергает новые технологии. Та же проблема наблюдается и среди взрослых обучающихся, которые являются представителями разных поколений и культур. Например, «цифровые аборигены» хорошо разбираются в технологиях, и им привычно общение в онлайн-среде, а значит и обучение иностранному языку в онлайн-формате может быть более привлекательным [Meskill, 2010]. И напротив, для более старшего поколения формат онлайн-обучения будет настораживать и пугать, поэтому задача преподавателя на начальном этапе обучения выявить уровень цифровой компетенции. В 2009 году Марк Пренски в статье *H. Sapiens: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom* уже не разделяет людей на «цифровых аборигенов» и

«цифровых иммигрантов», а предлагает новый термин – «цифровой человек», обладающий «цифровой мудростью» [Prensky, 2009]. В качестве примера «цифровой мудрости» Пренски приводит журналистов, которые используют в своей работе блоги и вики, или преподавателей, которые позволяют своим студентам использовать современные технологии в обучении. Однако в обучении взрослых иностранным языкам, на наш взгляд, «цифровая мудрость» преподавателя заключается в грамотном интегрировании цифровых технологий в обучение с учетом особенностей мышления, образа жизни, предпочтений представителей разных поколений и уровня их цифровой компетентности, а также с учетом поставленных учебных целей и задач. В рамках обучения взрослых РКИ в условиях неформального онлайн-обучения (индивидуальные Skype-занятия с преподавателем) мы предлагаем обучающимся заполнить анкету. Целью анкетирования является выявление уровня цифровой компетентности, а также анализ активности обучающихся в онлайн-среде. Основные вопросы анкеты: *как часто обучающиеся используют социальные сети, как часто посещают образовательные онлайн-сервисы и порталы, где предпочитают смотреть видео/фильмы и сериалы (YouTube, Netflix, Amazon TV)*. Опрос показывает, что основная категория обучающихся (взрослые от 25 до 45 лет) посещает социальные сети (преимущественно Facebook) один раз в день, редко (один раз в месяц и реже) обращается к образовательным сервисам и порталам, а также предпочитает смотреть фильмы на онлайн-сервисе Netflix, практически не смотрит телевизор (только 10% целевой аудитории смотрят телевизор). Эти данные позволяют сделать вывод, что нецелесообразно использовать в учебном процессе социальные сети в обучении взрослых обучающихся в данной возрастной категории. Однако в возрастной категории до 25 лет использование социальных сетей может стать важным дополнением к основному учебному процессу, а также стать тем каналом неформального образования, который повысит мотивацию обучающихся. Цифровые технологии призваны помогать преподавателям и обучающимся в учебном процессе, а не перегружать работу преподавателя и время обучающегося.

«Цифровая мудрость» преподавателя заключается в выборе тех технологий, которые соотносятся с возможностями обучающегося и его желанием использовать инструменты цифровой образовательной среды в учебном процессе.

Подбор оптимальных методов обучения. Под методом обучения будем понимать способы организации взаимодействия преподавателя и обучающегося, направленные на достижение целей образования [Азимов, Щукин, 2009]. В научно-методической литературе представлены различные подходы к классификации методов обучения (Ю. К. Бабанский, М. Т. Громкова, С. И. Змеёв и т.д.). С. И. Змеёв, говоря о методах обучения, подчеркивает, что их выбор должен соотноситься с содержанием обучения и особенностями обучающихся, а также с поставленными целями и условиями обучения [Змеёв, 2003]. Питер Джарвис разделяет методы обучения на две большие группы: методы, ориентированные на преподавателя, когда центр внимания на обучающем (демонстрация, направленное обсуждение, контролируемое обсуждение, лекция-дискуссия, лекция-разговор, тьюториал и менторство/наставничество), и методы, ориентированные на обучающегося [Jarvis, 1995]. Вторую группу он разделяет на:

1) групповые: «мозговой штурм», дискуссионная группа (buzz-groups), дебаты, дискуссионная технология «аквариум» (fishbowl), групповая дискуссия, интервью, активное слушание и наблюдение, дискуссионный метод «панель» (panel), кейс-технология и метод проектов, ролевая игра, технология «снежный ком» (snowballing), метод «терапевтическая группа», семинар, полевая экскурсия;

2) индивидуальные: письменные задания (тематическое исследование, научный проект, эссе), обучение с помощью компьютера, обучение по контракту (идея М. Ноулза, предполагает договор между преподавателем и обучающимся для рационализации и индивидуализации процесса передачи знаний, строится индивидуальный маршрут изучения дисциплины), персональный (индивидуальный) тьюториал, самостоятельное обучение.

Как видно из приведенной классификации, данные методы обучения основываются на взаимодействии преподавателя и обучающихся, а также зависят от содержания, целей, задач и формы обучения. Кроме того, в учебном процессе возможно использование нескольких методов для достижения эффективных результатов. Каждый из этих методов можно приспособить для обучения РКИ взрослых. Такие методы, как обсуждение (направленное или контролируемое), дискуссии, лекция-разговор, дебаты, различные дискуссионные технологии эффективны в развитии навыков говорения и формирования коммуникативной компетенции. Наш опыт показывает, что дискуссии и обсуждения успешно внедряются в учебный процесс, начиная с уровня А2, а ролевые игры, интервью, технология «снежный ком» успешно применяются и на более раннем этапе обучения. При этом необходимо учитывать психологический климат в группе, а при индивидуальном обучении – менталитет, характер и темперамент обучающегося. Важную роль в эффективном применении дискуссионных методов обучения играет и личность преподавателя, его профессиональная подготовка. В обучении взрослых помимо знаний в области филологии, методики преподавания и психологии, необходимы и знания в области андрагогики, психологии обучения взрослых. С. И. Змеёв справедливо замечает, что «в настоящее время каждый, кто выполняет те или иные функции в работе со взрослыми людьми, обязан быть андрагогом» [Змеёв, 2003, с. 161]. Важность применения дискуссий и обсуждений подтверждается и результатами исследований, проведенных национальной американской тренинговой лабораторией. В ходе исследования анализировалось усвоение материала при использовании различных методов и приемов [Wood, 2004]. Было выявлено, что процент усвоения материала от лекции или чтения учебной литературы равен 10, чуть больше обучающиеся могут усвоить от просмотра видеоматериала (20%) и демонстрации (30%). Более эффективными были признаны – обсуждения и дискуссии (50%), выполнение практических заданий (75%) и обучение других/немедленное применение знаний на практике (90%). В обучении языку «применение знаний

на практике» означает использование изученного в общении, поэтому дискуссии и обсуждения позволяют обучающимся эффективно усваивать материал. Опыт показывает, что на дискуссии, обсуждения и ролевые игры затрачивается много времени, поэтому мы применяем в учебном процессе принципы перевернутого обучения. В обучении взрослых часть заданий, предусмотренных в аудиторное время, можно перенести в пространство самостоятельной работы. Таким образом, освобождается больше времени для применения изученного материала на практике – в общении на изучаемом языке.

Таким образом, преподавателю, работающему со взрослыми обучающимися в сфере неформального образования, приходится учитывать не только особенности среды обучения, специфику мотивации, но и проектировать учебный курс, обращая внимание на целевую аудиторию. Взрослые обучающиеся, имплицитно или эксплицитно, направляют деятельность преподавателя, включая постановку учебных целей и задач, корректируют содержание обучения, влияют на выбор методов обучения, цифровых технологий и на систему обучения в целом. Преподавателю для успешной работы, в свою очередь, необходимо повышать квалификацию не только в области методики преподавания РКИ, но и в области андрагогики, психологии обучения взрослых.

Библиографический список

1. *Азимов Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) / Ю. К. Бабанский. М.: Просвещение, 1977. 256 с.
3. *Змеёв С. И.* Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеёв. М.: ПЕР СЭ, 2003. 207 с.
4. *Колесникова И. А.* Основы андрагогики / Под общ. ред. И. А. Колесниковой. М.: АCADEMA, 2007. 240 с.

5. *Таранова Т. Н.* Современные информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранных студентов русскому языку / Т. Н. Таранова // Наука и образование сегодня. 2017. № 10. С. 59–62.
6. *Урецкий И. Г.* Опыт преподавания РКИ за рубежом во внеязыковой среде для работающих граждан / И. Г. Урецкий, С. М. Люйина // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность. 2009. № 4. С. 55–60.
7. *Bjerke M. B.* Being smart about writing SMART objectives / M. B. Bjerke, R. Renger // Evaluation and Program Planning. 2017. Vol. 61. P. 125–127.
8. *Howe N.* Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069 / N. Howe, W. Strauss. New York: William Morrow & Company, 1991. 554 p.
9. *Jarvis P.* Adult and continuing education. Theory and Practice / P. Jarvis. London, New York, 1995. 302 p.
10. *Meskil C.* Teaching languages online / C. Meskil, N. Anthony. Bristol: Multilingual matters, 2010. 199 p.
11. *Prensky M.* Digital Natives, Digital Immigrants / M. Prensky // On the Horizon. MCB. University Press, 2001. Vol. 9 # 5. URL: <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1>_(дата обращения: 12.12.2019).
12. *Prensky M. H.* Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. URL: <http://www.wisdompage.com/Presnky01.html> (дата обращения: 05.12.2019).
13. *Wood E. J.* Problem-Based Learning: Exploiting Knowledge of How People Learn to Promote Effective Learning / E. J. Wood // Bioscience Education. 2004. # 3. P. 1–12.

References

1. *Azimov E. G., Schukin A. N.* (2009) New dictionary of methodological terms and definitions (theory and practice of teaching languages) / E.G. Azimov, A.N. Schukin. M: Publishing house IKAR, 2009. 448 p. (In Russian).
2. *Babanskiy Yu. K.* (1977) Optimizing the teaching process (Common didactic aspect) / Yu. K. Babanskiy. M.: Prosvescheniye, 1977. 256 p. (In Russian).
3. *Bjerke M. B., Renger R.* (2017) Being smart about writing SMART objectives / M.B. Bjerke, R. Renger // Evaluation and Program Planning. 2017. Vol. 61. P. 125-127.
4. *Howe N., Strauss W.* (1991) Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069 / N. Howe, W. Strauss. New York: William Morrow & Company, 1991. 554p.
5. *Jarvis P.* (1995) Adult and continuing education. Theory and Practice / P. Jarvis. London, New York, 1995. 302 p.

6. *Kolesnikova I. A.* (2007) The fundamentals of andragogy / Chief ed. I.A. Kolesnikova. M.: ACADEMA, 2007. 240 p. (In Russian).
7. *Meskil C., Anthony N.* (2010) Teaching languages online / C. Meskil, N. Anthony. Bristol: Multilingual matters, 2010. 199 p.
8. *Ouretski I. G., Lyjina S. M.* (2009) Teaching of Russian as a foreign language to adults within working life in a non-Russia-speaking environment / I.G. Ouretski, S.M. Lyjina // Bulletin of RUDN. Series: Issues of education: languages and speciality. 2009. # 4. P. 55-60. (In Russian).
9. *Prensky M.* (2001) Digital Natives, Digital Immigrants / M. Prensky // On the Horizon. MCB. University Press, 2001. Vol. 9 # 5. URL: <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1> (accessed date 12.12.2019).
10. *Prensky M. H.* Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. URL: <http://www.wisdompage.com/Presnky01.html> (accessed date 05.12.2019).
11. *Taranova T. N.* (2017) Modern information and communication technologies in teaching Russian language to foreign students / T.N. Taranova // Science and education today. 2017. # 10. P. 59-62. (In Russian).
12. *Wood E. J.* (2004) Problem-Based Learning: Exploiting Knowledge of How People Learn to Promote Effective Learning / E.J. Wood // Bioscience Education. 2004. # 3. P. 1-12.
13. *Zmeev S. I.* (2003) Andragogy: the fundamentals of theory and technology of teaching adults / S.I. Zmeev. M.: PER SE, 2003. 207 p. (In Russian).