**Измерение и самодиагностика уровней владения русским языком: приглашение к размышлению**

Кудрявцева Е.Л., канд.пед.наук

Институт иностранных языков и медиа-технологий

Университет Грайфсвальда, ФРГ

ekoudrjavtseva@yahoo.de

ХХI столетие принесло с собой глобализацию жизненного и образовательного пространства. Мировые катаклизмы – экономические, политические и природные – привели к росту мобильности населения Земли, не только развитых стран, но и т.н. стран третьего мира. Переезжая, люди приносят на новую почву свои языки, культуры, познания и опыт; свое представление о коммуникации, внутри- и межкультурной. «Святая наука – расслышать друг друга», воспетая некогда Булатом Окуджавой, становится сегодня насущной потребностью, как в повседневном общении, так и в мире науки и образования, в реальном и виртуальном пространстве.

Пока люди активно изучают иностранные статусные языки, нередко страдают малые наречия, а также языки, не признанные статусными в данном регионе, несмотря на количественный и качественный состав их носителей как родных или иностранных. Но данная проблема, скорее всего, из области политики. В рамках же практической образовательной деятельности мы сталкиваемся с иными вопросами и один из них, препятствующий нередко как методически грамотной организации учебного процесса, так и его промежуточному мониторингу и конечной оценке результатов – обретенных компетенций, - это вопрос терминологии. Точнее, соотнесения терминологии, принятой в РФ и в мире (в первую очередь, в Европе, США, Израиле).

О разграничении терминов «русский как неродной» (РКН), «русский как один из родных (другой родной)» (РКДР) и «русский как иностранный» (РКИ) мы писали ранее [1]. Здесь повторим еще раз лишь ключевые моменты:

1) Возможно ли терминологическое деление на основании исключительно территориального признака (географии распространения русского языка)? Вряд ли, поскольку в таком случае мы можем и должны говорить об РКН и РКДР на территории бывших советских республик как о синонимичных явлениях, противопоставленных РКИ (постепенно занимающему место РКН и РКДР) и русскому как родному.

В национальных округах РФ, где русский язык является статусным, государственным языком, мы традиционно говорим о «русском как родном» (РКР), хотя, на самом деле, его даже субъективно воспринимаемая позиция (численность коммуникаций не на русском языке в быту, СМИ на национальном и русском языке и др.) в Татарстане, ЯНАО и в Удмуртии различна (учитывая позицию татарского, ненецкого и удмуртского языков соответственно) и различно отношение к нему представителей коренных народностей.

В «сером» поле оказываются при подобном территориальном членении также мигранты – из РФ в страны Дальнего Зарубежья и из стран СНГ и бывших республик СССР – в РФ. С т.з. российской системы образования, все дети мигрантов в РФ должны получить образование на русском языке и конечной целью для них является сдача ЕГЭ. Следовательно, требования к ним на выходе из школы приравнены к таковым носителя РКР, без учета их национальных языков и культур, оказывающих несомненное влияние на процесс обучения. Тогда как при входе в систему образования, они иногда помещаются в условия, приравниваемые к пропедевтическим курсам или вводным курсам РКИ (например, «Школы русского языка» в Москве).

Дети же мигрантов из СССР и СНГ в мире нередко продолжают обучаться РКР по материалам и сокращенным на 2/3 программам (до 40 ч. в год) российских школ, при том, что их образовательные потребности (российский аттестат зрелости, ЕГЭ и т.д.), сферы коммуникации на русском языке и уровень владения русским языком значительно отличаются от российских сверстников (см. работы Н.С. Власовой-Куриц на эту тему). При этом, подростки с русским языком как родным (L1) в Германии, т.е. «херитажники» (heritage language) являются т.н. «ранними рецессивными билингвами», т.е. билингвами они стали с детства, но один из языков регрессирует. Способен ли на это родной язык? Иностранный, неродной – да. С родным вопрос сложнее и мнения ученых здесь расходятся.

Наконец, в различных странах мира понятие «родного языка» зависит от временных и юридических параметров (мнение субъектов, а также их уровень владения языком не учитываются.). Например, в университете Санкт-Галлена (Швейцария) родной язык – это язык, на котором студент получил аттестат зрелости. Если он учился в разных странах, то родным языком считается тот язык, на котором студент проучился минимум 8 лет.

2) Вторым путем распределения учеников по категориям РКР, РКИ, РКН, РКДР является путь оценки имеющихся у них компетенций в области лексики, грамматики, аудирования, чтения и говорения. Путь давний, апробированный для многих языков во многих странах мира (российское ТРКИ основано на уровнях Европейского языкового портфеля и фактически являет собой UNICert или TOEFL«русского образца»).

Давайте посмотрим, как уровни Европейского языкового портфеля ложатся на понятия, необходимые для выбора методики, «ключика» к каждому учащемуся, индивидуалиции процесса обучения: РКР, РКИ, РКН, РКДР.

БИЛИНГВИЗМ

**РКН**

**РКДР**

**РКИ**

**РКР с др. ин.яз.**

Важно учитывать другой родной язык и культуру

Важно учитывать родной язык и культуру/ и знания иных иностранных языков, если они есть

В начале обучения (независимо от возраста, дошкольники и студенты): письмо и чтение – А0 (illiterate), говорение, аудирование – В2; лексика, грамматика устной речи – А2-В1 (differentiated proficiency).

После освоения письма и чтения необходимо коррекционное обучение и самостоятельная работа (грамматика и расширение лексического запаса).

В начале обучения (независимо от возраста, дошкольники и студенты): всё на уровне А0.

После освоения письма и чтения необходимо последовательное обучение по уровням от А1 до В1/В2 и самостоятельная работа (грамматика и расширение лексического запаса).

Схема 1: Реализации билингвизма в образовательном процессе. При этом 2L1 = 2 родных языка (два «первых языка» - принятый в мире термин для естественного билингвизма; разделение на неродной и другой родной или один и другой родной языки отсутствует).

В качестве иллюстраций мы можем привести примеры, когда носители РКДР (русские немцы), отучившись 2 семестра на курсе для начинающих (А0, цель А1), поступали на продвинутые курсы (В1 и даже В2) и успешно выдерживали экзамен в конце занятий по ним; при условии индивидуального подхода к их обучению со стороны педагога (коррекционное обучение и самообучение). В отношении носителей РКН (чеченец, выходцы из Грузии и Абхазии), однако, с теми же исходными данными (за исключением одного – личного отношения к языку и его носителям, переданного старшим поколением), - подобного ускоренного роста коммуникативной компетенции на русском языке не наблюдалось[[1]](#footnote-1). Заметим, что имеется в виду именно коммуникативная компетенция со всеми ее составляющими, если исходить из принятых в 1996 году в Берне пяти «ключевых компетенций»[[2]](#footnote-2), определяемых как мосты между знаниями и умением действовать. Варианты реализации описанных выше способностей, возможностей и готовности (желания) осваивать (РКН/РКДР) и усваивать (РКИ) русский язык, - бесконечны. В нашей копилке легко найти ситуации, когда носитель РКИ находится на уровне А1 (лингвистическая компетенция), но при этом его знания о России, истории, культуре, укладе жизни превышали таковые его ровесника - носителя русского как родного. Рядом с ним в аудитории находился т.н. «русский иностранец», владеющий русским как неродным на уровне В2 (лингвистическая компетенция), но по субъективным обстоятельствам не использовавший его в повседневной коммуникации и не стремился к получению информации на русском языке из русскоязычных источников.

Следовательно, уровень владения лингвистической составляющей коммуникативной компетенции (А1-С2) не определяет общего уровня коммуникативной компетенции и не может рассматриваться как единственное основание для ее оценки.

Мы видели на основании приведенных схем, что остальные составляющие коммуникативной компетенции имеют непосредственную связь с индивидуальностью учащегося. И что при определении различий между РКН и РКДР мы также склонялись в сторону личностного отношения между учащимся/ говорящим и языком как сгустком национального сознания/ мировосприятия и носителем этнокультурного контента. Сумма всех составляющих коммуникативной компетенции решает, в конце концов, как представится вам собеседник: «Привет, я Даниэль», «Добрый день, меня зовут Даниэль Вилфридович», «Меня зовут Даниэль. Очень приятно»…

Проблемами взаимоотношения культуры этноса и языка занимались многие ученые. Наибольшую известность получили идеи В.ф. Гумбольдта. «Изучение языка открывает для нас, помимо собственного его использования, еще и аналогию между человеком и миром вообще и каждой нацией, самовыражающейся в языке» [2: 348]. Язык, с позиции Гумбольдта, – хранилище народного духа, культуры, «объединенная духовная энергия народа, чудесным образом запечатленная в определенных звуках», «как ни одно понятие невозможно без языка, так без него для нашей души не существует ни одного предмета» [2: 349]. «В каждом языке заложено самобытное миросозерцание. Человек живет с предметами, чувствует их так, как их преподносит ему язык. Каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, откуда человеку дано выйти лишь поскольку он вступает в круг другого языка» [2: 80], поэтому «различия между языками есть нечто большее, чем просто знаковые различия. Разные языки по сути и по своему влиянию на познание и на чувства являются в действительности различными мировоззрениями» [2: 370]. Дальнейшее продолжение и развитие данная проблема получила в России в XIX веке в работах А.Н. Афанасьева, А.А. Потебни, а позже в трудах Э. Сепира[[3]](#footnote-3).

Следовательно, язык, определяя тип сознания, предопределяет отношение учащегося (мы берем ситуацию, когда русский язык является языком общения старшего поколения):

Русский язык как «язык старшего поколения»

Русский как естественный и неотъемлемый способ самовыражения (внутр. потреб-ть)

Русский как инструмент для общения с социумом (внутр., осознанная необход-ть)

Русский как извне навязанная необходимость

**РКИ**

**РКН**

**РКДР**

произвольное осознанное изучение; внешняя мотивация

произвольно-непроизвольное, бессознательно-осознанное усвоение (зависит окружения, ближайшего и отдаленного)

непроизвольность, бессознательное освоение и насущная потребность в коммуникации

Схема 4: Типы отношений билингва к русскому языку («языковая самоидентификация билингва» по Ю.Д. Апресяну)

Если попытаться отразить это в формате таблицы, то:

|  |  |
| --- | --- |
| **Уровни Европейского языкового портфеля: А1 – С2** | **Уровни субъективного отношения носителя к языку: РКДР, РКН**(РКР и РКИ объективируются, как правило, индивидуальной биографией носителя) |
| Запрашиваются, в первую очередь, уровни лингвистической составляющей коммуникативной компетенции; остальные составляющие в реальных тестах практически не учитываются. | Запрашиваются и проявляются уровни социокультурной, этнокультурной, Я-составляющей коммуникативной компетенции. |
| Знание норм языка и речи. | Навыки ситуативного использования языка в контексте культуры его носителей. |
| Обучение и самообучение. Усвоение. | Образование (самообразование) или обучение. Усвоение или освоение. |
| Внешняя мотивация (работа, статус и др.) | Внутренняя или внешняя мотивация. |
| Объективная оценка (лексика, грамматика, письмо, чтение, аудирование, говорение). Возможно расчленение на компоненты и их оценка. | Объективная оценка или комплексное нечленимое отношение носителя к языку через глубинное познание культуры (субъективно, объективация происходит через оценку задач, процесса и результатов общения всеми субъектами внутри конкретной ситуации). |
| Знание языка. | Чувство языка первично. |
| Язык как цель. | Язык как инструмент. |
| Объективизация оценки. | Субъективная самооценка. |

Методика обучения языку должна описаться на сумму этих составляющих, а, следовательно, максимально использовать методы и приемы активизации этнокультурного контента. Например, используя методику онлайн-тандемов [3, 4]

В устной форме коммуникации различия между носителями РКДР и РКН проявляются более явно, нежели в предельно нормированной письменной речи. Для РКДР (восприятие языка и культуры как неотъемлемых для личности говорящего, «своих/присвоенных») характерны:

- богатство и разнообразие форм (в соответствии с уровнем владения языком согласно Европейскому языковому портфолио)

- готовность и стремление к продолжению диалога/ монолога, даже при наличии сложностей (при необходимости неоднократного запроса информации, помощи в поиске лексемы, …)

- положительный эмоциональный настрой

- активная позиция (предложение/ запрос информации/действия)

- словотворчество

- подавление или отсутствие «страха общения» с носителем языка как родного

и др.

Тогда как в случае с восприятием языка (и культуры его носителей) как «неродных/ навязанных извне» (чуждых) присутствуют:

- т.н. «блокада», прежде всего, именно устной речи; желание как можно скорее прекратить разговор или найти иной язык-посредник

- усиливающийся при продолжении общения на языке, воспринимаемом как «неродной» негативный эмоциональный настрой, вплоть до подавленности

- «страх общения» с носителями языка как родного

- пассивная позиция (односложные ответы, уход от ответа)

- использования «языка тела» (по А. Пизу) для демонстрации отсутствия интереса к разговору

- отсутствие словотворчества, использование заученных моделей и фраз.

Выяснение отношения ребенка к языку (языкам) в раннем возрасте (например, при помощи программы «Road Card Bilingual») и объективизация этого отношения через биографию семьи и «Дорожную карту билингва» способствуют:

- индивидуализации подхода к сохранению/изучению каждого из языков данным ребенком

- предупреждению рецессии языка или полного отказа от коммуникации на одном из языков

- определения роли семьи и образовательного учреждения в каждом конкретном случае и коррекции их взаимодействия с ребенком и друг с другом.

**Литература:**

1. Берсенева М.С., Кудрявцева Е.Л. О терминологии и практике преподавания русского языка в мире: русский как иностранный, неродной  и другой родной// Проблемы современного филологического образования. Вып. X. - М.: МГПУ, 2013. - С.181-195
2. Гумбoльдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода // Звегинцев В.А. Хрестоматия по истории языкознания 19-20 веков. - М., 1956.
3. Кудрявцева Е.Л. Онлайм-тандемы как путь создания реальной коммуникативной среды: от концепции к учебнику.// Медиаобразование 2013: Сб. трудов Международного форума конференций «Медиаобразование 2013». Москва, 31 октября — 02 ноября 2013 г. / Под редакцией И. В. Жилавской. М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2013. — с.390-398
4. Кудрявцева Е.Л. История, современность и основные понятия лингвокультурной тандемистики// Инновации в обучении языку. Междунар. межвуз. научно-метод. сборник статей. – Под ред. Г.М.Бадагуловой. – Алматы: Международная академия бизнеса, 2013. – С. 34-55
1. См. также интервью Е. Омельченко о неумении учиться и низкой мотивации к изучению русского языка на портале http://www.fergananews.com/article.php?id=7615 [↑](#footnote-ref-1)
2. Hutmacher W. Key competencies for Europe// Report of the Symposium Berne, Switzezland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a // Secondary Education for Europe Strasburg, 1997. – p. 38 [↑](#footnote-ref-2)
3. Изучение языка в ситуации соположения культур – основание антропологической лингвистики американских ученых Ф.Боаса, Э.Сепира, Б.Уорфа, которые (вслед за В. фон Гумбольтом) считали, что язык – это призма, определяющая видение мира человеком-носителем данного языка. В 1960е годы в США зародилась новая наука – «этнография речи» (Делл Хаймс), доказывающая необходимость анализа языковых проявлений в социокультурном контексте. О необходимости обучения культуре, а не только языку, говорил уже Эдвард Т. Холл (основатель межкультурной коммуникации как антропологической дисциплины) в 1959 году в книге «The silent language» (Hall. Edward T., The Silent Language, Garden City, New York 1959). Эту же идею он развивает в работах: Hall. Edward T., The Hidden Dimension, Garden City, New York 1966 , Hall. Edward T., Beyond Culture, Garden City, New York 1976, Hall. Edward T., The Dance of Life: The Other Dimension of Time, 1983 , Hall. Edward T., Hall, Mildred R., Understanding Cultural Differences, Yarmouth, Maine 1990. Социолингвистические исследования билингвизма см. также у: У. Вайнрайх, А. Д. Швейцер, В. А. Аврорин, В.Ю. Розенцвейг, А.Е. Карлинский, А.П. Майоров, Ю.А. Жлуктенко [↑](#footnote-ref-3)