

О. В. Харитонова

Просодический и лексико-семантический уровни лингводидактического дискурса преподавателя русского языка как иностранного

В статье рассматриваются особенности просодической и лексико-семантической организации речи преподавателя русского языка как иностранного (РКИ) с точки зрения организации его лингводидактического дискурса. Описываются основные коммуникативно неудачные произносительные формы педагогического говорения, а также наиболее методически целесообразные выразительные средства русского языка.

Ключевые слова: лингводидактический дискурс, просодический уровень, лексико-семантический уровень, орфоэпия, метафора, фразеология.

O. V. Haritonova

Prosodic and Lexico-Semantic Levels of Linguo-Didactic Discourse of the Teacher of Russian as a Foreign Language

The article considers the peculiarities of the sounding speech and lexico-semantic organization of speech teacher of Russian as a foreign language from the point of view of the organization of the lingvodidactic discourse. The author describes the basic communicative failed pronouncing forms of pedagogical speaking, as well as the most clinically appropriate expressive means of the Russian language.

Keywords: lingvodidactic discourse, prosodical level, lexico-semantic level, orthoepy, metaphor, phraseology.

Орфоэпия является неотъемлемой частью коммуникативной культуры преподавателя русского языка как иностранного (РКИ), гармоничным компонентом его звучащего дискурса, представляющей, по определению С.С. Хромова, «особый вид межличностного коммуникативного взаимодействия и речевой прагматики, который является отдельным предметом и объектом исследования как речеведения, так и лингводидактики» [7, с. 161]. Различают два аспекта произносительной нормы: **орфоэпическую норму**, определяющую употребление фонем, порядок их следования в слове; и **орфофонию**, устанавливающую нормативную реализацию звуковых функциональных единиц, то есть правила произношения аллофонных фонем. И то и другое имеет больше значение при формировании у преподавателя-русиста профессиональной культуры речи, так как, к примеру, овладение орфофонией требует создания артикулярных привычек, **воспитания произношения**: при нормативном фонемном составе слова может искажаться звуковая реализация фонем; возможно и обратное – нарушение фонемного состава слова при сохранении нормы звуковой реализации фонем. В лингводидактическом дискурсе владение произ-

носительной культурой речи можно отнести к **технике речи**.

К сожалению, упущения в постановке правильного произношения приводят к тому, что преподаватель, который изначально сам себя «слышит» хуже, чем других, имеет низкий слух, недостаточно контролирует свое произношение. Так формируются неполные (небрежные) речевые варианты, проникающие в лингводидактический дискурс.

Академиком Л.В. Щербой подчеркивалась чрезвычайная важность и целесообразность различения стилей произношения и степеней отчетливости в артикуляции. В этой связи, на наш взгляд, следует организовывать обучение профессиональному произношению с разграничением объективно существующих и ситуативно-целесообразных стилистических вариантов; развивать способность дифференцировать «произносительные синонимы, обиходные и строгие варианты произношения».

Вместе с тем произносительные недочеты, рождающие коммуникативные «помехи», бывают обусловлены и трудностями психологического порядка. Уместно вспомнить реплику Р. Барта из статьи «Нулевая степень письма» о том, что

«в пределах национальных норм языка существует языковое разноречие отдельных социальных групп, и любой индивид является пленником своего языка; за пределами своего класса он обнаруживает себя каждым произнесенным словом» [5, с. 345-346]. Э. Сепир утверждает, что каждая социальная группа, профессиональный союз стремятся развить речевые особенности, обладающие символической функцией выделения данной группы из более широкой. Язык, будучи, с одной стороны, принадлежностью группы, с другой – навязывается ей; и благодаря этому он является реальностью не только физиологической и психической, но прежде всего социальной» [3, с. 231-254]. Ш. Балли писал о языке как о кладе, отлагаемом практикой речи во всех, кто принадлежит к одному общественному коллективу. Речь есть факт социальной символики [1, с. 238-239].

В лингводидактическом дискурсе произносительная культура речи преподавателя должна стать для учащихся эталоном речевой культуры. Но, как показал проведенный нами анализ, в речи русистов встречаются орфоэпические ошибки, которые становятся коммуникативной помехой и способны, против воли говорящего, создать недостойный речевой «портрет» педагога.

1) Ряд произносительных нарушений наблюдается в проговаривании сверхчастотных слов (это этикетные формы, вводные и служебные слова, которые, как понятия, угадываются «с полуслова»), поэтому в речи преподавателя используются в усеченном виде: /zdras't`ь/ – здравствуйте, /s: as/ – сейчас, /skok.../ – сколько, /виѐм/ – будем и т.д. В литературе их называют «allegro-выми остатками», своеобразным «минимумом» разговорной речи, элементами «неканонической фонетики» [4, с. 100]. По мнению Н.В. Богдановой, в разговорной речи они узнаваемы и уместны – настолько, что даже иностранцев полезно познакомить с их звуковыми обликами, поскольку именно с ними носители языка столкнутся в реальной речевой практике [2, с. 17]. В речи преподавателя появление таких форм становится скорее свидетельством невысокой культуры, нежелания следить за собственной речью, неуважения к учащимся.

2) Другие распространенные ошибки связаны с а) с неправильным выбором твердого или мягкого согласного перед Е в заимствованных словах: *т/`е/ст*, *конт/э/кст*, *т/э/рмин*, *пат/э/нт* и т.д.; б) с добавлением лишних звуков в слово: *будуЮущий*, *прецеНдент* и т.д.; в) с заменой зву-

ков в слове: *аНбиции* и т.д.; г) с пропуском звука: *конъюОктура* вместо *конъюнктура* и т.д.; д) с различным произношением зияния, то есть сочетания двух гласных в слове: *про/ѐ/кт* вместо *про/е/кт* и другие.

3) Неправильное произнесение фонетического слова, связанное а) с несоблюдением переключений артикуляций, типа *расценивать*, *девятьсот* следует [*д'ъв'ицот*]; б) с многосоставностью сочетания согласных: *рассказчик* – следует [*раска'ш':ик*], *мягкий* – следует [*м'а'х'к'и j*], *легкий* [*л'о'х'к'иj*], *средство* – [*ср'э'цтвъ*], *конечно* [*кан'эинъ*] и др.

4) Недостаточно правильное произнесение слова и, как правило, нарушение ритмической модели в сложных для различения на слух словах: *задание* – *здание*, *увеличение* – *увлечение*, *избирать* – *избрат* и др.

5) Нарушение плавности русской речи, связанное с а) с отдельным произнесением сочетания предлогов, союзов, частиц с предшествующим или последующим словом: *в исследовании* – следует [*выс:л'эдънии*]; б) несоблюдение редукции гласных в предлогах, союзах, частицах, которая (редукция) осуществляется по общим правилам: *о фонетике* [*а фан'эт'ик'ь*].

б) Нарушение нормативного ударения в словах: *жалюзИ*, *обеспЕчение*, *позвонИт*, *включИт* и др.

Русский язык, как и любой естественный язык, сам по себе представляет семантическую вселенную и отражает культуру и мировосприятие людей, которые говорят на этом языке. Лексико-семантическая особенность лингводидактического дискурса с точки зрения преподавателя-русиста заключена, на наш взгляд, в том, что через собственную речь, через выбор текстового материала педагог стремится раскрыть, сделать очевидными и близкими для носителя языка духовно-нравственные ценности, духовные идеалы и мотивы жизни русского народа, вершины национальной русской мысли.

В арсенале лексических средств педагога, воспитателя наиболее действенным является **метафора**. А система базовых метафор в речи преподавателя РКИ позволяет образно представить, оценить конкретный фрагмент лингводидактической действительности учебного процесса. Интересно, что терминологический аппарат российской педагогики также метафорически представляет сущность отношений между преподавателем языка и учащимся, что в значительной степени определяет сущность научно-

методологического подхода к языковому обучению. Так, этимология слова *педагог* свидетельствует, что в основе номинации лежит противопоставление ведущего (взрослого) и ведомого (ребенка), а становление личности учащегося представляется как своего рода «дорога», которую необходимо пройти при помощи педагога. Русское «воспитатель» этимологически восходит к корню со значением «питать, кормить», то есть, наблюдается опять-таки метафорический перенос от конкретного к абстрактному, от физического развития к духовному [8, с. 77-79]. В последние годы, когда получила распространение педагогика сотрудничества, сам термин демонстрирует развитие субъектно-субъектных отношений в педагогическом процессе, подчеркивает равноправие, равнопартнерство участников учебного процесса.

Преподаватель-филолог, русист, – это человек с собственной эмоциональной структурой, широким спектром интенций, реализуемых с помощью образных средств, со своими языковыми представлениями и личностной эмотивно-оценочной картиной мира. Одним из частотных лексико-семантических выразительных средств в его речи являются сравнение предметов, объектов, субъектов, градуирование их свойств.

В лингводидактическом дискурсе **сравнение** выполняет ряд функций: предметно-логическую, когда сравнение констатирует факт соответствия между объектами, эмоционально-экспрессивную – когда выражается оценка при одновременном достижении образности речи либо для формулирования точного смысла. Если логическое сравнение расширяет знания учащихся, участвует в формировании речевого потока, что-то разъясняет, иллюстрирует, то эмоционально-экспрессивные сравнения имеют эстетическую значимость, формируют языковой вкус учащегося.

В западной лингвистической литературе распространена точка зрения, предполагающая, что образный язык относительно редко используется по сравнению с «буквальной» речью. Указывается причина: образная речь воспринимается как некое отклонение от нормы, поскольку истинные семантические значения (первичные) буквальны [9]. Вместе с тем наблюдения над реальным лингводидактическим дискурсом зафиксировали множество «живых» метафор: *тратить время впустую, застрять на правиле (на ошибке), с трудом продвигаться по учебнику* и т.п.. Таким образом, нередко то, что мы воспринимаем как буквальный дискурс, на самом деле мотивирова-

но образным мышлением. Естественно, что в речи преподавателя-русиста употребление средств выразительности речи должно быть, во-первых, уместным, дозированным, избирательным; во-вторых, соответствовать языковому уровню аудитории и этапу обучения; в-третьих, в случае внимания к этим средствам учащихся нельзя их не объяснить, не увлекаясь при этом демонстрацией разных контекстов употребления и не отходя от основной цели урока. Так, нередко в речи преподавателя используются пословицы, поговорки, которые соотносятся им со сложившейся учебной ситуацией: *Без труда не вынешь рыбку из пруда; Век живи, век учишься; Повторение – мать учения; Сделал дело – гуляй смело* и др. Известна педагогическая роль этих кратких, назидательных изречений. Так, К.Д.Ушинский писал в своем «Родном слове»: «... они развивают чуткость к звуковым красотам родного языка», и далее: «по форме – это животрепещущее проявление русского слова, вылетевшего прямо из живого, глубокого источника – вечно юной, развивающейся души народа, <... > в них отразилась русская народная жизнь, русский опыт» [6, с. 97]. Понятно, что речь русиста, будучи одним из средств обучения, призвана демонстрировать то, как адекватно использовать фразеологизмы для передачи действий и состояний: *пожать плечами, покачать головой, глазом не моргнуть*; разных условий и обстоятельств: *кот заплакал, куры не клюют, глаза на мокром месте, не хватать звезд с неба*; эмоций и чувств: *не бросай слов на ветер, не ломитесь в открытую дверь; ни рыба ни мясо* и др.

Использование многих выразительных средств русского языка заслуживает внимания педагога. С их помощью можно работать и над лексическим запасом (в частности над потенциальным словарем), и над культурой общения; пословицы, поговорки, крылатые выражения могут стать темой интересного текста, беседы, дискуссии.

Библиографический список

1. Балли, Ш. Французская стилистика [Текст]. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – С. 238–239.
2. Богданова, Н. В. Произносительные ошибки как «коммуникативная помеха» [Текст] / Русское слово в мировой культуре. Русский язык и русская речь сегодня. – СПб., 2003. – С. 17–23.
3. Звягинцев, В. А. История языкознания XIX – XX веков в очерках и извлечениях [Текст]. – Ч. II. – М., 1965. – С. 231–254.

4. Реформатский, А. А. Неканоническая фонетика [Текст] / Развитие фонетики современного русского языка. – М., 1966. – С. 100.

5. Семиотика [Текст]. – М., 1983. – С. 345–346.

6. Ушинский, К. Д. Родное слово [Текст] : книга для детей и родителей / сост., предисл., примеч., словарь, подгот. текста Н. Г. Ермолиной. – Новосибирск : Детская литература, 1994. – С. 97.

7. Хромов, С. С. Ярославский педагогический вестник – 2012. – № 2. – Т. I (Гуманитарные науки). – С. 161.

8. Чудинова, И. С. Метафора в педагогическом дискурсе [Текст] / Русское слово в мировой культуре. Концетосфера русского языка. – СПб., 2003. – С. 77–79.

9. Yudie C. Pilson. How to Communicate. – London, 1987. – P. 39.

Bibliograficheskiy spisok

1. Balli, SH. Frantsuzskaya stilistika [Tekst]. – M. : EHditorial URSS, 2001. – С. 238–239.

2. Bogdanova, N. V. Proiznositel'nye oshibki kak «kommunikativnaya pomekha» [Tekst] / Russkoe slovo v mirovoj kul'ture. Russkiy yazyk i russkaya rech' segodnya. – SPb., 2003. – S. 17–23.

3. Zvyagintsev, V. A. Istoriya yazykoznanija KHKH – KHKH vekov v ocherkakh i izvlecheniyakh [Tekst]. – CH. II. – M., 1965. – S. 231–254.

4. Reformatskiy, A. A. Nekanonicheskaya fonetika [Tekst] / Razvitie fonetiki sovremennogo russkogo yazyka. – M., 1966. – S. 100.

5. Semiotika. – M., 1983. – S. 345–346.

6. Ushinskiy, K. D. Rodnoe slovo [Tekst] : kniga dlya detej i roditelej / sost., predisl., primech., slovar', podgot. teksta N. G. Ermolinoj. – Novosibirsk : Detskaya literatura, 1994. – S. 97.

7. KHromov, S. S. YAroslavskij pedagogicheskiy vestnik – 2012. – № 2. – Т. I (Gumanitarnye nauki). – S. 161.

8. CHudinova, I. S. Metafora v pedagogicheskom diskurse [Tekst] / Russkoe slovo v mirovoj kul'ture. Kontsentosfera russkogo yazyka. – SPb., 2003. – S. 77–79.

Yudie C. Pilson. How to Communicate. –London, 1987. – p. 39/