

Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы»

На правах рукописи



Юхименко Наталия Викторовна

**Общеславянский корпус лексических основ как методологический
компонент обучения русскому языку в славянской аудитории**

5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания
(русский язык как иностранный)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор филологических наук,
профессор
Шаклеин Виктор Михайлович

Москва – 2024

Оглавление

Введение	3-17
Глава 1. Теоретические основы обучения русской лексике в славянской аудитории.....	18-59
1.1. Русский язык в славянской аудитории как предмет лингводидактического исследования	18-33
1.2. Лексическая интерференция в славянской аудитории	33-47
1.3. Методический потенциал общеславянского корпуса лексических основ при обучении лексике в славянской аудитории	47-56
Выводы по первой главе.....	57-59
Глава 2. Анализ проблем при обучении русской лексике в славянской аудитории и пути их решения.....	60-101
2.1. Анкетирование преподавателей русского языка в славянской аудитории.....	60-72
2.2. Анализ лексических интерференционных ошибок в речи учащихся.....	72-85
2.3. Использование инструментов корпусной лингвистики и лексикографии как фактор преодоления лексической интерференции	85-99
Выводы по второй главе.....	100-101
Глава 3. Опытнo-экспериментальная работа по обучению лексике русского языка в славянской аудитории.....	102-157
3.1. Цели и задачи экспериментального обучения. Констатирующий эксперимент.....	102-114
3.2. Обучающий эксперимент. Система средств и приемов работы с лексикой общеславянского происхождения.....	114-146
3.3. Контрольный эксперимент.....	146-155
Выводы по третьей главе.....	156-157
Заключение.....	158-161
Список использованной литературы.....	162-183

Введение

Согласно документу «Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом», утвержденному Президентом РФ в 2015 году, «одним из важнейших инструментов расширения международного культурно-гуманитарного сотрудничества, обеспечения образовательного, научного, культурного и информационного влияния Российской Федерации в мире является поддержка и продвижение русского языка за рубежом» [Концепция государственной поддержки, 2015]. Продвижение и популяризация русского языка на территориях славянского мира, несмотря на непростую геополитическую обстановку, было, остается и будет одной из первоочередных задач языковой политики Российской Федерации: «Действуя в русле одного из основных приоритетов внешней политики России, стоит еще больше акцентировать усилия <...> на укреплении роли русского языка как средства межнационального общения мультикультурной общности народов не только российского и постсоветского пространства, но и принимать меры по популяризации и расширению изучения русского языка в зонах стратегических интересов России» [Филимонов, 2015: 478]. Русский язык и русская культура, лежащие в ее основе многовековые традиции и общечеловеческие ценности, являются средством «мягкой силы», вполне могут составить конкуренцию западным культурным проектам и английскому языку как средству международного общения в странах славянского мира даже в условиях ограниченных возможностей взаимодействия с европейскими образовательными институтами. Кроме того, в ближайшее время прогнозируется рост интереса к изучению русского языка в зависимых европейских странах, несвободных в своей образовательной политике, после обретения ими возможности выбирать путь развития.

В связи с вышеизложенным, продвижение в славянском мире русского языка, который несколько потерял свои позиции после распада СССР, в настоящее время является весьма актуальной проблемой, требующей всестороннего подхода, включающего проведение мероприятий, популяризирующих русский язык, создание

совместных учебных программ, налаживание научных и культурных связей. Немаловажной для образовательной политики является разработка эффективной методики обучения русскому языку учащимся с родным славянским языком, которая благодаря сербскому слависту Б. Станковичу получила название «методика преподавания русского языка как инославянского». Вслед за известным сербским методистом согласимся с тем, что целью внедрения в научный дискурс подобных терминологических словосочетаний являются

а) привлечение внимания к процессу обучения родственному (славянскому) языку, который имеет специфические, требующие тщательного описания и упорядочивания, свойства;

б) структуризация научно-методических знаний о процессе обучения родственному (славянскому) языку для облегчения трудовой деятельности методистов и педагогических работников.

Уточним, что в представленном исследовании термины «славянская (инославянская) аудитория», «методика преподавания русского языка как инославянского» используются при описании процесса обучения русскому языку сербскоязычных и чешскоязычных учащихся, владеющих языками южнославянской и западнославянской языковых групп. Языки восточнославянской языковой группы исключены из рассмотрения по причине их близкого родства, благодаря которому носители восточнославянских языков обретают способность к рецептивному многоязычию.

Появление в системе научно-методического знания группы терминов, описывающих процесс обучения русскому языку студентов, чей родной язык является родственным русскому языку, позволяет не только рассматривать этот процесс как средство поиска и сохранения общности культурных концептов в целях закрепления позиций русского языка в стратегически важном регионе Европы, но и привлечению зарубежных славистов к диалогу, предполагающему в том числе обмен педагогическим опытом.

Аккумуляция мировоззренческих представлений, отражение культурных особенностей – эти функции языка имеют очевидное внешнее проявление на

лексическом уровне. Именно поэтому поиск эффективных средств обучения русской лексике студентов из славянских стран является первоочередной задачей методики преподавания русского языка как инославянского.

Значительная часть лексического фонда славянских языков имеет общую основу – праславянский язык. Несмотря на самостоятельные и уникальные пути развития, славянские языки сохранили единый корневой фонд, что может оказать существенное влияние на обучение русскому языку студентов-славян. Построение приемов обучения русской лексике с учетом сохранения общего лексического фонда открывает возможность для формирования обширного потенциального словаря учащихся. В то же время, возникает проблема интерферирующего влияния родного языка на процесс обучения. Профилактика межъязыковой интерференции является важной составляющей изучения любого неродного языка, но особенно остро эта проблема стоит в случае столкновения языковых систем со сходным лексическим наполнением в сознании учащихся при восприятии языкового материала в ходе когнитивных процессов при обучении новому языку.

Представляется рациональным использовать сравнительно-сопоставительный метод при лингводидактическом описании, предъявлении учащимся учебного лексического материала. Такой подход препятствует формированию ложных когнитивных связей при изучении русского языка в славянской аудитории, акцентирует внимание на свойствах лексической системы изучаемого языка, провоцирующих интерференционные ошибки. Наиболее уязвимые для воздействия межъязыковой интерференции лексические единицы требуют подробного комментария, раскрывающего их семантическое значение, и достаточного количества закрепляющих упражнений. Особое внимание необходимо уделять описанию лексических единиц, в большей или меньшей степени совпадающих в родственных русском и другом славянском языке.

Новизна данного исследования заключается в разработке методических приемов изучения лексики русского языка с учетом сохранения общеславянского корпуса лексических основ в родственных славянских языках. Актуальным представляется введение в процесс обучения русскому языку студентов-славян

таких приемов, которые позволяют активизировать навыки восприятия лексического материала с учетом родственных связей лексических систем родного и русского языков, т.е. формирование умения самостоятельно распознавать и производить учебные действия с незнакомыми лексическими единицами в учебном или аутентичном тексте. Учет наличия в родственных языках лексических единиц общеславянского происхождения рассматривается как методологический компонент содержания обучения лексике русского языка, так как позволяет преподавателю обучить студентов «рациональным приемам учения, познания нового для них языка» [Рогова, Верещагина, 1988, с. 45].

Корпус лексических единиц общеславянского происхождения в родственных языках интересен не только лингвистам, но может быть рассмотрен с методологической точки зрения как свойство языковых систем родственных языков, позволяющее повысить качество процесса обучения по нескольким параметрам:

а) формирование потенциального словаря, быстрый прогресс в освоении рецептивных видов речевой деятельности, развитие способности к рецептивному многоязычию;

б) сохранение мотивации к обучению, повышение интереса к русскому языку и культуре вследствие постоянного наблюдения аналогий в языковых системах родного и изучаемого языков;

в) аналитическая направленность процесса обучения, позволяющая формировать общеучебные и компенсаторные умения через взаимодействие со словарями различного типа и инструментами корпусной лингвистики, выполнение упражнений, включающих поиск, анализ, синтез информации;

г) формирование установки на самостоятельную работу, сознательное обучение; прочное усвоение знаний, полученных самостоятельно в процессе анализа языковых явлений.

Идея о сознательном обучении не является новаторской, уже в 80-е гг. прошлого столетия говорилось о необходимости вовлечения учащихся в активную учебную деятельность как на занятиях, так и вне аудиторий: «Назначение

деятельности учителя состоит в том, чтобы осуществлять управление активной и сознательной деятельностью учащихся по усвоению учебного материала» [Бабанский, 1983, с. 137]; «От учителя требуется творческий подход <...>, чтобы <...> учебная деятельность <...> сохраняла бы свою воздействующую силу во внеурочное время» [Рогова, Верещагина, 1988, с. 44]. Несмотря на отсутствие новизны в таком подходе к обучению, отметим, что он является релевантным для современной парадигмы образования, поскольку позволяет преодолевать трудности, связанные с цифровизацией обучения и сокращением количества аудиторных часов на иностранный язык в вузовском образовании.

Актуальность темы исследования связана с тем, что существует необходимость совершенствования и продвижения особых подходов к преподаванию русского языка как родственного родному языку учащихся. Внедрение и совершенствование современных методов обучения русскому языку как инославянскому будет способствовать интенсификации обучения, повышению мотивации учащихся, следовательно, способствовать популяризации русского языка в славянском мире.

Степень научной разработанности исследования. Проблема изучения преподавания русского языка в славянской аудитории обусловлена спецификой обучения родственными языкам, явлениями межъязыкового переноса и интерференции, находит отражение в научно-методическом дискурсе:

– преподавание русского языка как иностранного учащимся с родным славянским языком анализируется в научных трудах Б. Станковича, М.В. Всеволодовой, О.А. Трапезниковой, Е.М. Марковой, Н.А. Ведяковой, К. Кончаревич, Д. Божовича, Н.Д. Игнатъевой, О.Л. Бергер, Н. Благоевича, В. Илича, Л.Н. Бабкиной, Ж. Баган, Э. Колларовой, Р.М. Бехара, В.В. Вязовской и др.;

– вопросы психолингвистического межъязыкового взаимодействия родного и изучаемого языков, в том числе в преподавании иностранного языка представлены в работах Е.М. Верещагина, М.Б. Успенского, Л.В. Щербы, В.А. Виноградова, А.Е. Супруна, А.П. Клименко, Н.И. Леонтьевой, Л.И. Зильберман, В.В. Алимова, У. Вайнрайха, А.С. Крутобережской, Я.В. Солдатовой, Н.Н.

Рогозной, С.А. Абдигалиева, Н.Д. Игнатъевой, Е.Н. Галичкиной, И.А. Абакумовой, Н.П. Поморцевой, Е.В. Крапивник, Г.Д. Брауна и др.;

– практические рекомендации и теоретическое описание процесса обучения русскому языку иностранных учащихся с учетом их родного языка приводятся в работах Л.В. Щербы, В.Г. Костомарова, А.А. Леонтьева, Е.И. Пассова, В.Н. Вагнер и др.

– лексический аспект в преподавании иностранного языка анализируется в работах В.И. Половниковой, И.П. Слесаревой, И.Ф. Протченко, Н.В. Черемисиной, В.А. Кондратьевой, Б.В. Беляева, С.А. Абдигалиева, А.И. Ольховской, С.П. Розановой, Б. Золотаревой, Э.Н. Гочевой, С.П. Дерелиева-Друмешка, Э. Ерановска-Грончевска и др.

Несмотря на то, что по результатам исследовательско-поискового этапа теоретических изысканий была сформирована обширная теоретическая база, анализ научно-методической литературы продемонстрировал недостаточность изученности проблемы преподавания лексического аспекта русского языка в славянской аудитории с опорой на общеславянский корпус лексических основ как методологический компонент обучения.

Проблема исследования. Практика преподавания русского языка в славянской аудитории ставит перед современной методикой задачи поиска способов преодоления лексической межъязыковой интерференции, и одним из решений может стать учет сохранения в родственных языках праславянского (общеславянского) лексического фонда, выражающийся в специфическом отборе лексического материала (межъязыковых паронимов, омонимов), презентации лексических единиц учащимся с соответствующими комментариями, указывающими на сходства и различия лексических систем родственных языков (родного и изучаемого языков). Повышение эффективности обучения, являющееся постоянной потребностью современной быстро развивающейся методики, может быть осуществлено при помощи учета сохранения общей лексической базы родственных славянских языков в процессе обучения, т.е. учета наличия языковых

единиц, имеющих общее происхождение, сохраняющих внутреннее (семантическое) или внешнее (графическое) сходство.

Объект исследования – обучение лексическому аспекту русского языка в славянской аудитории.

Предмет исследования – методы обучения учащихся с родным славянским языком русской лексике с использованием общеславянского корпуса лексических основ в качестве методологического компонента обучения.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально подтвердить эффективность системы средств и приемов отбора, организации, презентации, закрепления лексического материала, разработанной с опорой на общеславянский корпус лексических основ как методологический компонент обучения русской лексике учащихся с родным славянским языком.

В ходе исследования были поставлены следующие **задачи**:

- определить основополагающие принципы методики преподавания русского языка как инославянского, регулирующие также обучение русской лексике в славянской аудитории;
- рассмотреть историю изучения русского языка в славянских странах, зафиксировать возникновение методики преподавания русского языка как инославянского;
- оценить действие лексической межъязыковой интерференции на процесс обучения русскому языку учащихся с родным славянским языком;
- выявить способы предотвращения лексической интерференции у учащихся-славян;
- обосновать использование общеславянского корпуса лексических основ как методического компонента обучения русскому языку в славянской аудитории;
- подтвердить актуальность предлагаемого способа обучения русской лексике при помощи анкетирования преподавателей русского языка как инославянского;

- проанализировать виды речевых ошибок, возникающих под влиянием межъязыковой лексической интерференции;
- разработать методические рекомендации по обучению русской лексике учащихся с родным славянским языком, включающие рекомендации по составлению упражнений;
- подготовить учебный словарь русской лексики общеславянского происхождения.

Гипотеза исследования. Методические рекомендации по обучению русской лексике в славянской аудитории, разработанные с опорой на общеславянский корпус лексических основ как методологический компонент обучения, будут способствовать дальнейшему развитию методов обучения русскому языку как инославянскому и обеспечат лучшую усвояемость лексических единиц, если будут интегрированы в учебный процесс для повышения мотивации учащихся в контексте понимания ими общности славянских языков и культур, расширения активного и пассивного словаря учащихся, преодоления межъязыковой лексической интерференции, комплексного развития лексических навыков и их успешной реализации в рецептивной и продуктивной речевой деятельности.

Теоретическую и методологическую основу исследования составили российские и зарубежные исследования в следующих предметных областях:

- методика преподавания русского языка как иностранного (А.Н. Щукин, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, А.В. Фролкина, Е.М. Верещагин, Э.Г. Азимов, Е.И. Пассов, Г.И. Рожкова, О.П. Рассудова, Н.М. Лариохина, В.И. Кодухов и др.);

- обучение лексике русского языка иностранных учащихся (И.П. Слесарева, Б.В. Беляев, С.А. Абдигалиев, В.И. Половникова, С.В. Голяк, Л. Гаярски, Л. Беловичова и др.);

- преподавание русского языка в славянских странах и методика преподавания русского языка как инославянского (Б. Станкович, Е.П. Хераскова, Г. Фридман, М.В. Всеволодова, Л.П. Юдина, Л.Н. Бабкина, Л. Беловичова, Э.Н. Гочева, Б. Золотарева, М.Б. Успенский, Е.М. Маркова, Э. Колларова, Н. Žofková, К. Кончаревич, Т.Я. Стоянова, А. Пенчева, Д. Божович и др.);

- межъязыковая интерференция (М.Б. Успенский, Л.Н. Бабкина, Е.В. Коршук, Н.Н. Рогозная, Н.Д. Игнатъева, Л.В. Кашкуревич и др.), лексическая интерференция в славянской аудитории (М.Б. Успенский, М. Затовканюк, Я. Зимова, Я. Влчек, К.Г. Бабов, С.П. Дерелиева-Друмешка, К.В. Фёдорова и др.).

Материалы исследования включают лексические единицы общеславянского происхождения; материал, полученный в результате проведения констатирующего и контрольного экспериментов, речевые высказывания учащихся на русском языке; словарные минимумы по РКИ первого и второго сертификационного уровня, толковые и этимологические словари, словари межъязыковых омонимов.

Практическая апробация была проведена на базе Института восточно-европейских исследований философского факультета Карлова университета в Праге и Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы. В анкетировании приняли участие педагоги и студенты Шуменского университета имени Константина Преславского (Болгария), Российского центра науки и культуры в Белграде (Сербия), Задарского университета (Хорватия), Карлова университета в Праге (Чехия), Основной школы Радована Кауфмана (Словакия).

Методология и методы исследования. В соответствии с объектом и предметом исследования в ходе исследовательской работы были применены теоретические методы (анализ научной литературы по методике обучения русскому языку как иностранному, теории языковых контактов, методике обучения родственным языкам; синтез полученного теоретического материала; обобщение и классификация эмпирических данных), эмпирические методы (поисковый эксперимент; метод наблюдения за учебной деятельностью; анкетирование; изучение и обобщение педагогического опыта; статистико-математические методы обработки экспериментальных данных) с целью проверки выдвинутой гипотезы и выполнения поставленных задач.

Достоверность и обоснованность результатов исследования достигаются подтверждением полученных выводов с помощью теоретических постулатов методики преподавания русского языка как иностранного, опорой на

фундаментальные исследования в области изучения лексического аспекта преподавания русского языка как иностранного, межъязыкового взаимодействия при обучении языкам, обучения русскому языку учащихся из славянских стран; соответствием выбранных теоретических и эмпирических методов исследования цели исследования, направленной на совершенствование процесса обучения русскому языку учащихся с родным славянским языком; подтверждаются теоретической и практической апробацией положений исследования.

Этапы исследования. Исследование проводилось в 2018 г. / 2020-2023 гг. и включало 4 этапа:

- 1) на первом этапе (2018 г.) был проведен анализ теоретико-методической литературы по теме исследования, определены цель и задачи, разработана гипотеза; реализовано экспериментальное обучение лексике русского языка в славянской аудитории;
- 2) на втором этапе (2020-2021 гг.) был проведен повторный анализ теоретико-методической литературы, уточнено структурное содержание диссертационного исследования;
- 3) на третьем этапе (2021-2022 гг.) проведено анкетирование преподавателей русского языка в славянской аудитории, проанализирован речевой материал учащихся из славянских стран с целью выявления закономерностей интерференционного воздействия родного языка на обучение лексике; осуществлена апробация исследования на всероссийских и международных научно-практических конференциях;
- 4) на четвертом этапе (2022-2023 гг.) осуществлена обработка результатов исследования, сформулированы выводы, завершено текстовое оформление.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые были рассмотрены следующие научно-методические положения:

- конкретизировано определение термина «общеславянский корпус лексических основ» применительно к методике обучения русскому языку как иностранному;
- предложены методические рекомендации по преодолению лексической интерференции при обучении лексике общеславянского происхождения учащихся с родным славянским языком;
- предложена модель учебного словаря русской лексики общеславянского происхождения;
- предложен способ предъявления лексических единиц общеславянского происхождения в учебном словаре, словарная статья которого предполагает комплексную характеристику слова как системной единицы;
- разработаны принципы составления закрепляющих упражнений при обучении лексике общеславянского происхождения.

Теоретическая значимость исследования заключается в:

- расширении научно-методического знания в области обучения русскому языку в славянской аудитории;
- уточнении методологической значимости терминологического словосочетания «русский язык как инославянский»;
- выделении основополагающих методических принципов для процесса обучения русскому языку в славянской аудитории;
- выявлении сущности межъязыковой лексической интерференции как фактора торможения процесса обучения русскому языку в славянской аудитории;
- представлении общеславянского корпуса лексических основ как методологического компонента обучения русской лексике;
- рассмотрении лексических интерференционных ошибок в речи учащихся-славян через призму лингводидактической необходимости в

разработке эффективных способов преодоления негативного влияния лексической системы родного языка;

- описании новых методических приемов лексического аспекта обучения, учитывающих сохранение в славянских (русском, сербском и чешском) языках лексических единиц общеславянского происхождения.

Практическая значимость исследования заключается в разработке учебного словаря лексики общеславянского происхождения и методических рекомендаций по составлению упражнений, направленных на минимизацию интерферирующего влияния лексической системы родного славянского языка. Применение разработанных рекомендаций позволяет:

- реализовать системную работу по предотвращению лексических интерференционных ошибок;
- интенсифицировать процесс обучения в области освоения русской лексики славянской аудиторией;
- внедрять в процесс обучения лексический материал, рассматривая слово как элемент системы изучаемого языка, функционирующий на семантическом, лексико-синтаксическом, словообразовательном, лингвокультурологическом уровнях.

Методические рекомендации могут быть использованы при разработке и совершенствовании программ, учебных пособий для обучения русскому языку в учебных заведениях славянских стран. Экспериментально проверенные формы работы (учебный словарь и комплекс упражнений), описанные в диссертационном исследовании, могут найти применение в практике преподавания русского языка как инославянского.

Наиболее существенные результаты, полученные лично соискателем, и их научная новизна заключаются в следующем:

1. Определены принципы методики преподавания русского языка как иностранного, являющиеся основополагающими для обучения русскому языку в славянской аудитории.
2. Уточнено содержание понятия «общеславянский корпус лексических основ».
3. Разработаны методологические и методические основы обучения русской лексике общеславянского происхождения в славянской аудитории.
4. Выявлен возможный способ предотвращения лексической интерференции в славянской аудитории.
5. Исследован лингводидактический потенциал инструментов лексикографии и корпусной лингвистики в обучении русской лексике в славянской аудитории.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Высокий уровень эффективности обучения лексике общеславянского происхождения с коммуникативной установкой на ее использование в речи может быть достигнут, если в учебный процесс в качестве методологического компонента будет интегрирован общеславянский корпус лексических основ.
2. При обучении лексике общеславянского происхождения необходимо прогнозировать и учитывать влияние факторов межъязыковой интерференции, значительно влияющей на учебный процесс при обучении лексике родственного языка. Лексическая интерференция в славянской аудитории – речевое явление, выражающиеся в возникновении семантических, лексико-синтаксических, словообразовательных ошибок.
3. Существует потребность в разработке актуальных методических материалов по обучению русской лексике в славянской аудитории, направленных на минимизацию интерферирующего влияния родного языка. Эти материалы должны способствовать комплексному восприятию

учащимися лексических единиц общеславянского происхождения как элементов лексической системы изучаемого языка, функционирующих на семантическом, лексико-синтаксическом, словообразовательном уровнях.

4. Использование общеславянского корпуса лексических основ как методологического компонента в обучении лексике учащихся-славян будет способствовать формированию потенциального словаря, расширению реального пассивного словаря, более интенсивному усвоению лексических единиц общеславянского происхождения, облегчит их восприятие и закрепление в памяти.

Апробация и внедрение результатов. Основные положения и результаты исследовательской деятельности соискателя обсуждались и получили одобрение на заседаниях кафедры русского языка и методики его преподавания ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»; на XVIII Студенческой научно-практической конференции «Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания» (Москва, 2021); на II Международном форуме языков и культур «Русский язык и литература: ментальный мост между Европой и Азией» (Красноярск, 2021); на Казанском международном лингвистическом саммите «Языковое разнообразие в глобальном мире» KILS-21 (Казань, 2021); на XIX Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием «Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации» (Москва, 2022); на II научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы русистики: взгляд молодых» (Элиста, 2022); на VII Международной научно-методической онлайн-конференции, посвященной 87-летию Курского государственного медицинского университета (Курск, 2022); на XXIII Международной научно-практической конференции «Кирилло-Мефодиевские чтения» (Москва, 2022); на XIII Международной научной конференции «Славянский мир: духовные традиции и словесность» (Тамбов, 2022); на X Международной научной конференции студентов и молодых ученых «Новые горизонты русистики», посвященной памяти Г.И. Рихтера (Донецк, 2023);

на Международной научно-практической конференции «Русский язык как иностранный: история, современность и будущее» в рамках Международного форума «Русский язык и литература как средство формирования российской идентичности и международной интеграции» (Казань, 2023); на Всероссийской конференции с международным участием «Русский язык в современном научном и образовательном пространстве» (Москва, 2023).

Теоретические и практические положения научной работы также нашли отражение в научных статьях. Всего по теме исследования опубликовано 13 статей общим объёмом 5,49 п.л., 3 из которых – в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ.

Структура исследования. Диссертационное исследование состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованной литературы. Работа иллюстрирована таблицами и диаграммами, общий объем составляет 185 страниц.

Глава 1. Теоретические основы обучения русской лексике в славянской аудитории

1.1. Русский язык в славянской аудитории как предмет лингводидактического исследования

Согласно классическому словарю методических терминов Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, «современная методология включает в себя систему знаний объективных законов развития исследуемого объекта» [Азимов, Щукин, 2009: 142], поэтому представляется необходимым рассмотреть историю русского языка как учебной дисциплины в славянских странах и проанализировать современное положение русского языка в образовательной системе этого региона.

В отдельных славянских странах изучение русского языка имеет более чем 150-летнюю историю – уже в конце XIX века в Сербии русский язык стал распространяться в школьном образовании, создается ряд учебников и грамматических пособий [Кончаревич, 2005]. Большой вклад в развитие русского языка в сербском образовании внёс Радован Кошутич, его Русская хрестоматия в 3-х томах и двухтомная Грамматика русского языка, опубликованные в начале прошлого столетия, характеризуются современными русистами как непревзойденные во многих аспектах [Кончаревич, 2005].

Во многих странах славянского мира всплеск интереса к изучению русского языка закономерно связан с упрочившимися позициями СССР на международной арене и заключением Варшавского договора. В 50-е годы прошлого столетия в рамках набирающего обороты развития методики преподавания русского языка как иностранного появились учебники, ориентированные на болгарскую, чешскую, польскую аудитории [Хераскова, 1956; Фридман, 1957; Всеволодова, Юдина, 1963]. В 70-е – 80-е гг. преподавание русского языка учащимся из славянских стран становится предметом активного научно-исследовательского интереса

отечественных и зарубежных методистов [Бабкина, 1984; Беловичова, 1985; Бжозонь, 1974; Гочева, 1975; Золотарева, 1989; Каландрова, 1973; Куптэль, 1989; Успенский, 1980; Фляха, 1985; Цекова, 1980 и др.]. Большой процент этих работ посвящен лексическому аспекту обучения, отмечается интерферирующее влияние лексической системы родного языка и необходимость выявления наиболее рациональных способов семантизации, тренировки и закрепления лексики при обучении русскому языку в славянской аудитории [Беловичова, 1985].

В 90-е гг. наблюдался закономерный спад интереса к изучению русского языка и уменьшение количества изучающих его в качестве иностранного [Кончаревич, 2005], с этого момента начался процесс вытеснения русского языка из школьного образования в славянских странах бывшего социалистического лагеря [Генцель, 2005; Žofková, 2004], «прекратилась издательская деятельность учебников по русскому языку, методических пособий, в некоторых университетах были закрыты учебные программы по преподаванию русского языка» [Маркова, Квапил, 2021: 192]. Однако уже в первом десятилетии нового века можно наблюдать повышение внимания к русскому языку. В Польше он остается популярным в университетской среде, наблюдается активизация научной деятельности в области русистики [Генцель, 2005]. В Болгарии в это же время появляется ряд исследований, посвященных преподаванию русского языка в болгарской аудитории как высших, так и средних учебных заведений [Бехар, 2003; Ермакова, 2004; Почеканска, 2008; Стоянова, 2005; Шамонина, 2004; Юлиянова, 2003]. Ни в чешской, ни в словацкой русистике такого количества диссертационных работ в области преподавания русского языка как иностранного в этот период не наблюдается, хотя растет число изучающих русский язык [Маркова, Квапил, 2021].

Согласно современным социолингвистическим исследованиям, русский язык становится все более популярным в славянских странах, число изучающих растёт и в средних, и в высших учебных заведениях Чехии, Словакии, Болгарии, Сербии

[Чеснокова, Чесноков, 2019; Маркова, Квапил, 2021; Пенчева, 2022; Мартинович, 2018]. Русский язык конкурирует в славянских странах с английским и немецким (в Словакии и Чехии) языками, но всё ещё не занимает тех позиций, которыми обладал во времена расцвета СССР. В современной геополитической обстановке необходимо оказывать всестороннюю поддержку русскому языку, который является средством мягкой силы РФ на территориях славянского мира. Следовательно, возникает необходимость развития этого направления в современной методике преподавания русского языка как иностранного, выявления и систематизации теоретической фундаментальной части методики преподавания русского языка как инославянского как одного из разделов лингводидактики.

Стоит отметить особое отношение к русскому языку в Сербии – даже в 90-е гг. его положение оставалось достаточно прочным. Исследователи отмечают не столь резкий процентный спад числа изучающих русский язык, как в других бывших социалистических странах [Кончаревич, 2005]. Именно в сербской русистике возникают новые термины, связанные с поиском и развитием особых подходов к процессу обучения в родственной языковой среде. Возникшая в исследованиях сербских русистов терминология быстро распространилась в научном дискурсе, вызвав дискуссию среди методистов о целесообразности ее применения.

Прежде всего, имеется в виду термин «русский как инославянский», возникший как обозначение одного из разделов лингводидактики. Он начал распространяться в научных текстах после публикации статьи сербского слависта Б. Станковича «О целесообразности формирования методологии изучения и методики преподавания русского языка как инославянского» [Станкович, 2009]. Тогда же Славистическое общество Сербии начало издание ежегодника под названием «Русский язык как инославянский», в котором печатались статьи и доклады славянских русистов (просуществовал до 2016 года). Цель публикации журнала была обозначена его основателем Б. Станковичем в первом выпуске

вместе с призывом к объединению усилий по созданию единой методики обучения русскому языку учащихся из славянских стран: «новые выпуски нашей публикации <...> станут настоящей поддержкой укреплению позиций русского языка в славянском мире, а тем самым и в мире вообще» [Станкович, 2009: 7]. Известный славист связал необходимость выдвижения нового термина «методика преподавания русского языка как инославянского (РКИнсл)» с недостаточностью теоретического обоснования и отсутствием системности в применении уже существующих и реализуемых подходов к преподаванию родственных славянских языков. Конечно, наиболее привлекательной целью создания особых методов обучения русскому языку как одному из славянских является возможность интенсификации обучения. Вместе с тем, использование методических приемов, предназначенных для неславянской аудитории, на наш взгляд, может привести к потере мотивации, интереса к изучению русского языка. Этот фактор становится заметным в смешанной аудитории. В ходе обучения учащиеся с родным славянским языком быстро осваивают азы русской лексики и грамматики, в то время как другим студентам требуется гораздо больше времени на восприятие и осмысление нового лексико-грамматического материала. У учащихся из славянских стран может возникнуть ложное ощущение, что им не придется много работать над освоением лексической и грамматической систем русского языка, что может привести к возникновению трудно преодолимого языкового плато.

Термин подвергся критике из-за его якобы «русскоцентричности», направленности на «однолинейную поддержку русского языка среди нерусских славян» [Догнал, 2018: 1]. Но поскольку он относится к методике преподавания именно русского языка учащимся с родным родственным славянским языком, такие обвинения выглядят как минимум ненаучно. Б. Станкович действительно поддерживал распространение русского языка в славянском мире, сентенции автора статьи Й. Догнала о неуместности терминологического сочетания «русский

как инославянский» выглядят как выражение его личного несогласия с действиями, направленными на популяризацию русского языка.

Термин «инославянский» достаточно активно употребляется в методической литературе, посвященной другим славянским языкам (а не только русскому): «уџбеника српског као страног (инословнеског) језика» [Милошевић, 2016: 172] (пер. «учебника сербского как иностранного (инославянского) языка»); «користећи термин Б. Станковића, кад предајемо српски као инословенски» (пер. «используя термин Б. Станковича, когда мы преподаем сербский как инославянский») [Матрусова, 2016: 380]; «нека питања презентације лексике у настави српског језика у инословенској средини» (пер. «некоторые вопросы презентации лексики на уроках сербского языка в инославянской среде») [Кончаревић, 2006: 395]; «методичких поступака презентирања информација о српском комуникационом понашању у поређењу са руским (или било којим инословенским)» (пер. «методических процедур представления информации о сербском коммуникативном поведении по сравнению с русским (или любым инославянским)») [Кончаревић, 2016: 327]; «специфике межкултурног обучения руском језику као иностранном у инославянской болгарской аудитории» [Лесневская, 2018: 57]; «появилась необходимость в специалистах, активно владеющих инославянскими языками» [Платонова, 2018: 253].

К тому же, в самом слове «инославянский» в его изначальном употреблении нет никакого указания на «русскость», он имеет значение «иной славянский, не русский» (см. «В незадолго перед этим выпущенном «Первом альманахе русских и **инославянских** писателей» – «Велесе» уже были напечатаны стихи Клюева» [Городецкий, 1926]; «Множество слов и оборотов, хотя и образованных русскими, но по формам давно устарелым или по образцам чужим – греческим, латинским, **инославянским**, успели укорениться <...> в книгах» [Срезневский, 1849]). Как раз в этом значении прилагательное «инославянский» вошло в терминологическое словосочетание «методика преподавания русского языка как инославянского» –

преподавателям и учащимся предлагается рассматривать языковую систему русского языка как языка родственного, другого (иногo) славянского. В этом нет умаления статуса других славянских языков – могут и должны быть созданы методики, посвященные преподаванию болгарского как инославянского, словацкого как инославянского, чешского как инославянского, сербского как инославянского и других славянских языков, которые, как любая методика преподавания иностранного языка, будут способствовать их популяризации и распространению.

Укоренению этого термина в научном дискурсе способствует фонетическая переключка – ИНОСтранный – ИНОславянский, указывающая на обучение именно иностранных студентов. «Русский язык как славянский» – анализируя словосочетание, понимаем, что оно может употребляться, например, для обозначения рассмотрения русского языка как одного из славянских, его истории, сопоставления с родственными языками, но представляется семантически недостаточным для понятийного аппарата методики преподавания русского языка как иностранного. Терминологически удачной представляется аббревиатура РКИнсл, имеющая сходство с давно распространившимся акронимом РКИ.

Термин «инославянский», получивший довольно широкое распространение в современных методических исследованиях, имеет следующую сочетаемость: «методика преподавания русского языка как инославянского», «русский язык как инославянский», «инославянская аудитория», «инославянская среда», «инославянское окружение»; менее частотные употребления: «инославянский материал», «инославянский текст», «инославянские студенты», «инославянские страны», «инославянские народы», «инославянская русистика», «русско-инославянский языковой контакт», «русско-инославянское наследие», «русско-инославянская сопоставительная лингвистика» и др. На наш взгляд, к этим терминологическим сочетаниям можно было бы добавить еще одно – «русско-инославянская лексическая интерференция», обозначающее явление, оказывающее

значительное влияние на освоение учащимися родственного языка ввиду наличия в нем лексических единиц общеславянского происхождения.

В пользу популярности термина «русский язык как инославянский» в современной русистике говорит не только его широкая сочетаемость, но и большое количество употреблений в корпусе научных текстов. Так, электронная база данных E-library указывает более 500 включений в научную и научно-методическую литературу.

В связи с прочным вхождением этих лексических единиц в терминологический аппарат современной методики преподавания русского языка как иностранного представляется целесообразным дать рабочие определения наиболее частотным терминам, опираясь на Словарь методических терминов Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина [Азимов, Щукин, 2009]:

- 1) Методика преподавания русского языка как инославянского – методика, исследующая закономерности, принципы, основы построения процесса обучения русскому языку в условиях отсутствия или наличия языковой среды учащимся с родным славянским языком, учитывающая специфические трудности обучения, связанные с генетическим родством славянских языков.
- 2) Инославянская / славянская аудитория¹ – контингент учащихся, осваивающих русский язык с опорой на родной славянский язык.
- 3) Инославянская (языковая) среда – условия, в которых протекает восприятие и освоение родственного родному языку учащихся славянского языка.

¹ Считаем термины «инославянская аудитория» и «славянская аудитория» равнозначными; в научном дискурсе функционируют оба термина, их разграничение выходит за рамки обозначенного круга задач данного научного исследования. Автор считает, что использование термина «инославянская аудитория» правомерно применительно к контингенту студентов, чьими родными языками являются западнославянские и южнославянские, в противопоставлении контингенту, использующему восточнославянские языки, так как процесс освоения родственного языка той же языковой группы имеет отличия от механизмов изучения родственного языка той же ветви, но другой группы. В связи с вышеизложенным, в тексте работы далее используется термин «инославянская аудитория», так как речь идет об обучении студентов, чьим родным языком является чешский (западнославянский) или сербский (южнославянский) язык, т.е. другой (иной) славянский язык, не относящийся к восточнославянской языковой группе.

- 4) Русско-инославянская лексическая интерференция – влияние родного родственного языка на усвоение лексической системы русского языка, выражающееся в лексических ошибках, связанных с конвергентными и дивергентными изменениями праславянского лексического фонда в родственных языках.

Стоит отметить, что термин «аудитория» в Словаре Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина дается в нескольких значениях – а) помещение для проведения занятий; б) слушатели лекции, доклада и т. п; в) приверженцы какого-л. публичного лица. В современных методических исследованиях этот термин приобрел значение «контингент учащихся». Появление ранее не употреблявшихся терминов в новейших исследованиях говорит о недостаточности понятийно-категориального аппарата методики, необходимости обратить внимание на находящийся в процессе становления раздел лингводидактики (русский как инославянский), нуждающийся в описании и упорядочивании возникающих терминов. Предложенные определения не являются окончательными, могут только послужить отправной точкой для дальнейших исследований.

Любая методика преподавания иностранного языка опирается на ряд дидактических, лингвистических, психологических, собственно методических принципов, в методике преподавания РКИ описанных в классических трудах А.Н. Щукина, А.А. Леонтьева, А.В. Фролкиной, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Г.И. Рожковой, О.П. Рассудовой, Н.М. Лариохиной, Е.И. Пассова, В.И. Кодухова и др. [Верещагин, Костомаров, 1982; Кодухов, 1982; Костомаров, Митрофанова, 1988; Леонтьев, 1984; 1988; Методика преподавания..., 1967; Методика преподавания..., 1990; Пассов, 1989; 2009; Фролкина, 1989; Щукин, 1981; 1984; 2018]. Представляется необходимым определить, какие принципы имеют наибольшее значение для методики преподавания русского языка как инославянского.

Этноориентированный подход предполагает учет как социокультурной составляющей, так и структурных особенностей разных уровней родного языка учащихся. Он опирается на ряд собственно методических и дидактических принципов, но в особенности важны для его функционирования принцип сознательности и принцип учета родного языка.

Принцип сознательности необходимо использовать при обучении русскому языку как инославянскому, так как учащимся придется столкнуться со сложной разветвленной грамматической системой, без усвоения ее теоретического описания невозможно свободное оперирование морфологическими и синтаксическими единицами. Расширение лексического запаса в этом случае мало способствует развитию коммуникативных навыков учащегося, в особенности совершенствованию такого речевого вида деятельности, как говорение [Фролкина, 1989: 15–16].

Основоположниками методики преподавания русского языка как иностранного реализация этого принципа рассматривалась в двух направлениях:

- 1) сознательное сопоставление изучаемого и родного языков (Л.В. Щерба, И.В. Рахманов) [Слесарева, 1980: 135];
- 2) систематизация языкового материала в сознании учащихся через постепенное выстраивание грамматических форм в единую парадигматическую систему [Леонтьев, 1988: 22].

Но в любом его понимании данный принцип «предполагает опору на логико-смысловую активность изучающего язык, использование <...> аналитических приемов различного типа» [Слесарева, 1980: 135]. Если в фокус методического анализа попадает процесс преподавания русского языка в инославянской аудитории, можно говорить об аналитических приемах, направленных на сопоставление структурных особенностей родственных языков в первую очередь по следующим четырем составляющим: графическая, фонетическая,

грамматическая и лексическая. Сопоставление лексических систем родного и изучаемого языков, как и систематизация лексического материала в сознании учащихся, может проводиться на основе анализа семантики лексических единиц общеславянского происхождения.

Принцип активности предполагает вовлечение учащихся в активную речемыслительную деятельность на изучаемом языке [Щукин, 2018], что вызывает определенные трудности в условиях влияния родного родственного языка. В инославянской аудитории затруднена реализация речевой активности в продуктивных видах деятельности. Стимулировать интерес учащихся к говорению и письму можно при помощи направления мыслительной деятельности учащихся по пути сознательного изучения языка. Лингвокультурный аспект обучения, направленный на знакомство учащихся с русской культурой, формирование умения рассказывать о своей культуре (тексты, посвященные русской и другим славянским культурным явлениям, историческим событиям; коммуникативные задания, предлагающие сравнить праздничные традиции, пословицы и поговорки и т.д.) также может стать стимулирующим фактором в ситуации затрудненного продуцирования речи учащимися. Эмоциональную вовлеченность на начальном этапе могут вызвать межъязыковые омонимы с противоположным значением, которые вследствие несовпадения значений корневых основ общеславянского происхождения могут звучать забавно для студентов с родным славянским языком. У вовлеченных студентов такие несовпадения могут вызвать желание разобраться – почему в родственных славянских языках возможно такое несовпадение лексических систем? Этой заинтересованностью можно воспользоваться для развития у студентов привычки к активной мыслительной деятельности по сопоставлению родного и изучаемого родственного языка.

Важность принципа наглядности в современной методике обучения иностранным языкам обусловлена особенностями когнитивного развития учащихся. Не последнее место этот принцип занимает в методике преподавания

русского языка как инославянского, реализуясь «в процессе специально организованного показа языкового и экстралингвистического материала с целью оказания помощи учащимся в его понимании, усвоении и применении в речевой коммуникации» [Щукин, 1981]. Принцип наглядности включает в себя два аспекта – аудиовизуальный и речевой (прагматический) [Вохмина, 1978]. Средства аудиовизуальной наглядности в славянской аудитории занимают прочное место в инструментарии современных методистов, так как подкрепляют принцип активности, способствуют преодолению предрассудков и формированию позитивного отношения к русской культуре, стимулируют интерес к изучению языка [Благоевич, Илич, Трапезникова, 2018].

Речевая наглядность предполагает «создание таких условий, в которых могла бы функционировать речь, передающая информацию в коммуникативных целях» [Вохмина, 1978: 60]. Игры, дискуссии, коммуникативные задачи и другие средства речевой наглядности важны для интенсивного формирования навыков продуктивной речевой деятельности, которое может быть затруднено в инославянской аудитории под влиянием такого психологического явления, как репродуктивное торможение [Бабкина, 1984].

Принцип доступности и посильности в методике преподавания русского языка как инославянского напрямую связан с возможностями межъязыкового переноса. При предъявлении языкового материала и выборе упражнений необходимо ориентироваться на возможность учащихся быстро и продуктивно усвоить новые языковые явления. В инославянской аудитории эта возможность представляется более перспективной: «с помощью использования положительного переноса, опираясь на законы психологии и смежных наук», учащиеся из славянских стран «могут с самого первого урока по русскому языку использовать в активной речи те явления <...>, которые в современной методике РКИ объективно расцениваются как трудные» [Божович, 2021: 171].

Принцип прочности, как пишет А.Н. Щукин, имеет непосредственную связь с принципом сознательности: «прочно запоминается то, что понято и осмыслено учащимися» [Щукин, 2018]. В инославянской аудитории этот принцип может реализоваться в том числе при помощи построения ассоциативных связей между системами родственных языков. О важности этого аспекта обучения славянским языкам писал И.А. Бодуэн де Куртенэ, предлагая сопоставление на всех уровнях языковой системы, использование в качестве языкового материала схожих синтаксических конструкций, слов общего происхождения [Бодуэн де Куртенэ, 1912]. В современной методике преподавания русского языка как инославянского также появляются предложения использовать сходство родственных языков в обучении, например, «метод специально адаптированных параллельных текстов в целях построения ассоциативных связей» [Божович, 2021(б): 178].

Принцип межпредметной координации выходит на первый план в методике преподавания русского языка как инославянского в связи с необходимостью подготовки педагогических кадров для учебных заведений славянских стран, координации научно-исследовательской работы отечественных и зарубежных русистов. Опрос, проведенный среди преподавателей словацких школ [Юхименко, 2023], продемонстрировал, что не все педагоги знакомы с терминологией, используемой методистами в России. Необходимо определение понятийно-категориального аппарата методики преподавания русского языка как инославянского, создание пособий и знакомство учащихся – будущих педагогов с терминологией и особенностями преподавания русского языка как инославянского. Включение терминологической лексики в процесс преподавания русского языка студентам-филологам из славянских стран будет способствовать сохранению научных связей между учебными заведениями России и других славянских стран, обмену опытом, построению единого славянского педагогического сообщества.

Принцип межкультурного взаимодействия, получивший обоснование в ряде исследований [Воробьев, 1997; Сурыгин, 2000; Щукин, 2018], в инославянской

аудитории должен реализоваться с учетом сходства языковых картин мира учащихся и носителей родственного славянским языкам русского. Необходимо обратить особое внимание на расширение кругозора в процессе обучения, стимулировать интерес к русской культуре как к одной из славянских.

Среди лингвистических принципов тщательной реализации в инославянской аудитории требуют принципы системности, концентризма, функциональности, минимизации языка в учебных целях.

Принцип изучения лексики и морфологии на синтаксической основе (относящийся к принципу системности) заключается в том, что «через конструирование и употребление» разного вида предложений учащийся «постигает лексические и морфологические закономерности русского языка, осваивает необходимые речевые навыки и умения» [Костомаров, Митрафанова, 1988: 29–30]. На соблюдение этого принципа стоит обращать особое внимание в инославянской аудитории, так как «наблюдаемое внешнее сходство языков нередко направляет и обучающихся и обучающихся по ложному пути признания идентичности функционирования лингвистического материала в обоих языках <...>, что создает неверное представление о закономерностях порождения речевого высказывания на иностранном родственном языке» [Бабкина, 1984: 61].

При реализации принципов концентризма, функциональности и минимизации языка, связанных с отбором и организацией языкового материала, необходимо учитывать возможности межъязыкового переноса и интенсификации обучения на основе сходств грамматических категорий, лексических единиц. В некоторых случаях возможен дедуктивный подход к изложению материала, представление общей языковой картины, чтобы учащиеся получили представление о сходствах и различиях того или иного языкового явления. Что касается концентров – относительно замкнутых циклов, по которым происходит «распределение конечных и промежуточных целей и разнородного по характеру учебного материала» [Костомаров, Митрофанова, 1988: 35], в процессе обучения русскому

языку как инославянскому их формирование может основываться на дополнительных параметрах – степень соответствия того или иного материала аналогичному в родном языке учащихся; возможность построения прочных ассоциативных связей между аналогичными языковыми явлениями в русском и родном языке учащихся; возможность более интенсивного усвоения нового материала при помощи аналогий с родным языком учащихся.

Коммуникативно-деятельностный принцип, получивший поддержку в исследованиях А.А. Леонтьева [Леонтьев, 1988], имеет широкие возможности для реализации в методике преподавания русского языка как инославянского в аспекте активного побуждения учащихся к познавательной деятельности – например, такой как сравнение особенностей функционирования систем родственных языков. Изучая русский язык как один из славянских, студенты приобретают знания о своем собственном языке.

Принцип учета родного языка в методике преподавания русского языка как иностранного был признан не сразу. В процессе развития методического знания он становился основным в процессе обучения, осуждался и исключался из учебного процесса ввиду критического отношения со стороны методистов. Этот принцип прочно связывает методику преподавания РКИ с лингвистикой: «Сопоставительное изучение языков должно вестись для выявления не только лингвистических универсалий, но и отличительных черт русского языка по сравнению с родным языком учащегося» [Кодухов, 1982: 153]. Об эффективности сопоставительных грамматик в обучении русскому языку говорили выдающиеся русисты Л.В. Щерба, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова [Костомаров, Митрофанова, 1988]. Создание сопоставительных грамматик особенно важно в методике преподавания родственных языков, о чем говорит большое количество научных исследований, посвященных сравнению языковых систем русского и других славянских языков [Грамматическое описание..., 1974; Ермакова, 2004; Мразек, 1990; Пипер, 2005; Сопоставительная болгарско-русская грамматика,

2009; Сопоставительное изучение..., 1987; Сопоставительная лингвистика..., 1992; Широкова и др., 1998; Ушакова, 2011].

Принцип учета родного языка может реализоваться открыто, в виде прямого сопоставления – такой путь от сознательного к бессознательному предпочитал Л.В. Щерба: «При обучении иностранному языку можно и надо всегда отталкиваться от родного языка: по-русски так, а в иностранном языке совсем иначе» [Щерба, 1974: 358]. В.М. Мокиенко считал, что подобный подход к представлению языкового материала может быть необходим на продвинутом этапе: «Апелляция к языковой системе на продвинутом этапе дает нередко возможность искоренять ошибки, унаследованные от подготовительного этапа» [Мокиенко, 1987: 57].

Скрытая форма реализации принципа учета родного языка, получив обоснование в классических трудах методистов [Пассов, 1989; Рожкова, Рассудова, Лариохина, 1967], включает следующие возможности:

– отбор и последовательность введения языкового материала с учетом влияния интерференции родного языка и выявления трудных для освоения носителями определенных языков грамматических категорий, синтаксических построений, словосочетательных закономерностей;

– разработка и дозирование упражнений, способствующих устранению или предотвращению интерференционных ошибок на всех языковых уровнях.

Даже если принцип учета родного языка скрыт от учащихся, он «в значительной степени влияет на построение всей программы обучения» [Рожкова и др., 1967: 7]. В связи с этим необходимо понимать, что программа по русскому языку, разработанная для франкоговорящих или китайскоговорящих студентов, может не подойти студентам с родным славянским языком. О неудачном опыте стажировке сербских студентов, столкнувшихся с такой проблемой, писал Б. Станкович: «Уровень как лекций, так и практических занятий отвечает слушателям, у которых родной язык иностранный, но не инославянский и у

которых русистская осведомленность значительно ниже, чем у белградских студентов» [Станкович, 2009: 9].

Открытая реализация принципа учета родного языка, непридпочтительная для учащихся с родным неродственным русскому языком, в инославянской аудитории может стать эффективным способом предотвращения интерференции, повышения интереса к изучению языка, средством формирования профессиональных компетенции (при обучении языку специальности филологов, преподавателей-русистов).

Таким образом, в связи с возрастающим в течение последнего десятилетия интереса к русскому языку среди учащихся учебных заведений славянских стран, педагогов и исследователей отмечается формирование и развитие нового раздела лингводидактики – русского языка как инославянского. Процесс становления этого направления в изучении русского языка сопровождается разработкой научно-исследовательских проблем, связанных с обучением родственным языкам, возникновению новых методических терминов, расширению понятийно-категориального аппарата методики, поиску средств интенсификации обучения русскому языку в инославянской аудитории. Успешная работа с инославянским контингентом строится на тщательной реализации ряда принципов (принцип сознательности, принцип учета родного языка, принцип прочности, принцип межкультурного взаимодействия, принцип речевой наглядности, принцип изучения лексики и морфологии на синтаксической основе). Другие принципы (принцип концентризма, принцип минимизации, принцип доступности и посильности) требуют особых подходов к их реализации.

1.2. Лексическая интерференция в славянской аудитории

Необходимость последовательной реализации принципа учета родного языка и принципа сознательности в методике преподавания русского языка как инославянского в том числе связана с преодолением интерференции. Этот термин

проник в методику преподавания языков из такого направления лингвистики, как теория языковых контактов, получившего обоснование в трудах И.А. Бодуэна де Куртенэ, Л.В. Щербы, Е.М. Верещагина, В.А. Виноградова, А.Е. Супруна, А.П. Клименко, У. Вайнрайха и др. [Вайнрайх, 1979; Супрун, Клименко, 2015; Щерба, 1958]. Интерференция – психолингвистический процесс, связанный с тормозящим влиянием ранее приобретенных навыков на образование и функционирование новых [Игнатьева, 2016; Успенский, 1980]. Это явление оказывает существенное влияние на процесс обучения родственным языкам, так как «сходство материала, подлежащего усвоению, оказывает наряду с положительным отрицательное влияние на процесс формирования или совершенствования навыков владения им» [Бабкина, 1984: 66]. Сходство материала оказывает тормозящее воздействие на процесс репродукции ранее усвоенных языковых фактов и явлений.

Интерференционное воздействие родного языка начинается, как только учащийся слышит речь на иностранном языке: «Языковая система средств восприятия звучащей речи – перцептивная база–язык – представляется как система хранящихся в памяти эталонов и правил сравнения с ними» [Рогозная, 2003: 20–21]. Когда эталонная и изучаемая системы языков имеют сходные и даже одинаковые элементы, возникает большая вероятность произвольного смешивания правил функционирования этих систем, подмены явлений изучаемого языка элементами языковой системы родного языка. При продукции речи сходство языка-базы и изучаемого языка может препятствовать оперативному припоминанию языковых элементов, вызывать произвольную подмену лексических единиц иностранного языка словами родного языка.

Стоит отметить, что влияние интерференции на обучение носителей родственных изучаемому языков содержит аспекты, которые нуждаются в описании и учете в методике преподавания русского языка как инославянского. В настоящий момент в лингводидактике термин «интерференция» имеет широкую

сочетаемость, характеризуется многозначностью; выделяются разные виды интерференции:

- 1) по характеру влияния на процесс обучения: положительная [Мордвинцева, Поморцева, 2021; Юрченко, 2021] и отрицательная интерференция [Новикова, Саклакова, 2019];
- 2) по степени взаимопроникновения языков: языковая и речевая интерференция [Абакумова, Веденева, 2022; Крапивник, 2020] [Джусупов, 2021];
- 3) по источнику воздействия: межъязыковая [Флеров, Минайченкова, 2019; Вязовская, 2015] и внутриязыковая интерференция [Розанова, 2009];
- 4) по источнику ошибок: прямая и косвенная интерференция [Киндря, 2015; Галичкина, 2017; Успенский, 1980]
- 5) по аспекту изучения языка: лексическая / фразеологическая [Игнатьева, 2016] / словообразовательная [Маркова, Григорянова, 2016] / фонетическая [Чалыкова, 2016] / грамматическая [Жеймо, 2015] / синтаксическая [Ведякова, 2021] интерференция.

В лингвистических исследованиях прошлого столетия термин «интерференция» имел и положительную, и в отрицательную коннотацию [Коршук, 1987]. Для новейших работ по методике преподавания русского языка как инославянского также характерно такое разделение: «профилактика межъязыковой интерференции вследствие возникновения ложных ассоциаций» [Просвирина, Гордеева, 2020: 60]; «сто лет назад Радован Кошутич предупреждал о высокой степени межъязыковой интерференции при конфронтации близкородственных языков» [Просвирина, Дегтева, 2020: 108]; «проблемам отрицательного переноса (интерференции) и межъязыковой дивергенции уделено много внимания и посвящен ряд научных работ» [Божович, 2021(а): 106]; «близость лексиконов и грамматиконов во многом оказывается мнимой, что ведёт к более сильному проявлению интерференции, чем при изучении русского языка в неславянской аудитории» [Маркова, Гмира, 2020: 115]; «преподавание русского языка как

инославянского в Болгарии осуществляется на базе общеславянской лексики <...> – т.е. используется положительная интерференция» [Лесневская, 2020: 616]. Однако совершенно явно прослеживается тенденция к употреблению этого термина в значении «негативное влияние родного языка на процесс обучения», что соответствует сложившейся традиции употребления термина в трудах В.М. Верещагина, В.А. Виноградова, У. Вайнрайха, В. Розенцвейга [Успенский, 1980]. Вслед за М.Б. Успенским согласимся с тем, что такое понимание интерференции расширяет значение понятия, позволяя рассматривать не только перенос навыков и явлений из родного языка в изучаемый, но и «общее отрицательное воздействие на речь языковых контактов в сознании билингва» [Успенский, 1980: 80]. Такое широкое понимание интерференции важно для лингводидактического рассмотрения русского языка как инославянского, так как на процесс обучения русскому языку в инославянской аудитории влияют расхождения в определенных грамматических явлениях или несоответствия в номинации предметов, а также отличия в процессе речепорождения родственных языков, способов формирования мыслей на языке [Бабкина, 1984].

Характеристика интерференции как языкового явления подразумевает изменения в системе одного языка под влиянием другого [Успенский, 1980], но такой аспект интерференции не актуален для лингводидактики: при обучении языку интерферирующие явления наблюдаются в речи учащихся, проявляясь в нарушении норм языка. В современных методических исследованиях рядом с термином появляется прилагательное «языковая» [Абакумова, Веденева, 2022; Крапивник, 2020], что, по-видимому, связано с описанием видов интерференции, выделяемых по аспекту языка, подвергаемого воздействию (лексическая, грамматическая, фонетическая, синтаксическая интерференция). Несмотря на наличие в современном дискурсе сочетаний типа «языковая интерференция», отметим, что интерференция в обучении русскому языку как инославянскому – это исключительно речевое явление, имеющее отношение к языковым заимствованиям

из других славянских языков только в аспекте влияния изменений в языке на процесс обучения.

Выделение внутриязыковой интерференции также представляется безосновательным в лингводидактике: «Если под этим понимать нарушение речевых норм одного языка под влиянием ложной аналогии с явлениями этого же языка – то любую речевую ошибку можно будет назвать интерферирующей» [Успенский, 1980: 81].

Между тем, разделение интерференции (имеется в виду понятие в широком значении) на прямую и косвенную представляется вполне закономерным. В классической теории языковых контактов (например, в трудах В.Ю Розенцвейга) для определения функционирования прямой и косвенной интерференции используется такое понятие как «третья языковая система» («интерязык»). Понимание интерференции как речевого явления делает выделение такого понятия избыточным для методики преподавания иностранных языков [Успенский, 1980].

К прямой интерференции относятся:

- «а) перенесение из родного языка “языковой материи” (единиц, форм);
- б) иноязыковой перенос каких-либо обобщений или свойств, но в другой звуковой и графической форме» [Успенский, 1980: 83].

Косвенная интерференция включает в себя:

а) интерференцию, которая вызвана отсутствием в родном языке каких-либо языковых категорий, языковых оппозиций на разных уровнях, существенных для системы изучаемого языка;

б) гиперизм – соответствие того или иного языкового явления в родном языке таковому в изучаемом языке воспринимается учащимися как определенное правило, которое переносится на все случаи употребления;

в) интерференцию, вызванную различиями в способах и средствах выражения значений, а также самих значениях языковых категорий [Успенский, 1980].

Прямая интерференция в родственных славянских языках может выражаться в неосознанном переносе слов родного языка в речь на иностранном языке [Всесоюзная научная конференция..., 1975; Кашкуревич, 1976]; неправильной постановке ударения; неверном употреблении глагольных префиксов; отсутствии оглушения в сочетаниях типа *город Владивосток* (в сербском языке не оглушаются звонкие шумные согласные на стыке словоформ перед звонкими [Кречмер, Невекловский, 2005]) и др.

Примером косвенной интерференции в условиях близкородственного билингвизма могут служить проблемы с редуцированием гласных звуков в чешской аудитории, неразличением падежных окончаний в болгарской аудитории, трудности с употреблением аналитических форм степеней сравнения в сербской аудитории и т.д.

Таким образом, интерференция в условиях родственного (славянского) билингвизма – негативное влияние родственного изучаемому родного языка учащихся на процесс воспроизведения и восприятия речи на иностранном (славянском) языке, проявляющееся прямо или косвенно во всех языковых аспектах – лексическом, грамматическом, синтаксическом, фонетическом.

Учет лексической интерференции важен для процесса обучения русскому языку в инославянской аудитории, так как «вызванные ей нарушения часто носят смысловозначительный характер, иногда могут полностью изменить значение высказывания» [Игнатьева, 2016: 10]. Значимость учета лексической интерференции для процесса преподавания русского языка в инославянской аудитории подтверждают многочисленные исследования, посвященной лексической интерференции в чешской аудитории: работы М. Затовканюка, Я. Зимовой, Я. Влчека и др. [Vlček, 1985; Vlček, 1966; Veselý, 1985; Zatovkaňuk, 1979; Zimová, 1967]; в болгарской аудитории [Бабов, 1974; Дерелиева-Друмешка, 1977; Лингвистические основы..., 1973]; в польской аудитории [Ерановска-Грончевска, 2004]. Стоит отметить научный труд о межславянской интерференции К.В.

Фёдоровой, в котором в качестве материала исследования используется лексика 11 славянских языков: русского, украинского, белорусского, болгарского, сербского, хорватского, македонского, словенского, польского, чешского, словацкого [Фёдорова, 2013]. Большинство исследований было проведено еще в прошлом столетии, что говорит об актуальности современных исследований о лексической интерференции в процессе обучения славянским языкам, так как лексический пласт языка подвержен постоянным изменениям, соответственно могут меняться интерферемы (термин М. Затовканюка).

Лексическая интерференция – «все вызванные межъязыковыми связями изменения в составе лексического инвентаря, а также в функциях и употреблении лексико-семантических единиц, в их смысловой структуре» [Жлуктенко, 1974: 129]. Согласно исследованиям, наибольшее воздействие на процесс усвоения нового языка оказывает именно лексическая система родного языка. Выделяются следующие причины:

- 1) более сложный характер системности в лексике по сравнению с грамматикой;
- 2) несовпадение набора лексических значений у двух слов в различных языках;
- 3) осложнение денотативного значения слова эмоционально-стилистической окраской, которая в различных языках может не совпадать [Шахматова, Постнова, 1979; Игнатьева, 2016].

На затрудненное освоение продуктивных видов речевой деятельности – говорения и письма – в инославянской аудитории напрямую оказывает влияние лексическая интерференция. Лексические ошибки в речи могут привести к коммуникативной неудаче, влияют на заметность акцента для реципиента (в то время как ошибки, например, в падежных окончаниях не так сильно влияют на процесс коммуникации). Приобретение навыков рецептивной речевой деятельности также может быть затруднено в связи с возникновением лексической

интерференции из-за ложного сходства, особенно если у учащихся не сформирована привычка работы со словарями. К тому же, «распознать рецептивную ошибку намного сложнее, чем продуктивную, так как слушающий или читающий не всегда указывает на свое непонимание» [Игнатьева, 2016: 28].

Н.Н. Рогозная с точки зрения коммуникативной значимости выделяет два типа ошибок:

- информативные ошибки – в результате таких ошибок искажается коммуникативное намерение говорящего;
- регулятивные или прагматические ошибки – они ведут к нарушению лексико-стилистической коннотации [Рогозная, 2003].

В инославянской аудитории распространены ошибки обоих видов: информативные ошибки могут быть связаны с неразличением межъязыковых энантиосем (термин В. Шерцля), слов общеславянского происхождения с противоположными значениями в родственных языках; прагматические ошибки появляются в результате семантической асимметрии слов общего происхождения – учащийся добавляет коннотацию слову по аналогии с родным языком или игнорирует добавочные значения, стилевую принадлежность лексических единиц изучаемого языка.

Для выявления закономерностей воздействия лексической системы родного языка на процесс освоения новой лексики необходимо рассмотреть типы лексической интерференции. В классических научных трудах [Жлуктенко, 1974; Семчинский 1973] выделяются следующие типы лексической интерференции:

- прямое заимствование лексических единиц из родного языка в речь на иностранном языке (М. Затовканюк называет такие слова «цитатными»); этот вид интерференции очень распространен при межславянских языковых контактах [Всесоюзная научная конференция..., 1975];

– изменение формы лексических единиц изучаемого языка под влиянием родного (например, добавление аффиксов родного языка к корню иностранного языка);

– заимствование из родного языка значений, коннотаций (семантическая интерференция).

По описанию проявлений интерференции становится очевидно, что лексическая интерференция в инославянской аудитории возникает в результате сохранения в славянских языках общеславянского лексического фонда. Корни, восходящие к одному этимону, могут менять значения, приобретать дополнительные коннотации, обрастать разными словообразовательными формантами. Лексические единицы при этом сохраняют внешнее сходство, затрудняя закрепление этих слов в памяти учащихся.

В соответствии с типами лексической интерференции можно выделить следующие виды интерференционных лексических ошибок, возникающих в русской речи учащихся-славян:

– ошибки, возникающие на семантическом уровне, связанные с недостаточным усвоением плана содержания лексических единиц (сходные слова имеют противоположные значения / значения слов совпадают частично / сходные слова имеют разные коннотации или стилевые характеристики): *Я запоматовала, что слева лежала тетрадь, посередине – учебник* (русск. *запомнить* – чешск. *zapamatovat si*);

– ошибки на словообразовательном уровне, которые также можно отнести к лексической интерференции, так как их появление в речи является следствием наличия лексических основ общего происхождения, и они напрямую влияют на передачу смыслового содержания сообщения; к таким ошибкам можно отнести продуцирование новых слов с помощью корней родного языка и аффиксов русского языка или корней русского языка и аффиксов родного языка: *Я приеду в Россию в этом году или в **наступном***;

– ошибки на лексико-синтаксическом уровне, которые возникают в результате переноса лексической и/или синтаксической валентности слова родного языка на лексическую единицу изучаемого языка [Игнатъева, 2016]: *В следующем школьном году у нас будут выпускные экзамены.*

Поскольку одной из основных причин непродуктивного усвоения лексического материала является «неправильная методическая тактика обучающего и пренебрежение к фактам, вызывающим интерферирующее явление» [Рогозная, 2003: 19], при обучении русскому языку учащихся с родным славянским языком необходим отбор и последовательное использование приемов борьбы с интерферирующим влиянием родного языка.

С психолингвистической точки зрения интерферирующие явления возникают в результате «переоценки тождества» и «недооценки различного» [Коршук, 1987]. По мнению Л.Н. Бабкиной, факт, что важную роль при восприятии и запоминании сходного (или частичного сходного) материала играет осознание сходства и различия его компонентов, основывается на закономерностях психофизиологии. Согласно выводам И.П. Павлова о важности дифференциации в процессе выработки условных рефлексов, «прочность связей, достигнутая только путем многократных повторений, не является защитой против “репродуктивного торможения”», т.е. процесса торможения при воспроизведении ранее усвоенного материала [Бабкина, 1984: 67]. Основываясь на выводах этих исследований, можно говорить о необходимости формирования у учащихся осознания сходств и различий усваиваемого лексического материала с целью нейтрализации интерферирующего влияния родного языка.

Методика работы с интерферирующей лексикой неродственного языка, учитывающая психологическую характеристику процессов запоминания и воспроизведения, была изложена в исследовательской работе С.А. Абдигалиева [Абдигалиев, 1976]. В диссертации выделяется два этапа работы над лексикой, вызывающей интерференционные ошибки в речи учащихся:

– объяснение изучаемой лексики, направленное на осознание учащимися семантических расхождений;

– закрепление изучаемой лексики в ряде упражнений, представляющих собой наглядный материал для демонстрации различий.

Функции таких закрепляющих упражнений, носящих дифференцировочный характер – «дальнейшее углубление понимания студентами семантических различий» и «осознанное запоминание этих различий» [Абдигалиев, 1976: 18]. В исследовании советского ученого С.А. Абдигалиева были выявлены типы упражнений, способствующих закреплению знаний о семантике иностранного слова:

– упражнения, направленные на уяснение особенностей употребления усваиваемых слов путем наблюдения их в типичных контекстах;

– условный перевод;

– подстановочные упражнения с выборочной сочетаемостью;

– упражнения на заполнение пропусков;

– перевод с родного на изучаемый язык изолированных предложений;

– пересказ коротких текстов с употреблением заданной лексики;

– пересказ на изучаемом языке с употреблением заданной лексики коротких текстов, предъявленных на родном языке [Абдигалиев, 1976: 19].

В работе был сделан акцент на усвоение учащимися семантики интерферирующих языковых единиц. Стоит отметить, что при обучении родственным языкам необходимо также учитывать лексико-синтаксическую и лексико-словообразовательную интерференцию, поскольку они неразрывно связаны с влиянием общеславянского лексического фонда.

Анализируя выделяемые С.А. Абдигалиевым этапы работы над лексикой применительно к инославянской аудитории, расширим предложенную концепцию по преодолению лексической интерференции. Этап объяснения изучаемой лексики в процессе преподавания русского языка в инославянской аудитории может быть

дополнен материалом, расширяющим фоновые филологические знания учащихся (в том числе из области истории языка, сравнительно-исторического языкознания, контрастивной лингвистики); необходимо учитывать положительное влияние на понимание учащимися функционирования лексических единиц этимологического комментария. Знакомство учащихся с историей происхождения слов стимулирует познавательный интерес, развивает аналитический ум. Кроме того, в процессе объяснения русской лексики, вызывающей интерференционные ошибки, следует сформировать у студентов навык работы с толковыми и этимологическими словарями, словарями межъязыковых омонимов, чтобы студенты имели возможность, оставаясь один на один с текстом на русском языке, самостоятельно обнаруживать расхождения в семантике лексических единиц.

Закрепляющие упражнения с интерферирующей лексикой, предлагаемые в современных исследованиях для использования в инославянской аудитории, по большей части совпадают с предложенной С.А. Абдигалиевым схемой работы с лексикой. Например, словацкий исследователь Л. Гаярски рекомендует использовать комплекс упражнений переводного типа, включающих перевод отдельных лексических единиц и предложений [Гаярски, 2021]. Интересно, что методист советует активно применять упражнения с интенсификацией темпа речи – по ходу выполнения начальных упражнений быстрота перевода не регулируется преподавателем, затем учащимся предлагается ускорить темп ответа на предложенный вопрос. Отечественная исследовательница С.В. Голяк предлагает подобные описанным в исследовании Л. Гаярски способы усвоения лексики, обычно используемые для подготовки синхронных переводчиков (например, перевод в быстром темпе словосочетаний «прилагательное + существительное» с русского языка на родной). Такие упражнения могут применяться вместе с трансформационными и подстановочными упражнениями [Голяк, 2022]. Семантизация через контекст также признается необходимым инструментом при объяснении лексики родственного языка [Гаярски 2021; Свириденко 2019]. Добавляется ряд инструментов для работы с интерферирующей лексикой:

– упражнения на соотнесение лексических единиц с их дефинициями (как правило, представлены в виде таблицы: в одном столбце – слова, в другом – развернутое описание; учащимся необходимо найти подходящее определение и соединить его с подходящей по смыслу лексической единицей);

– упражнения на формирование представления о сочетаемости лексических единиц, их функционировании на синтаксическом уровне: подбор подходящих прилагательных к существительным, подбор синонимов (на наш взгляд, в упражнениях на подбор синонимов лексические единицы необходимо представлять не изолированно, а в контексте).

Поскольку появление интерференционных ошибок свидетельствует об «ослаблении по тем или иным причинам контроля за речевой деятельностью на языке высказывания» [Коршук, 1987], необходимы упражнения, направленные на автоматизацию речевых операций. Но автоматизация вызова необходимого слова (формирование навыка) может вырабатываться не только при помощи упражнений, но и рецептивно – при восприятии правильной речи (как устной, так и письменной) на изучаемом языке. Знакомство учащихся (особенно вне языковой среды) с культурно-языковым материалом, представленным неадаптированными художественными текстами, песнями, подкастами на русском языке, фильмами и телеспектаклями необходимо для осознания разницы лексической сочетаемости, функционирования в речи слов родного и изучаемого языков. С другой стороны, освоение культурно значимых единиц русского дискурса способствует не только устранению лексической интерференции, но и формированию ценностных установок, что также является одной из задач русскоязычного образования.

Для преодоления лексической интерференции в инославянской аудитории можно использовать современные цифровые инструменты. Например, в качестве средства обучения рекомендуется применять чат-боты, которые пока не получили широкого распространения в процессе обучения русскому языку, хотя обладают рядом несомненных достоинств:

«1) привычны для обучающихся и просты в применении;

2) создаются в формате, не требующем установки узкоспециализированных программ;

3) не привязывают студента к месту обучения;

4) помогают преподавателю выстроить индивидуальную траекторию работы с учащимся;

5) лишены психологического барьера, который может возникать при общении с человеком» [Патрушева, 2022: 849].

Чат-бот, в котором в качестве языкового материала используется лексика общеславянского происхождения, может выступать в качестве средства внеаудиторной работы, закрепления материала, усвоенного на занятии.

Таким образом, интерференция, являясь психолингвистическим явлением, оказывает значительное влияние на процесс обучения родственному языку, поскольку ее преодоление осложняется сходством языкового материала родного и изучаемого языков. В инославянской аудитории интерференция – это межъязыковой речевой процесс, выражающийся в прямых или косвенных проявлениях, негативно влияющий на изучение родственного языка.

Лексическая интерференция оказывает негативное воздействие и на продуктивную, и на рецептивную речевую деятельность учащихся с родным славянским языком. Освоение лексической системы нового языка осложняется формальным сходством лексических единиц, обусловленным сохранением праславянского корневого фонда в современных языках, что приводит к возникновению ошибок на семантическом, словообразовательном и лексико-синтаксическом уровнях.

Выстраивание правильной методической тактики с целью преодоления лексической интерференции должно основываться на понимании ее психолингвистического характера. Такой взгляд на интерференцию говорит о необходимости формирования у учащихся осознанного подхода к усвоению лексического материала, состоящему из двух этапов – объяснение семантических,

словообразовательных, лексико-синтаксических сходств и различий; закрепление лексических единиц при помощи упражнений, направленных на систематизацию полученных знаний о лексической системе изучаемого языка.

1.3. Методический потенциал общеславянского корпуса лексических основ при обучении лексике в славянской аудитории

Известный лингвист Б.В. Беляев в своей монографии «Психологические основы усвоения лексики иностранного языка» утверждает, что «самым главным делом при обучении иностранному языку является обучение иноязычной лексике», поскольку «обучение иностранному языку есть обучение иноязычному мышлению», а именно в лексике отражены понятия языка, которыми оперирует мышление [Беляев, 1964: 126]. В обучении русскому языку как инославянскому лексический аспект является едва ли не основным, поскольку существенное влияние на возможности использования положительного переноса и на появление интерференционных ошибок в речи учащихся оказывает сходство лексики русского и родного языка учащихся.

Схожесть словарных составов родственных славянских языков объясняется эпохой праславянской языковой общности в прошлом, сохранением древних лексических единиц в современном узусе [Манучарян, 2015]. По данным, приводимым О.Н. Трубачевым (подсчет общеславянских слов в этимологических словарях отдельных славянских языков), число лексических единиц, имеющих общее праславянское происхождение достигает 3000 в русском и 2000 в чешском языке [Трубачев, 1957: 67]. Так, лексический аспект обучения приобретает большое значение в обучении русскому языку в инославянской аудитории, «сходство грамматических систем славянских языков и специфика сходств и различий в лексике определяют повышенное внимание к лексике» [Слесарева, 2009: 38].

С точки зрения психофизиологии, родство языков порождает речевые ошибки на этапе внутреннего программирования высказывания или «смыслового

синтаксирования». Наблюдая сходные явления на уровне «словесного синтаксиса», учащиеся делают вывод об одинаковых закономерностях порождения речевого высказывания на иностранном родственном и родном языках [Бабкина, 1984]. Иначе говоря, формирование речевых единиц на родственных языках и тот же процесс в обучении неродственному языку сходны между собой. Основные нарушения в воспроизведении речи на иностранном родственном языке связаны с формальным сходством языковых систем. Однако стоит отметить, что процесс речепорождения при обучении родственному языку на уровне лексического оформления всё же имеет отличия от данного процесса при обучении неродственному языку, поскольку «в языках, имеющих общее историческое происхождение, несовпадение понятий оказывается довольно редким явлением», в отличие от языков неродственных [Беляев, 1964: 53]. Объяснение понятий является основой обучения лексике, так что знакомство инославянской аудитории с лексической системой русского языка может иметь положительные моменты интенсификации обучения (быстрое узнавание и усвоение). Кроме того, студентам с родным славянским языком проще избавиться от привычки перекодирования с речевых структур родного языка на иностранный, «внутреннего перевода», так как языки имеют много совпадений на понятийном уровне.

Так, обучение русской лексике в инославянской аудитории ориентировано в большей степени на внешний контур – формальное сходство лексических единиц, могущее стать причиной как переноса, так и интерференции. Это связано с сохранением праславянских корневых основ в лексике современных языков.

К специфическим особенностям освоения лексической системы русского языка в инославянской аудитории, возникающим по причине сходства словарных составов родного и изучаемого языков, можно отнести:

- 1) возникновение лексической интерференции: «Чем ближе два языка, тем в большей мере двуязычный индивид опирается на родной (основной) язык в речевой деятельности на неродном языке. Поэтому родственные языки учить легче, чем далекие, но интерференция при подобном роде

билингвизма наблюдается чаще и преодолевается с большим трудом» [Багана, Хапилина, 2010, с. 45]. В случае обучения языку, являющемуся родственным родному языку учащихся, сохраняющему общеславянские корневые лексические основы, могут появляться многочисленные интерференционные ошибки: буквальное понимание графически сходного слова, расширение или сужение семантики слова русского языка под влиянием родного, непонимание сочетаемости слова, неуместное словотворчество;

- 2) сходство языков (что особенно заметно на лексическом уровне) приводит к несколько пренебрежительному отношению к изучению языка – слова звучат похоже, а значит, проблем с пониманием не будет. Такое невнимание к лексическому аспекту обучения со временем сменяется разочарованием и потерей мотивации к изучению языка. Перед преподавателем возникает следующая задача: искать такие подходы к обучению лексике, которые позволят сохранять мотивацию на протяжении всего периода обучения;
- 3) сходство лексических систем языков открывает широкие возможности для реализации положительного переноса, быстрого пополнения пассивного словарного запаса, продуктивного развития рецептивных видов речевой деятельности.

Кроме того, к особенностям работы с лексикой в инославянской аудитории можно отнести интерес учащихся к лексическим единицам общеславянского происхождения, противоположным или абсолютно несовпадающим по значению, легкое восприятие такого лексического материала [Бергер, 2013]. Между тем, в потоке речи учащиеся все равно могут совершать ошибки в использовании таких слов. Важно обращать внимание на семантическую асимметрию многозначных слов, лексическую сочетаемость слов. Например, в русском языке в отличие от чешского прилагательные *красивый*, *симпатичный* не могут сочетаться с существительным *погода* [Бергер, 2013]. Необходимо принимать во внимание

наличие лексических единиц, дифференцированных в понятийном отношении в лингвокультурологическом аспекте, учитывая смыслы, приобретаемые во вторичной номинации, во фразеологии [Маркова, 2017б].

Лингвист Е.М. Маркова, посвятившая множество научных трудов проблемам праславянского лексического фонда, настаивает на том, что «обучение русскому языку как инославянскому характеризуется также особой лингводидактической группировкой лексического материала» [Маркова, 2017: 188], лингвометодической разработки требуют следующие вопросы:

- 1) сопоставление словообразовательных гнезд с общим корнем;
- 2) внутренняя форма производных лексем изучаемого языка;
- 3) межъязыковая омонимия и полисемия;
- 4) синтагматика общих лексем в русском и родном языках;
- 5) сравнение лексико-фразеологических гнезд с одним словом-вершиной;
- 6) лингвокультурные различия вторичных наименований в изучаемом русском и родном языках [Маркова, 2017].

Для реализации такого подхода к группировке лексического материала необходимо обратиться к инструментам методической типологии, являющимся одними из важнейших компонентов эффективного обучения русскому языку как инославянскому. Методическая типология «связывает отобранный языковой материал со способами его усвоения, с приемами формирования речевых умений и навыков» [Беловичова, 1985: 106–107]. Необходимо обратить внимание на ряд исследований, освещающих тему методической типологии лексических единиц русского языка с целью его преподавания в инославянской аудитории [Бжозонь, 1974; Гочева, 1975; Каландрова, 1974; Цекова, 1980]. Принцип объединения слов в этих работах основывается на выделении дифференцирующих и совпадающих признаков русских слов и их инославянских коррелятов, при этом «первые связаны с прогнозированием возможной интерференции, вторые – возможного переноса» [Беловичова, 1985: 109]. Основываясь на этих научных трудах, можно выделить следующие принципы отбора лексических единиц русского языка, имеющих сходство со словами родного языка учащихся:

– этимология слов русского языка (восходят ли слова к одному общеславянскому этимону или их сходство является результатом случайного совпадения);

– соотношение семантического наполнения русских лексических единиц и их инославянских коррелятов (расхождения зависят от эволюции общеславянского корня в разных языках: полное сходство значений, частичное сходство, противоположные значения, возникновение стилевых и эмоциональных коннотаций);

– структура русских лексических единиц и их инославянских коррелятов (от полного совпадения до изменений корневых основ и несовпадения словообразовательных элементов, которые могут при внешнем сходстве иметь разные значения: русск. *переписать* – сербск. *prepisati* – чешск. *přepsat*);

– семантические (несовпадение сочетаемости) и синтаксические (разница в управлении глаголов, в значении падежей) валентности русских лексических единиц и их инославянских коррелятов.

Исследования по методической типологии лексики имеют большое значение для развития методики преподавания русского языка как инославянского, но существует необходимость постоянной актуализации используемого лексического материала – словарный состав языков подвержен изменениям и дополнениям. В современных условиях обучения вокубуляры, созданные в результате отбора лексики, могут быть представлены в электронной форме, что облегчает процесс работы с ними.

Типологический отбор лексики для обучения русскому языку в инославянской аудитории должен опираться на общеславянский (праславянский) лексический фонд, оказавший значительное влияние на формирование лексических систем славянских языков. В связи с этим необходимо уточнить, что понимается под термином «общеславянский корпус лексических основ». Это словосочетание ранее не использовалось в методике преподавания русского языка как инославянского. Существует понятие «праславянский лексический фонд», использованное О.Н. Трубачевым при составлении Этимологического словаря

славянских языков. Очевидно, под ним понимается восстановленный лексический пласт праславянского языка, получивший развитие в ряде славянских языков. При создании собственно методического термина стоит отказаться от использования лингвистических формулировок.

О.Н. Трубачев предлагает разделять термины «праславянский» (связанный с эпохой единого славянского языка, до деления на группы славянских языков) и «общеславянский» – «относящийся к распространению во всех славянских языках» [Трубачев, 1994: 4]. То есть для обозначения слов в современных славянских языках, восходящих к праславянским этимонам, следует использовать прилагательное «общеславянский»: общеславянская лексика, общеславянский лексический фонд.

Возникает необходимость замены широкого понятия «фонд» на слово «корпус», которое в современных научных работах понимается не только как собрание устных и письменных текстов, но и способ систематизации лексического материала, совокупность лексических единиц [Хабибуллина, Иванова, 2015; Уланов, 2018; Соколова, 2020 и др.].

Обратившись к классическим определениям, замечаем разницу в объеме понятий. В словаре лингвистических терминов определение основного словарного фонда звучит так: «лексическая база языка, наиболее устойчивый пласт его лексики» [Словарь лингвистических терминов]. В корпусной лингвистике термин «корпус» имеет следующее значение: «ограниченный по объему набор <...> текстов, собранных с целью максимально точно представлять исследуемый вариант языка» (McEneaney & Wilson, 1996: 24). То есть фонд представляет более обширный материал, определяемый не целью исследователя, а объективной действительностью или взглядами исследователя на объективную действительность. Корпус, как правило, содержит в себе специально отобранный языковой материал. Поскольку лексический материал для методического использования должен иметь ограниченный объем, пределы которого определяются целями обучения, целесообразнее использовать именно этот термин. Использование словосочетания «лексических основ», а не «лексических единиц»

обусловлено тем, что общим в славянских языках являются не сами слова, а их корни, основы, восходящие к одному этимону. Морфологическое и тоническое оформление таких общеславянских корней может быть разным. В этом смысле логичнее использовать словосочетание «лексика общеславянского происхождения», а не «общеславянская лексика».

Так, общеславянский корпус лексических основ – это пласт общих корневых основ славянских языков, восходящих к праславянским этимонам. В широком смысле к корпусу стоит относить все лексические единицы, имеющие общеславянскую корневую основу. Такие слова могут иметь отличное от первоначального (праславянского) корня значение, дополняться словообразовательными элементами, несовпадающими в разных славянских языках. При обучении русской лексике необходима опора на общеславянский корпус лексических основ как методологический компонент обучения.

К сожалению, в настоящий момент не существует единого для всех современных славянских языков корпуса лексических основ, который с легкостью позволял бы методистам и преподавателям проверить, содержит ли та или иная лексическая единица корень праславянского происхождения. Однако еще в 70-е гг. прошлого столетия Отделом этимологии и ономастики Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН под руководством академика О.Н. Трубачева была проделана огромная работа по восстановлению возможного облика праславянского языка, нахождению этимологических связей лексических единиц славянских языков и диалектов. Текст словаря был частично оцифрован, но формат его представления делает затруднительным его использование в качестве инструмента обучения языку. В словаре используются диалектные источники, словари не новее 70-го г. издания. Поскольку лексические системы языков находятся в постоянном развитии, словарные материалы нуждаются в актуализации, соотнесении с современным состоянием языков. Словарь представляет большой интерес для лингвистов, но для методистов и преподавателей заслуживает внимания как основа для создания методических материалов, а не готовый инструмент для обучения русской лексике.

Использование общеславянского корпуса лексических основ как методологического компонента предполагает учет сходств и различий лексических систем по трем аспектам – семантическому, словообразовательному и лексико-синтаксическому. В процессе обучения этот компонент может использоваться скрыто или открыто. В первом случае учет этого компонента связан с отбором и введением лексического материала в структуру урока, способами презентации русской лексики общеславянского происхождения, отбором текстов, содержащих подобные лексические единицы, применением упражнений, направленных на закрепление лексики, вызывающей интерференционные ошибки. В открытой форме возможны такие приемы работы с лексикой, как этимологический комментарий, сравнительный анализ лексического материала родного и изучаемого языков, обращение к словарям различного типа.

Использование общеславянского корпуса лексических основ как методологического компонента способствует реализации следующих методических принципов:

- принципа сознательности (систематизация языкового материала в сознании учащихся);
- принципа активности (стимулирование речевой деятельности учащихся через аналитические задания);
- принципа наглядности (показ языкового материала в словарной форме);
- принципа доступности и посильности (отбор лексического материала с учетом интерференции);
- принципа прочности (выстраивание прочных ассоциативных связей лексических систем в сознании учащихся);
- принципа межпредметной координации (использование аналитических приемов изучения языка при обучении студентов-филологов);
- принципа системности (формирование в сознании учащихся представления о лексической системе русского языка, закономерностях ее развития);
- принципа концентризма и минимизации языка (отбор лексических единиц в соответствии с влиянием межъязыкового переноса и интерференции);

– принципа учета родного языка.

Общеславянский корпус лексических основ как методологический компонент также обуславливает принципы отбора текстов для инославянской аудитории. Могут учитываться такие параметры, как насыщенность лексикой общеславянского происхождения, проявление межъязыковой паронимии, ориентированность на инославянский контингент учащихся (более высокая степень аутентичности текста, увеличенный процент незнакомых слов, возможность языковой догадки на основе общности происхождения лексических единиц в родном и изучаемом языках).

Задания, созданные с опорой на общеславянский корпус лексических основ, должны быть направлены на формирование следующих лексических навыков:

– раскрывать значение лексических единиц общеславянского происхождения при помощи опоры на этимологию слова и его внутреннюю форму;

– использовать возможности положительного переноса лексических знаний из родного языка;

– дифференцировать сходные слова родного и изучаемого языков, имеющие разные значения;

– выявлять различия в синтаксических связях лексических единиц общеславянского происхождения родного и изучаемого языков;

– выявлять различия в аффиксации лексических единиц общеславянского происхождения родного и изучаемого языков;

– учитывать асимметрию в семантике сходных слов родного и изучаемого языков.

Стоит отметить, что вопрос сохранения общеславянского лексического фонда в разных языках представляет интерес для исследований в области методики преподавания родственных языков. Некоторые исследователи полагают, что русский язык может использоваться в качестве средства развития семи-коммуникации: «знание русского языка облегчает говорящим на чешском языке понимание словацкого и польского дискурсов, тем самым усиливая так называемую семи-коммуникацию (рецептивное многоязычие) между чехами и

словаками или чехами и поляками» [Епишкин, 2010]; «Russian will also reinforce the possibility of semicomunication with speakers of other Slavic languages» [Neustupný & Nekvapil, 2003: 296]. Возможно, это связано с тем, что русский язык в своем естественном развитии не отказывался от праславянского лексического наследия, в то же время обогащая словарный фонд в ходе межъязыковых контактов. При обучении русской лексике в инославянской аудитории общеславянский корпус лексических основ может стать своеобразным средством развития рецептивного многоязычия в обучении родственным славянским языкам.

Таким образом, общеславянский корпус лексических основ является необходимым компонентом обучения русской лексике в инославянской аудитории, позволяющим учитывать внешнее, формальное сходство лексических систем, а также противодействовать интерференционному влиянию родного языка на понятийном уровне. Включение этого методического компонента в процесс обучения соответствует основополагающим принципам методики обучения РКИ, позволяет использовать методические приемы, направленные на интенсификацию обучения русской лексике учащихся с родным славянским языком.

Выводы по первой главе

1. В связи с грядущим укреплением позиций русского языка в славянских странах и необходимостью поддерживать интерес к русскому языку и культуре как средству мягкой силы своевременным является вопрос об актуализации особых методических подходов к обучению русскому языку в инославянской аудитории. Рост интереса к русскому языку как объекту изучения в заведениях среднего и высшего образования славянских стран сопровождается возникновением терминов и терминологических словосочетаний, характеризующих процесс обучения родственному славянскому языку. Некоторые терминологические новообразования можно считать закрепившимися в научной речи современных методистов. Это свидетельствует об актуальности предлагаемых подходов к описанию процесса обучения русскому языку учащихся с родным славянским языком. Существует необходимость совершенствования и продвижения особых подходов к преподаванию русского языка как родственного родному языку учащихся, т.е. русского языка как инославянского. Развитие современной методики русского языка как инославянского будет способствовать интенсификации обучения, повышению мотивации учащихся, следовательно, популяризации русского языка в славянском мире.
2. Обучение русскому языку в инославянской аудитории происходит с учетом принципа сознательности (анализ предъявляемого лексико-грамматического материала с целью поиска сходств и различий в родном и изучаемом языках); принципа активности (направленность учебной работы на стимулирование продуктивной речевой деятельности); принципа наглядности (использование средств аудиовизуальной и речевой наглядности для преодоления репродуктивного торможения и формирования положительной мотивации); принципа доступности и посильности (учет возможностей языкового переноса); принципа

прочности (выстраивание ассоциативных связей на основе сходных языковых явлений); принципа межпредметной координации (обучение студентов-филологов из славянских стран с учетом необходимости подготовки педагогических кадров для учебных учреждений славянских стран); принципа межкультурного взаимодействия (учет сходств и различий языковой картины мира носителей славянских языков); принципа изучения лексики и морфологии на синтаксической основе (учет различий в закономерностях грамматического функционирования сходного языкового материала родного и изучаемого языков); принципа концентризма, функциональности, минимизации языка (учет сходства языковых систем, явлений переноса и интерференции); принципа учета родного языка (при обучении родственному языку появляется возможность открытой реализации этого принципа).

3. Интерференционное воздействие родного языка имеет очень большое значение для процесса обучения русскому языку студентов с родным славянским языком. Исследование термина «интерференция» в методическом аспекте показало, что он обладает многозначностью. Для терминологического аппарата методики преподавания русского языка как инославянского целесообразным представляется использовать следующие характеристики: отрицательная, речевая, межъязыковая, прямая или косвенная интерференция, т.е. определять это явление как негативное влияние родного (славянского) языка учащихся на воспроизведение и восприятие речи на русском языке, имеющее прямые или косвенные проявления на уровне грамматики, фонетики и лексики.
4. Значительное влияние на учебный процесс в инославянской аудитории оказывает лексическая интерференция, затрудняющая получение продуктивных (заметный акцент, коммуникативные неудачи, искажение коммуникативного намерения говорящего на изучаемом языке) и рецептивных (ложная интерпретация получаемой языковой информации) речевых навыков. В инославянской аудитории интерференционные

лексические ошибки возникают на семантическом, словообразовательном и лексико-синтаксическом уровнях.

5. Методика обучения интерферирующей лексике (лексическим единицам общеславянского происхождения) должна основываться на психолингвистическом понимании такого явления, как интерференция. Работа с лексическим материалом включает в себя два направления: презентация лексических единиц общеславянского происхождения, включающая осознанное восприятие сходств и различий лексических систем родного и изучаемого языков на всех уровнях; систематизация и закрепление знаний о функционировании лексических единиц на семантическом, словообразовательном и лексико-синтаксическом уровнях при помощи упражнений (наблюдение за словом в контексте, переводные, подстановочные, трансформационные и другие упражнения).
6. Интенсификация обучения русской лексике в инославянской аудитории может производиться при помощи общеславянского корпуса лексических основ как методологического компонента, что предполагает использование в качестве учебного материала лексических единиц, имеющих общеславянскую корневую основу. При отборе таких единиц необходимо учитывать этимологический, семантический, структурный аспекты, аспект валентности. Методическая работа с лексическими единицами общеславянского происхождения, кроме работы со словарями различного типа, включает упражнения, направленные на раскрытие значения лексических единиц общеславянского происхождения при помощи опоры на этимологию слова и его внутреннюю форму; использование возможности положительного переноса; дифференциацию сходных слов родного и изучаемого языков, имеющих разные значения; выявление различий в синтаксических связях лексических единиц общеславянского происхождения родного и изучаемого языков, а также различий в аффиксации лексических единиц общеславянского происхождения родного и изучаемого языков.

Глава II. Анализ проблем при обучении русской лексике в славянской аудитории и пути их решения

2.1. Анкетирование преподавателей русского языка в славянской аудитории

В отсутствии языковой среды проблемы обучения русскому языку как инославянскому, связанные с интерференцией, могут проявляться более интенсивно. Для выявления особенностей обучения русской лексике в инославянской аудитории и закономерных возможностей использования общеславянского фонда лексических основ как методологического компонента нами было проведено анкетирование среди преподавателей высших и средних учебных заведений славянских стран.

Задачи анкетирования заключались в следующем:

- определить наличие методологического компонента в содержании обучения русскому языку в славянских странах;
- оценить возможность включения методологического компонента в содержание обучения русской лексике учащихся с родным славянским языком.

В анкетировании приняли участие педагоги следующих учебных заведений:

- Шуменского университета имени Константина Преславского (Болгария);
- Российского центра науки и культуры в Белграде (Сербия);
- Задарского университета (Хорватия);
- Карлова университета в Праге (Чехия);
- Основной школы Радована Кауфмана (Словакия);
- ряда основных и средних школ, гимназий в Словакии и Сербии.

В исследовании рассматривался процесс обучения не только в вузах, но и в других учебных заведениях, поскольку интерес к русскому языку необходимо развивать уже в начальной школе. Только в случае если русский язык фигурирует в качестве одного из основных школьных предметов (первый иностранный язык), стоит ожидать притока желающих продолжать изучение русского языка в вузах.

Кроме того, методисты отмечают пользу замены в школьной учебной программе иностранного неславянского языка (наиболее популярными являются английский и немецкий) на родственный славянский язык: «Грамматика любого неславянского языка для всех славян является слишком сложной, чтобы ее можно было понять в возрасте до 13 лет, пока еще у ребенка не сформировалось абстрактное мышление. И только после формирования абстрактного мышления ребенок-славянин способен быстро и четко понять всю грамматику иностранного (неславянского) языка» [Жердев, Макарова, 2020]. В связи с вышеизложенными аргументами изучение аспектов преподавания русского языка в средних и высших учебных заведениях как комплексного процесса представляется актуальным.

В число участников, заполнивших анкету, вошли как начинающие преподаватели, так и педагоги с большим педагогическим опытом (стаж от 4 до 39 лет). 34% респондентов преподают русский язык от 10 до 19 лет, 30% участников посвятили обучению студентов от 20 до 28 лет, 26% – отдали профессии преподавателя русского языка от 30 до 39 лет жизни. Такой состав участников исследования позволил получить достаточно полную картину, включающую мнение как опытных преподавателей, так и молодых специалистов. Для большей части респондентов (74%) русский язык не является родным, только 26% респондентов являются носителями преподаваемого языка.

В анкете был представлен широкий круг вопросов, затронувших не только обучение лексике, но и использование языка-посредника и реализацию принципов учета родного языка и сознательности в учебных пособиях, достаточную представленность пособий, учитывающих родственные связи родного и изучаемого языков, обсуждение материалов, используемых в преподавании русского языка как инославянского. Этим темам посвящена первая часть анкеты.

Поскольку на обучение лексике иностранного языка непосредственное влияние оказывает характер используемого учебного пособия и методических материалов (учащиеся могут узнавать новые слова из инструкций к упражнениям, теоретических описаний и т.д.), представляется необходимым рассмотреть

отношение преподавателей к использованию родного родственного языка в учебных пособиях.

Ответы на первый вопрос «Какие учебные пособия лучше использовать для преподавания русского языка в инославянской аудитории: монолингвальные или полилингвальные?» могут быть представлены в виде следующей диаграммы:

Как видно из диаграммы (Рисунок 1), преподаватели русского языка как инославянского имеют потребность и в одноязычных, и в двуязычных пособиях и методических материалах. Интересно, что для университетов и языковых курсов предпочтительнее монолингвальные учебные пособия (42% респондентов выбрали вариант «монолингвальные», 18% – «полилингвальные»). Вероятно, это связано с необходимостью быстрого погружения в языковую среду с целью интенсификации обучения. В школьной среде предпочтительнее использовать полилингвальные учебные материалы, так как они снижают уровень стресса при изучении нового материала. В целом, представленные результаты демонстрируют скорее положительное отношение к использованию родного языка в учебных пособиях, но в то же время указывают на актуальность разработки одноязычных методических материалов.

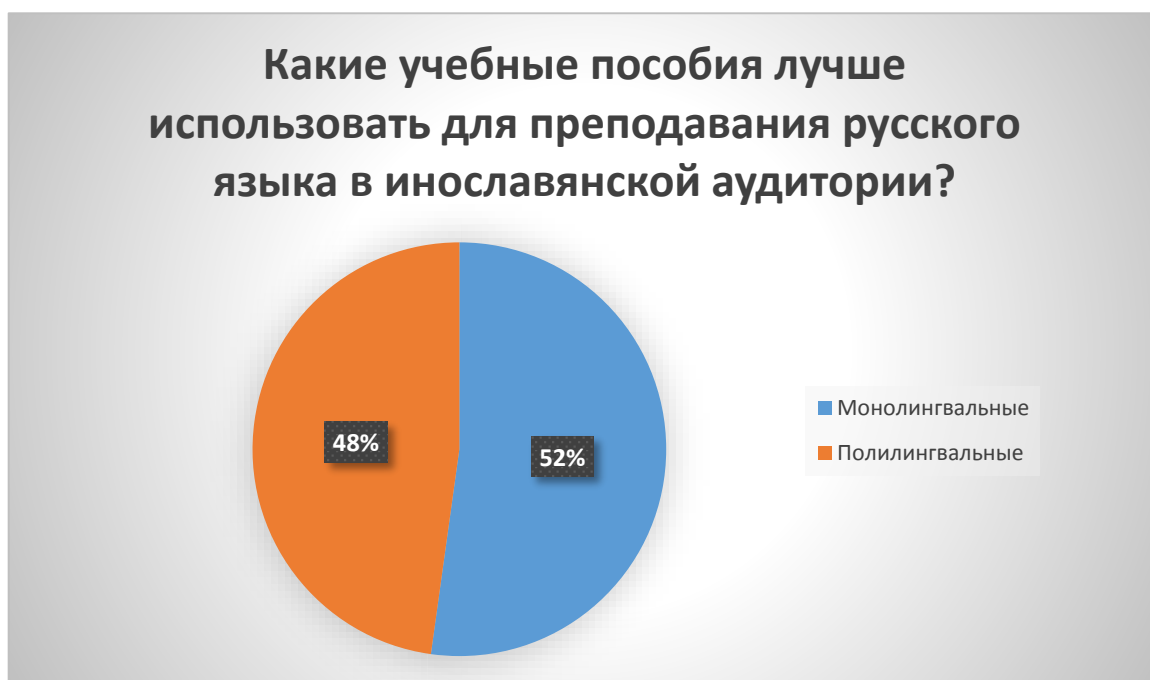


Рисунок 1 – Какие учебные пособия лучше использовать для преподавания русского языка в инославянской аудитории?

Ответы преподавателей на следующий вопрос (Рисунок 2) демонстрируют нехватку учебных пособий и методических материалов, реализующих принцип учета родного языка. Говоря об аспектах, касающихся обучения лексике, отметим, что по сравнению с 70-80-ми гг. прошлого столетия в академической среде упал интерес к исследованиям по методической типологии лексических единиц русского языка для обучения русской лексике учащихся-славян. Материалы, собранные советскими методистами, весьма ценны, но нуждаются в обновлении. Создание лексических учебных материалов, учитывающих особенности родственного изучаемому родного языка, представляется весьма актуальным.

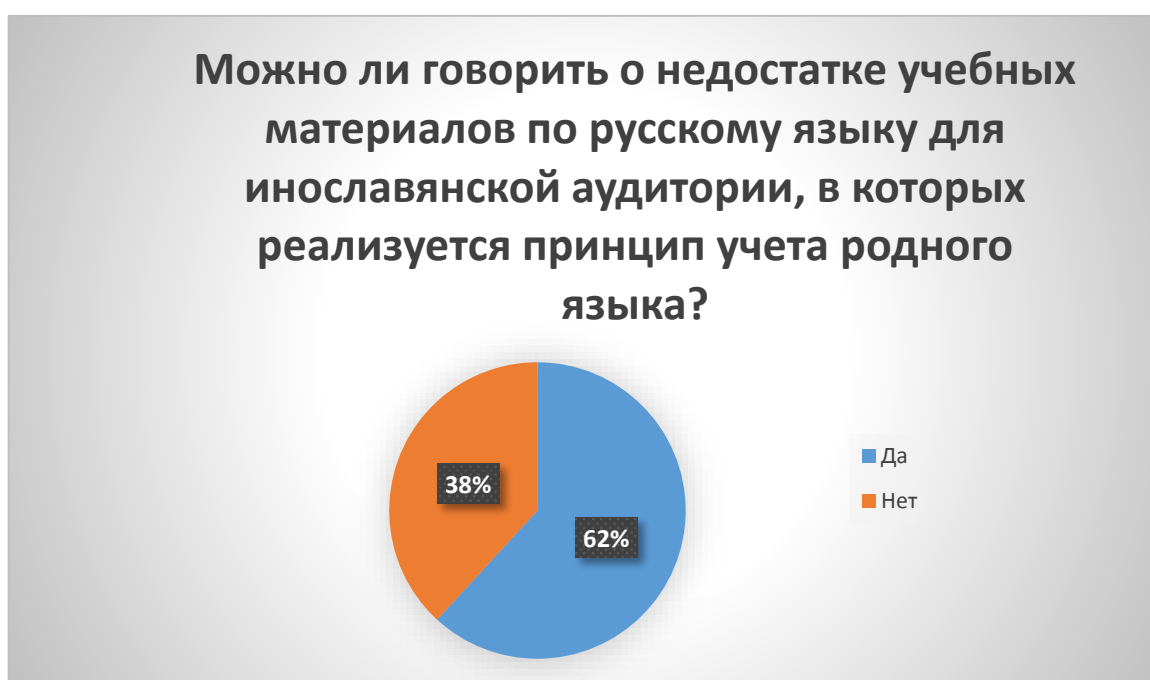


Рисунок 2 – Можно ли говорить о недостатке учебных материалов по русскому языку для инославянской аудитории, в которых реализуется принцип учета родного языка?

Высокий процент ответов, указывающий на достаточное наличие таких материалов или отсутствие необходимости их использования, говорит либо о традиции создания кафедральных учебных материалов, ориентированных на конкретный контингент обучающихся, либо о самостоятельной работе преподавателей по адаптации учебных материалов в соответствии с потребностями инославянской аудитории.

Во второй части анкетирования рассматривались вопросы обучения лексике в инославянской аудитории в аспекте реализации принципов учета родного языка и сознательности. Первый вопрос (Рисунок 3) посвящен сопоставлению лексических систем изучаемого и родного языков в учебных материалах по русскому языку как инославянскому.



Рисунок 3 – Должно ли в учебных материалах (учебных пособиях) проводиться открытое сопоставление лексических систем и отдельных лексических единиц русского и родного (славянского) языков учащихся?

Как видно из представленных результатов, большая часть преподавателей выступает за скрытую реализацию принципа учета родного языка при обучении лексике. Вероятно, это связано с ведущей ролью принципа коммуникативности в обучении, стремлением к практическому владению иностранным языком без излишней теоретизации. Однако факт необходимости реализации принципа учета родного языка, пусть и в скрытой форме, при обучении родственному языку не вызывает сомнений. Организация лексического материала должна основываться на возможностях межъязыкового переноса в связи с наличием лексики общеславянского происхождения, учитывать трудности усвоения некоторых

лексических единиц, возникающих вследствие такого явления, как межъязыковая омонимия.

Открытое сопоставление лексических систем может найти выражение в следующих учебных действиях: сравнение пословиц, поговорок, фразеологизмов в родном и русском языках; семантизация общеславянской лексики с помощью словарей (необходимо обратить внимание учащихся на разницу в значении и сочетаемости лексических единиц) и т.д. Такой подход к обучению лексике способствует развитию когнитивных способностей учащихся, мотивирует учащихся к самостоятельному изучению языка.

Следующий вопрос (Рисунок 4) коснулся одной из основных проблем обучения лексике родственного языка. Межъязыковые паронимы и омонимы – источник множества интерференционных ошибок, особенно характерных для речи носителей родственного изучаемому языка, так как «наиболее широко представлено их (прим. авт.: межъязыковых паронимов и омонимов) реальное речевое существование в языках, имеющих генетическое родство и близость систем, при необходимом условии их активного контактирования» [Ровдо, 1980: 22]. В родственных славянских языках к межъязыковым паронимам и омонимам следует прежде всего относить лексику общеславянского происхождения.

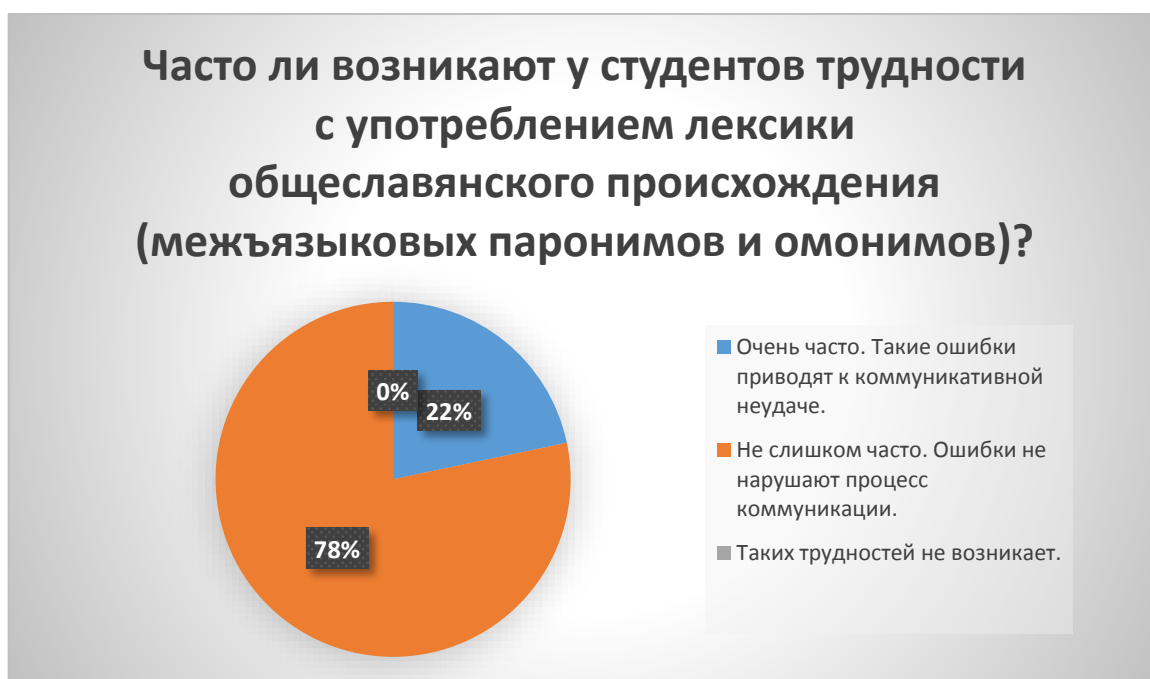


Рисунок 4 – Часто ли возникают у студентов трудности с употреблением лексики общеславянского происхождения (межъязыковых паронимов и омонимов)?

Необходимо было выяснить, насколько сильно ошибки, связанные с лексикой общеславянского происхождения, влияют на процесс коммуникации на иностранном (русском) языке. Почти четверть опрошенных педагогов заметила, что появление в учебном процессе межъязыковых омонимов и паронимов приводит к коммуникативной неудаче, никто из респондентов не выбрал вариант «Таких трудностей не возникает». Это говорит о необходимости обращать пристальное внимание на работу с лексическими единицами общеславянского происхождения в процессе обучения лексике в инославянской аудитории. Наличие большого количества ответов с вариантом «Не слишком часто. Ошибки не нарушают процесс коммуникации» свидетельствует о том, что

1) работа по преодолению интерференционных ошибок, связанных с межъязыковой омонимией и паронимией, планомерно проводится преподавателями;

2) для 74% респондентов является родным язык, на котором говорят учащиеся, так что в случае лексических ошибок, например, появления «цитатных слов» [Затовканюк, 1979], процесс коммуникации не нарушается.

По мнению респондентов, наиболее часто интерференционные ошибки, связанные с недостаточным уровнем усвоения лексики общеславянского происхождения, возникают на I и II сертификационных уровнях (Рисунок 5):



Рисунок 5 – На каких уровнях владения русским языком у студентов чаще всего возникают интерференционные ошибки, связанные со сходством лексических систем (межъязыковой паронимией и омонимией)?

Если в начале обучения сходство лексике способствует быстрому пополнению словарного запаса, развитию рецептивных видов речевой деятельности, то при достижении I сертификационного уровня возникает феномен «языкового плато», в некоторой степени преодолеваемый в случае продолжения образовательного процесса. Результаты опроса показывают, что именно на основном этапе обучения возникают проблемы с пониманием и усвоением лексики общеславянского происхождения.

Вопрос «Есть ли необходимость в использовании родного (славянского) языка в учебных пособиях и методических материалах для перевода лексики общеславянского происхождения (межъязыковых паронимов и омонимов)?» дал следующие результаты (Рисунок 6):

**Есть ли необходимость в использовании
родного (славянского) языка в учебных
пособиях и методических материалах для
перевода лексики общеславянского
происхождения (межъязыковых
паронимов и омонимов)?**



Рисунок 6 – Есть ли необходимость в использовании родного (славянского) языка в учебных пособиях и методических материалах для перевода лексики общеславянского происхождения (межъязыковых паронимов и омонимов)?

Значительная часть опрошенных предлагает использовать перевод в качестве средства семантизации таких единиц – это позволяет сразу установить правильные ассоциативные связи между эквивалентами слов на родном и изучаемом языках. 30% респондентов выступают за применение иных средств семантизации: определение значения слов при помощи контекста, дефиниции, этимологического анализа. На наш взгляд, методическим потенциалом обладает использование совокупности этих приемов для семантизации лексических единиц общеславянского происхождения, поскольку при сочетании способов семантизации учитываются все возможные уровни, на которых могут возникнуть лексические интерференционные ошибки:

- 1) семантизация при помощи контекста «отражает синтагматические связи слова и типичные ситуации его использования» [Слесарева, 2009: 139]– лексико-синтаксический уровень;

- 2) дефиниция «раскрывает понятийную отнесенность слова, его сигнификативный аспект, выделяя в первом приближении отличительные признаки значения, семантические компоненты» [Слесарева, 2009: 139]– семантический уровень;
- 3) этимологический анализ «эффективен в тех случаях, когда нужно раскрыть внутреннюю форму слова, указать его семантическую мотивированность» [Слесарева, 2009: 140] – словообразовательный уровень.

Небезынтересным представлялось выяснить, как преподаватели оценивают характер интерференционных ошибок, появляющихся в речи учащихся. По нашим наблюдениям, такие ошибки могут проявляться на семантическом, словообразовательном и лексико-синтаксическом уровнях.

Из представленной диаграммы (Рисунок 7) видно, что наиболее частотные ошибки связаны с неверным пониманием учащимися синтаксических и семантических валентностей слова.



Рисунок 7 – На Ваш взгляд, какие лексические ошибки чаще всего возникают в речи учащихся?

На втором месте по трудности усвояемости учащимися оказалась семантика лексических единиц русского языка, их стилевая принадлежность, сопутствующие

значения. Согласно полученным данным, все три уровня интерференционного влияния родного языка имеют значение для обучения лексике иностранного языка.

Кроме того, в рамках анкетирования преподавателям русского языка как инославянского было предложено предоставить рекомендации возможных способов преодоления интерференционных лексических ошибок, а также оценить трудности, возникающие в процессе обучения. Среди форм работы с лексикой общеславянского происхождения отмечаются:

- лексико-грамматический комментарий, направленный на сравнение лексических единиц родного и изучаемого языков;
- упражнения на перевод;
- различного вида подстановочные упражнения.

Возникающие в инославянской аудитории методические проблемы связаны с нехваткой учебных часов и необходимостью модернизации учебных и учебно-методических материалов. Преподаватели отметили, что появление новых УМК, словарей, сборников упражнений, направленных на преодоление лексической интерференции, оказало бы значительную поддержку их профессиональной деятельности.

Нами также было проведено анкетирование среди учащихся названных выше учебных заведений, в котором предлагалось оценить и обобщить свой опыт обучения русскому языку. Вопросы анкеты были связаны с учетом родного языка в учебных пособиях, наличия в них сравнительно-сопоставительных элементов, влиянием этих двух факторов на лексический аспект обучения, который особенно подвержен интерферирующему влиянию родного языка на основном этапе обучения.

Вне зависимости от уровня владения языком почти 80% учащихся испытывают интерференционное влияние лексической системы родного языка в процессе продуктивной речевой деятельности (Рисунок 8).



Рисунок 8 – Часто ли Вы делаете лексические ошибки, говоря на русском языке?

Что касается принципа учета родного языка, учащиеся отмечают частое его использование в ситуациях предъявления новой лексики и описании грамматического материала. Только 27% студентов заявили, что учебные пособия полностью написаны на русском языке. Наблюдается корреляция между отсутствием использования родного языка для семантизации новой лексики и лексической интерференцией – 80% учащихся, утверждающих, что родной язык не используется как вспомогательный при изучении лексических единиц, признались, что испытывают влияние межъязыковой лексической интерференции.

Анкетирруемыми не было замечено использование сравнительно-сопоставительного подхода в процессе обучения русскому языку, 40% студентов сообщили о его отсутствии в учебных пособиях. Очевидно, что в большинстве случаев этот подход реализуется усилиями преподавателей, отмечающих наличие большого количество пособий, ориентированных на смешанную аудиторию, в которых не проводится учет особенностей инославянской аудитории [Тяпков, 2022]. Следует отметить, что сравнение межъязыковых паронимов и омонимов

положительно влияет на предотвращение интерференционных ошибок – две трети учащихся, которые изучают русский язык по пособиям с сопоставлением лексического материала, замечают, что путают похожие слова редко или не совершают лексических ошибок.

Необходимо также подчеркнуть, что анкетирование вызвало исследовательский интерес учащихся, что говорит о возможности реализации сознательного подхода к обучению для повышения мотивации к изучению языка, включения методических приемов, направленных на саморефлексию.

Таким образом, в ходе анкетирования было подтверждено, что преподавателями русского языка как инославянского наблюдается значительное воздействие родного языка учащихся на обучение русской лексике общеславянского происхождения, выражающееся в семантических, словообразовательных и лексико-синтаксических ошибках. По мнению большей части респондентов, учебно-методические материалы для обучения лексике русского языка в инославянской аудитории должны создаваться с учетом следующих факторов:

- 1) выстраивание прочных ассоциативных связей между лексическими единицами общеславянского происхождения родного и изучаемого языков (принцип учета родного языка может реализоваться как в скрытой, так и в открытой форме);
- 2) актуальность лексического материала, предполагающего учет интересов учащихся и характер современного процесса обучения (представление материалов в цифровом формате);
- 3) комплексное представление лексической единицы общеславянского происхождения, включающее ее функционирование в тексте, семантическое наполнение, связи корневой основы с возможными формантами.

2.2. Анализ лексических интерференционных ошибок в речи учащихся

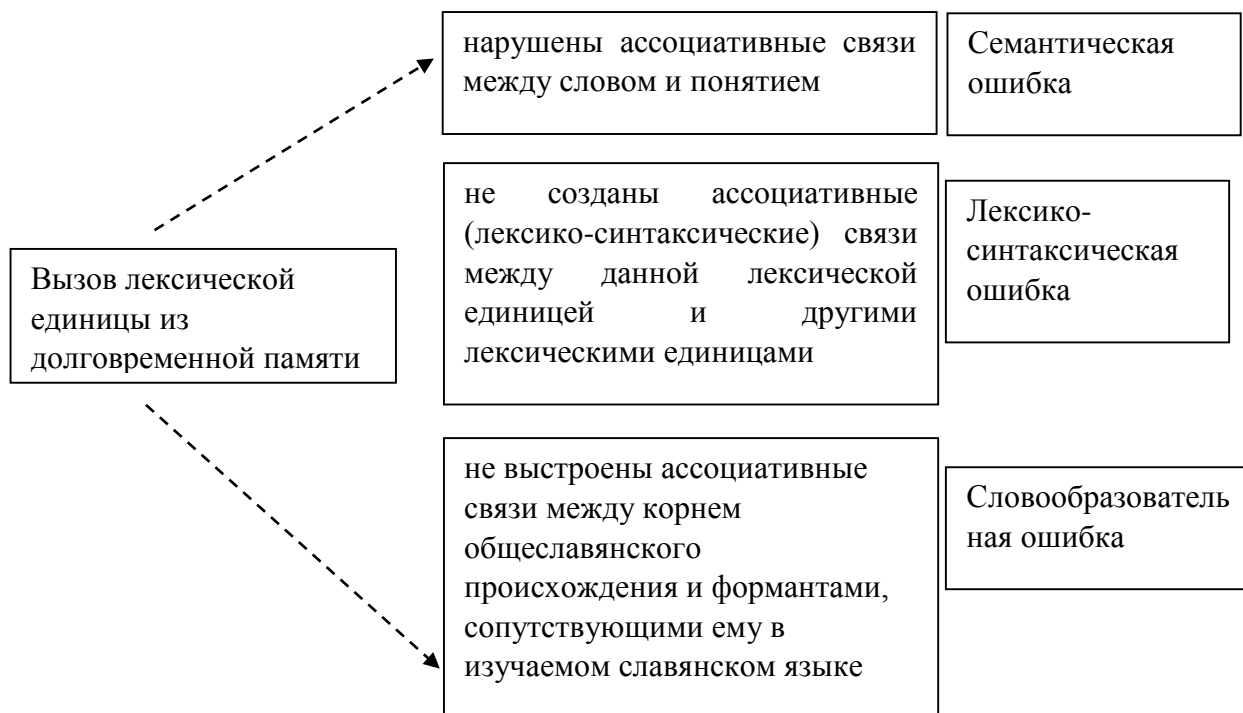
Важным фактором, влияющим на освоение русской лексики в инославянской аудитории, можно считать межъязыковую интерференцию, возникающую по причине сходства языковых систем. Процесс осуществления речевой деятельности на иностранном языке неизбежно сопровождается интерференционными явлениями, возникающими по причине «расхождения норм языка источника интерференции и языка объекта интерференции» [Саркисов, 2019: 84]. Освоение лексики русского языка предполагает столкновение с новыми, кардинально отличающимися семантическими законами [Пашковская, 2019], несмотря на сходство лексических систем и возможности использования положительного переноса в качестве методического инструмента интенсификации обучения. Учащиеся, не в полной мере знакомые с правилами функционирования изучаемых языковых единиц, при воспроизведении устной и письменной речи опираются на правила родного языка и предположения о том, что формы родного и изучаемого языка тождественны [Brown, 2014]. Вероятность ошибок, основанных на этом явлении, напрямую зависит от развития родственных связей родного и изучаемого языков. Чем больше между ними сходство, тем чаще учащиеся заимствуют формы и правила функционирования единиц из своего родного языка.

Лексическая интерференция, являясь негативным фактором обучения русской лексике общеславянского происхождения, должна стать объектом тщательного методического исследования. В связи с этим представляется необходимым проанализировать ошибки, возникающие при обучении продуктивным видам речевой деятельности. Такие ошибки могут быть легко замечены преподавателем, в то время как интерференционное воздействие родного языка при рецепции выявить довольно трудно.

Механизм возникновения лексической интерференционной ошибки запускается при воспроизведении речи на этапе операции вызова слова [Гальскова, Гез, 2006]. Учащиеся, имея ограниченный запас времени для выбора нужной лексической единицы, руководствуются семантическими законами родного языка. Лексический навык выбора нужного слова довольно сложно выработать в этом случае, поскольку сходство языков осложняет понимание разницы в

семантическом наполнении слов, их лексико-синтаксических связях (см. Таблицу 1). Если учащиеся не имеют представления о положении слова в лексической системе изучаемого языка, не усвоили правила его употребления в речи, они могут заменить лексическую единицу аналогом из родного языка, неверно подобрать контекстное окружение, добавить к корневой основе русского языка аффиксы родного языка и т.д.

Таблица 1 – Вызов лексической единицы из долговременной памяти



Отмечается, что интерференция «зависит от семантического расстояния и внешнего сходства лексических единиц двух языков» [Коршук, 1987]. В случае обучения родственному языку наибольший интерес вызывает лексика общеславянского происхождения. Семантическое расстояние между такими лексическими единицами может варьироваться от близкого до абсолютно противоположного. Разница в лексической сочетаемости, коннотативной нагруженности, количестве лексико-семантических вариантов может приводить к ошибкам в речи студентов различной степени коммуникативной значимости.

Представляется методически целесообразным проанализировать лексические интерференционные ошибки студентов, изучающих русский язык как инославянский. Такую возможность предоставляет Русский учебный корпус (<http://web-corpora.net/RLC/>), созданный в Лингвистической лаборатории по

корпусным технологиям НИУ ВШЭ под руководством Е.В. Рахилиной. Корпус предоставляет довольно большой объем информации (всего в корпусе более 11 000 текстов, подкорпус текстов, созданных учащимися с родным славянским языком, включает 321 документ, более 75 000 слов).

Приведенные образцы речи учащихся с родным славянским языком взяты из личного опыта работы с инославянской аудиторией и Русского учебного корпуса, собравшего тексты, созданные изучающими русский язык. При комментировании примеров интерференционных ошибок были использованы следующие справочные материалы:

- Этимологический словарь русского языка Г.А. Крылова;
- Этимологический словарь русского языка А.В. Семёнова;
- Этимологический словарь русского языка Макса Фасмера;
- Этимологический словарь русского языка Н.М. Шанского;
- Этимологический словарь славянских языков О.Н. Трубачева. Наибольшее

количество примеров приведено из речи сербских учащихся, поскольку наибольший объем образцов речи в корпусе представлен работами сербских студентов:

1) Мы выросли вместе, она для меня почти родная **особа** (сербск. *човек* – русск. *мужчина*; сербск. *особа* – русск. *человек*; в русском языке слово «особа» имеет дополнительные коннотации).

2) Мне сейчас **неприятно** разговаривать, перезвоню, когда выйду из метро (сербск. *непријатно* – русск. *неудобно*).

3) Я приеду в Россию в этом году или в **наступном** (здесь можно говорить о лексической и словообразовательной интерференции – в сербском языке есть слово *наступ*, далее влияние оказывают языковые законы русского языка, происходит образование прилагательного (по модели *вечер* – *вечерний*) от сербского существительного при помощи русского суффикса -н-).

4) Мы создали **единственный** с ними (хорватами) литературный язык (сербск. *јединствен*; структура многозначного слова в русском и сербском языках

частично совпадает, в сербском у этой лексической единицы появляется ЛСВ со значением «объединённый»; сербск. *jedini* – русск. *единственный*).

5) **Домашняя промышленность** всё больше развивается сейчас (русск. *отечественная промышленность* – сербск. *домаћа индустрија*).

6) Я не знал, что Георгиевский крест был орден, который **подаревáли** только солдатам (нарушение лексической сочетаемости: *наградить орденом, вручить орден*; искаженная форма глагола *подарить* – правило образования формы прошедшего времени в русском языке применено к форме инфинитива, характерной для сербского языка: ср. русск. *дарить* – сербск. *даривати*; русск. *вручить* – сербск. *уручивати*).

7) Но об этом **молчится**, хотя надо об этом говорить (в сербском языке общеславянский корень не сохранился в исходном виде: русск. *молчать* – сербск. *ћутати*; русск. *замалчивать* – сербск. *прећуткивати*; здесь также возникает внутриязыковая интерференция, ср. *говорится о чём-то*).

8) В передней части дома у меня был бы большой **путь** и с стороны висит лианы, к которым колибри придет вечером и делает нам компанию когда мы сидим в сумерках (в сербском языке *дорожка* – *путић*, общеславянский корень имеет более широкое значение в сербском языке).

9) Если вы говорите на иностранном языке вы можете прочитать **бумагу**, журналы и оригинальные книги великих писателей и смотреть программы спутникового телевидения (употреблено заимствованное слово вместо слова с общеславянским корнем *работа*, вероятно, калька с английского языка; в сербском языке слово *работа* не имеет значения *продукт труда, готовое изделие, произведение*).

10) Теперь на пианино книга, медали, флаги, картинки, **магазины**, старые книги и статуя Ленина (в сербском языке *магазин* – *иллюстрированный журнал*, заимствованное из неславянского языка слово, как и аналог *журнал* в русском языке; в сербском есть эквивалент общеславянского происхождения *часопис* – периодическое издание).

11) Ещё я хочу смотрит **модерные** удицы, ресторани и метро станции (прослеживается влияние неславянских языков; в сербском языке с этим значением функционирует слово с неславянским корнем (*модеран*) и слово церковнославянского происхождения (*савремен*), в русском языке сохраняется только церковнославянский корень; проявляется словообразовательная интерференция, выражающаяся в изменении лексической единицы сербского языка по словообразовательным законам русского языка).

12) Я думаю что учёба через интернет не совсем **ефикасная** и люди становятся более ленивыми (словообразовательная интерференция, ср. сербск. *ефикасан* – русск. *эффективный*).

13) Людям кажется что улыбка **заразна** (в русском языке общеславянская корневая основа обладает смыслоразличительной вариативностью словообразовательных элементов, ср. сербск. *заразан* – русск. *заразный*; *заразительный*).

14) Там будет также приятные **пути** через зеленой траве и удобны **сиденьями**, где моя семья и я мог бы отдохнуть когда день закончится (неоправданное расширение значения слова с общеславянским корнем; в русском языке сидение – процесс; часть предмета, на котором сидят (*сидение стула, кресла*); место для сидения в замкнутом пространстве (*сидения в автобусе, водительское сидение*); возможно, такая ошибка связана с более широким контекстом употребления слова с тем же корнем *седиште* в сербском языке).

15) В передней части дома у меня был бы большой **путь** и с стороны висит лианы, к которим колибри придет вечером и делает нам компанию когда мы **сидим** в сумерках (русс. *сидеть* – сербск. *седети*, путаница возникает в связи с разной орфографической интерпретацией общеславянского корня).

16) Знание иностранных языков помогает нам **получить** новых друзей (наблюдается влияние английского языка: ср. *to get new friends*; общеславянский корень *-луч-* «бросать, попадать, метить» не получил такого распространения в сербском языке, как в русском: *получить, улучшить, залучить, случиться*; в случае предъявления лексической единицы с этим корнем в инославянской аудитории

необходимо объяснить его происхождение, варианты присоединения приставок, лексическую сочетаемость глаголов).

17) Я не понимала, почему **не можно** всегда говорить сербски, и почему другие люди не изучают сербски. Я думаю, что мне **не можно** научить говорить по-китайски. (русск. *нельзя* – сербск. *не може се*; общеславянский корень *-льга-* «свобода, воля» не распространился в сербском: русск. *польза* – сербск. *корист*, русск. *льгота* – сербск. *повластица*, русск. *вольготный* – сербск. *слободан*).

18) **Нормально**, люди говорят много о глобальном потеплении или о бедности разных странах, но никто не говорит что населенность мира выросла, с начала 19-го века, 7 раз! (необходимо объяснить учащимся разницу между употреблением слов общеславянского происхождения – *обычно, обычный, обычай* и заимствованных слов – *нормально, нормальный*. Слово *обычно*, которое необходимо употребить в данном контексте, восходит к общеславянскому корню **obykti*, имевшему значение «привыкнуть», *нормально* – к лат. *norma* «правило», «мера»).

19) У Виктора просто не было **довольно** смелости защитить девушку (русск. *достаточно* – сербск. *довольно*; в русском языке у слова *довольно* также есть значение «столько, сколько необходимо; достаточно», но оно реже встречается в современной речи, поскольку однокоренное слово *довольный* имеет только одно значение «испытывающий чувство удовольствия, удовлетворения», в отличие от сербск. *довольан* – «достаточный, удовлетворительный»).

20) Тоже мне бросилось в глаза, что **моя конструкция** о России и своих жителях построена по сравнению со знакомой страной (русск. *мнение* – сербск. *мишљење*, межъязыковой омоним в русском языке – *мышление*; вероятно, студент выбирает другое слово, чтобы избежать интерференционной ошибки).

21) Станция метро “Affori Centro” находится 100 м от **хотеле** (сербск. *хотел* – русск. *гостиница*, в русском языке слово общеславянского происхождения более частотное: *отель* – 7 484 вхождений в корпус, *гостиница* – 23 659 употреблений [Национальный корпус русского языка]).

22) Мари Ф. из Франции кажется что **обращаться** со своим преподавателем стало лёгче чем раньше (учащийся не различает паронимы *общаться – обращаться*; вероятно, оказывает влияние межъязыковая омонимия: русск. *обращаться* – сербск. *обртати се*; русск. *общаться* – сербск. *дружити се* – русск. *дружить*).

23) Они тоже **закончаюся** для три месяца (форма глагола возникает по аналогии с формой глагола несовершенного вида *начинаться* в настоящем времени; стоит отметить, что общеславянский корень *-кон-* «начало, ряд, порядок», к которому восходят такие русские слова как *конец, начало, закон, закончить / заканчивать, закончиться / заканчиваться, начать / начинать, начаться / начинаться, исконный* и др. оказался не столь продуктивен в сербском языке: русск. *закончить* – сербск. *завршити*, русск. *конец* – сербск. *крај, свршетак*).

24) Я не люблю танцевать и **тоже** не люблю фотографировать (русск. *тоже, также* – сербск. *такође*; восходят к одному общеславянскому корню, в русском языке в значении присоединительного союза употребляется *также*).

25) Мы с мамой всегда вместе завтракаем и **входит с домои** вместе (Корень *-ход-* происходит от общеславянского **sed-* с синкретическим знач. «передвигаться, сидя в повозке»; в сербском языке значение «место, которое служит для перемещения между разными объектами действительности и связанное с ним действие» связано с другим общеславянским корнем *-лаз-*: русск. *вход* – сербск. *улаз*; русск. *выход* – сербск. *излаз*; русск. *выходить* – сербск. *излазити*; русск. *входить* – сербск. *улазити*. В то же время корень *-ход-* сохранен в сербском языке: сербск. *ход* – русск. *ход, ходьба; походка; шаг*; очевидно, что перед сербским учащимся возникает слово, напоминающее родной язык, но с совершенно неясной внутренней формой. Этимологический комментарий и указание на сходство сербского префикса и русского предлога могут помочь учащимся: сербск. *излазити* – русск. *выходить из*).

26) Ирина Ивановна, открывшая для себя плюсы **пользует** удобство преподавания по интернету – сейчас всё быстро и эффективно (восходит к общеславянскому корню *-льга-* «свобода, воля», в сербском языке этой группе

денотатов соответствует другой праславянский корень **koristь*, первоначально означавший «добыча»; русск. *польза* – сербск. *корист*, русск. *использовать* – сербск. *користити се чим*, отсутствие префикса в сербском языке влияет на образование глагола в русском).

27) После этого, я помог моему брату **сделать** математическую задачу (не совсем ясна причина такого словоупотребления, поскольку здесь возможен положительный перенос русск. *решить* – сербск. *решити*; вероятно, сказывается недостаток знаний о сходстве славянских языков и о сочетаемости лексических единиц (ср. *сделать домашнее задание*); возможно влияние сохранившего в сербском языке значения общеславянского корня -реш- «развязать» – сербск. *одрешити* – русск. *развязать; освободить*).

28) Ему понравился подарок, который я ему **дал** (сербск. *Свидео му се поклон који сам му дао*). Иное функционирование общеславянского корня **dati* в сербском языке: сербск. *дати* – русск. – *поднести, вручить*; русские слова *дать, подарить, подарок* восходят к тому же корню).

29) Когда я приехал, я **шел туда** немного (русск. *гулять* – сербск. *шетати*, восходит к праславянскому корню **šętati*, случайное графическое совпадение разных общеславянских корней приводит к интерференционной ошибке).

30) Я была в ГУМ, ходила в Кремль и **смотрела** памятник Пушкину (ср. *осмотреть достопримечательности*; сербск. *смотра* – русск. *смотреть; обзор*).

31) Я никогда не думал, что буду учиться в русском вузе, но нам **казали** об этой возможности, и я воспользовался (русск. *сказать* – болг. *кажа*; обе лексические единицы восходят к одному и тому же общеславянскому корню, в русском языке к нему добавляется формант *с-*).

32) С точки зрения лингвистики, мне всегда **волновала** этимология слов (неверное понимание семантики лексической единицы общеславянского происхождения; характер этой ошибки не совсем ясен, поскольку в болгарском языке глагол *вълнувам* имеет практически то же значение, что и в русском).

33) Мы **приказали**, что нужно **завёрша** работу в семь (ср. *Мы разговаривали о том, что нужно закончить работу в семь*; русск. *разговаривать* – болг.

приказвам; неверное употребление общеславянского корня, грамматически верно оформленное; учащийся уже знает глагол *приказать*, но не до конца освоил его значение; *заверша* – цитатное слово, ср. болг. *завърша*).

34) Поэтому, когда я **взяла** её из офиса я пришла прямо на урок, где мои коллеги были и я рассказала им всё! (русск. *забрать* – болг. *взема* – русск. *взять*; непонимание учащимся семантики лексической единицы вызвано наличием в языках межъязыковых паронимов);

35) Как сегодня **почаси**? (чешск. *počasí* – русск. *погода*; такие «цитатные» слова возникают в речи из-за того, что нет ассоциативной связи между понятием и словом изучаемого языка);

36) Чтобы быть хорошим политиком, важно иметь **добрую** репутацию (чешск. *dobrý* – русск. *хороший, полезный, годный*; лексико-синтаксическая ошибка возникает из-за непонимания учащимся сочетаемости слова общеславянского происхождения).

37) Был з **добре** семьи, получил **доброе** домашнее образование, потом **записался на** университет (та же ошибка, что и в предыдущем примере – незнание учащимися семантической валентности прилагательных *хороший* и *добрый* в русском языке; возникает словообразовательная ошибка: русск. *поступил в университет* – чешск. *se zapsal na univerzitu*; также можно отнести к лексико-синтаксическим ошибкам, ср. *записаться на курсы*).

38) Работать в магазине, для меня это **бесценно** (русск. *бесмысленно* – чешск. *bezcně*; эту ошибку можно было бы назвать «цитатным словом»; интересно, что учащийся оформляет слово из родного языка по словообразовательным правилам русского языка).

39) Российская государственная библиотека **читает** около 48 миллионов книг (чешск. *čítat* – русск. *насчитывать*; здесь ошибка возникает из-за переноса семантики чешской лексической единицы общеславянского происхождения на русское слово).

40) У моей подруги очень **дружный** характер (чешск. *družný* – русск. *общительный*; лексические единицы общеславянского происхождения получили

разные значение в родственных языках; на такие слова стоит обращать особое внимание, так как их семантическое наполнение очень близко по смыслу).

41) Чтобы не простудиться, нужно пить **горьки** чай (чешск. *horký* – русск. *горячий*; цитатное слово; в чешском языке значение общеславянской корневой основы ближе к первоначальному, праславянскому «обжигающий, такой, который жжет»).

42) Чтобы **обратно** вырешить проблем в экологии, нужно учитывать экономику (чешск. *obratně vyřešit problém* – русск. *умело решить проблему*; перенос на лексическую единицу русского языка семантического значения из родного языка).

43) Из-за снега и льда в улицах случаются **громadne** ДТП (чешск. *hromadný* – русск. *массовый*; ср. чешск. *městská hromadná doprava* – русск. *общественный транспорт*; такая ошибка не ведет к серьезному нарушению коммуникации, так как реципиент получит основную информацию; ошибку можно отнести к регулятивным или прагматическим, в официальной речи такое словоупотребление не рекомендовано).

44) Главни герой привык жить на **великую** ногу (чешск. *žít na velké noze* – русск. *жить на широкую ногу*; разница в лексическом наполнении фразеологических единств в родственных языках приводит к лексико-синтаксической ошибке).

45) Перед новогодни **святки** в магазинах **мрачно** люди (чешск. *svátky* – русск. *праздники*; стоит обратить внимание на то, что чешский язык сохраняет прежнее значение общеславянского корня, восходящего к индоевропейскому «праздновать, святой, священный»; чешск. *mračno lidí* – русск. *масса, множество людей*).

Лексические интерференционные ошибки, описанные в представленном перечне, по-разному влияют на процесс коммуникации. По силе влияния на процесс передачи информации от коммуниканта к реципиенту выделяют ошибки коммуникативно значимые и коммуникативно незначимые. К первым относят «языковые (лексико-грамматические, фонетические, интонационные и др.) или

социокультурные ошибки, приводящие к нарушению коммуникации, непониманию или неверному пониманию при общении» [Азимов, Щукин, 2009: 101]. Коммуникативно незначимые ошибки определяются как «ошибки разного рода, в том числе описки, которые не приводят к нарушению коммуникации» [Азимов, Щукин, 2009: 101–102]. Необходимо уточнить, что лексические ошибки могут не нарушать процесс получения информации, но замедлять его, оказывать влияние на отношение реципиента к адресанту и содержанию сообщения. Среди ошибок, возникающих в связи с сохранением лексических основ общеславянского происхождения в родственных языках, можно выделить следующие:

- 1) критически коммуникативно значимые ошибки связаны с полным расхождением значений общеславянского корня в разных языках и включением в речь цитатных слов: *мне неприятно разговаривать; в магазинах мрачно люди; работать в магазине – бесценно; как сегодня почаси?*;
- 2) коммуникативно значимые ошибки возникают в результате того, что в значениях лексических единиц в разных языках сохраняется общий семантический компонент, способствующий пониманию реципиентом передаваемой информации; при этом степень вероятности возникновения коммуникативной неудачи зависит от подготовленности реципиента (т.е. если учащийся вступает в процесс коммуникации с преподавателем, а не с другим носителем языка, риск нарушения коммуникации ниже): *приеду в наступном году; тоже (вместо также) не люблю фотографировать; иметь добрую репутацию; обратно вырешить проблем;*
- 3) к коммуникативно незначимым ошибкам можно отнести словообразовательные ошибки и ошибки, возникающие в результате незначительных расхождений значений общеславянского корня в родственных языках: *об этом молчится; улыбка заразна; седим в сумерках, не можно всегда говорить, смотрила памятник.*

Анализ приведенных примеров приводит к выводу о том, что лексическая интерференция при обучении русскому языку как инославянскому может быть вызвана межъязыковой омонимией и паронимией, асимметрией круга значений лексических единиц в родном и изучаемом языках, разницей в лексической сочетаемости межъязыковых паронимов. Межъязыковая лексическая интерференция может возникать одновременно со словообразовательной интерференцией, характерен перенос слов из родного языка в речь на русском языке с применением к ним языковых норм изучаемого языка. Влияние оказывает асимметрия в заимствовании славянскими языками корней из неславянских языков. В родственных славянских языках одному и тому же обозначаемому может соответствовать и общеславянская, и неславянская корневая основа. В некоторых случаях в одном из языков двум понятиям может соответствовать две лексических единицы, а в другом – эти два понятия выступают в роли значений одного многозначного слова. Лексическая основа общеславянского происхождения может сохранять исходное праславянское значение в одном языке, в другом – менять семантическое значение, приобретать дополнительные коннотации.

Для исправления лексических ошибок, вызванных интерференционным влиянием языка, связанных с сохранением общеславянского фонда корневых лексических основ должно стать «понимание природы ошибки, а не просто знакомство с правильным вариантом ответа» [Азимов, Щукин, 2009: 101]. В связи с этим предлагается исправлять или предотвращать ошибки, руководствуясь принципами сознательности и учета родного языка (Таблица 2):

Таблица 2 – Тип ошибок и методические действия преподавателя

Тип ошибки	Методические действия преподавателя	Дальнейшая форма работы
Семантическая	объяснение плана содержания изучаемых лексических единиц, сравнение (при	

Продолжение Таблицы 2

	необходимости) с таковым в родном языке учащихся	
Лексико-синтаксическая	передача знаний о лексических и синтаксических валентностях изучаемых лексических единиц, наблюдение за функционированием слова в контексте	закрепление полученных знаний в условно-речевых и речевых упражнениях
Словообразовательная	объяснение функционирования лексической основы общеславянского происхождения в изучаемом языке, передача знаний о присоединяемых к ней формантах	

Выполнение этих методических действий возможно при помощи таких инструментов, как словари и корпуса различного типа.

2.3. Использование инструментов корпусной лингвистики и лексикографии как фактор преодоления лексической интерференции

Использование общеславянского корпуса лексических основ в качестве методологического инструмента при обучении русской лексике делает актуальным вопрос о связях корпусной лингвистики, лексикографии и методики преподавания русского языка как инославянского. Не существует единого общеславянского

словаря, позволяющего быстро определить происхождение лексических единиц, связь между ними, разницу в приращении словообразовательных элементов к общеславянским корням, лексико-синтаксическом функционировании лексических единиц общеславянского происхождения в родном и изучаемом языках. Необходимую информацию позволяют получить словари и корпуса русского языка, работа с которыми становится одним из эффективных способов преодоления лексических интерференционных ошибок в речи студентов из славянских стран. В связи с этим необходимым представляется, используя накопленный педагогическим сообществом методический опыт, рассмотреть возможности использования инструментов корпусной лингвистики и лексикографии в методике преподавания русского языка как инославянского, а также факторы, препятствующие широкому применению этих инструментов.

Появившись как особое направление к началу 1990-х гг. [Захаров, 2014], корпусная лингвистика быстро завоевала позиции не только в лингвистических исследованиях, но и в методике преподавания иностранных языков, в первую очередь в методике преподавания английского языка [Горина, 2014; Осипова, 2017; Толстова, 2018]. Использование национальных корпусов языка в методике предполагает подход, ставящий учащегося в центр учебного процесса. При этом преподаватель играет роль наставника в исследовательской работе, проводимой учащимися самостоятельно, на основе индуктивного метода (от анализа узуальных примеров к выведению правил изучаемого языка). Такой подход получил название «обучение с помощью баз данных», основная его цель – «научить учащихся самостоятельно извлекать из аутентичного материала различного рода лингвистическую информацию об особенностях его употребления» [Толстова, 2018: 178].

Методистами были обозначены трудности реализации этого подхода [Агафонова, 2009; Сысоев, 2010; Grigaliūnienė, 2013], которые заключаются в необходимости формировать у студентов навыки работы с корпусом, анализа представленных примеров, формулирования правил. Это представляет определенную сложность для преподавателей и может занять длительное время.

Кроме того, учащиеся могут столкнуться с проблемой несоответствия корпусных употреблений лексических единиц и значений, указанных в толковых словарях, а контекст, окружающий языковые единицы, может оказаться слишком сложным [Сысоев, 2010]. Представляется, что в случае обучения родственному (славянскому) языку эти трудности могут быть в значительной степени нивелированы, сходство лексических систем родного и изучаемого языков делает возможным использование корпусных инструментов даже на начальном этапе обучения.

Вероятно, не слишком активное использование инструментов корпусной лингвистики в методике преподавания русского языка как иностранного связано с тем, что цифровой национальный корпус русского языка появился позднее, чем его западные аналоги. Между тем, первый масштабный проект начал создаваться в СССР ещё в 1985 г. в по инициативе академика А.П. Ершова [Захаров, 2014]. Корпусная лингвистика других иностранных языков начала развиваться несколько раньше. Машинный фонд русского языка, в создании которого принимали участие более 40 организаций, ставил задачей «накопление на «машинных носителях и в базах данных текстовых, лексикографических и грамматических источников, необходимых для научного изучения русского языка и для осуществления прикладных разработок» [Захаров, 2014].

К сожалению, работы были остановлены в 90-е гг. по экономическим причинам, и полноценный корпус русскоязычного дискурса, включающий газетный, поэтический, диалектный, мультимедийный, акцентологический, обучающий и другие подкорпусы, появился только в 2004 году. В настоящее время проект «Национальный корпус русского языка» можно назвать крупнейшим (только основной подкорпус включает более 130 тыс. текстов и более 370 млн. слов), он активно развивается, появляются новые инструменты и функции, которые могут использоваться и в обучении русскому языку как иностранному (например, «портрет слова»).

В методике преподавания русского языка как иностранного идеи об использовании инструментов корпусной лингвистики высказывались и русскими и

зарубежными учеными [Грудева, Алексеева, 2020; Добрушина, Левинзон, 2006; Анохина, 2021; Бьяджини, 2007; Ферро, Лясович, 2023]. Современные корпуса русского языка можно отнести к средствам обеспечения цифровой лингводидактики, которые позволяют «внедрять новые приемы в учебный процесс, учитывать психологические особенности современного «цифрового поколения», мотивировать обучающихся к использованию современных технических средств для получения новых знаний и саморазвития» [Железовская, Хижняк, 2020]. Корпуса имеют ряд методических функций, реализация которых на уроке русского языка в иностранной аудитории позволяет учитывать требования, предъявляемые к современному учебному процессу:

- 1) корпуса позволяют проводить точный отбор лексико-грамматического материала, учитывающий профессиональную направленность обучения и особенности аудитории (интересы учащихся, необходимость углубленного изучения определенной лексико-грамматической темы, возможность подбора речевых единиц, содержащих определенную лексику);
- 2) корпуса могут быть использованы для развития исследовательских навыков учащихся, привычки к самостоятельной работе с возникающими языковыми трудностями, построенной с учетом психологических факторов, влияющих на процессы восприятия и запоминания (информация, полученная в ходе аналитической работы, проведенной самим учащимся, прочнее закрепляется в памяти);
- 3) корпуса ускоряют процесс понимания учащимися законов функционирования изучаемого языка, могут стать инструментом для перехода от работы с учебными текстами к неадаптированным текстам;
- 4) использование корпусов оказывает влияние на лексический аспект обучения – корпуса позволяют «точно определять значения новых слов и показывать особенности словоупотребления в реальных языковых ситуациях» [Кокорева, 2013: 12].

Эти методические функции позволяют сохранять мотивацию учащихся на высоком уровне, развивать сознательное отношение к изучению иностранного языка. Студенты сохраняют интерес к русскому языку после окончания обучения, что позволит им в дальнейшем совершенствовать свои навыки.

Использование словарей в методике преподавания русского языка как иностранного также не является нововведением. Ещё в 80-е гг. прошлого столетия исследователи рассматривали вопрос применения словарей как методического инструмента в иностранной аудитории, утверждая, что «необходима тщательно разработанная методика их использования в учебном процессе, предлагающая разнообразные приемы и формы работы со словарем, увязанные с конкретным этапом, условиями и целями обучения», в противном случае возникает вопрос эффективности включения словарей в методический инструментарий преподавателя [Торшина, 1984].

А.Е. Супрун высказывал мнение, что словарь может являться средством обучения, но не в качестве инструмента для выработки навыков, а источника языковых знаний: «Может ли словарь учить? Вероятно, может. Конечно, словарь – не сборник упражнений, а потому нельзя требовать, чтобы он служил для выработки и тем более закрепления навыков. Прежде всего, словарь, видимо, может учить не навыкам, а сведениям» [Супрун, 1978: 46]. Это свойство словарей является весьма актуальным для современного процесса обучения русскому языку как иностранному, поскольку нет недостатка в средствах, предлагающих механическую работу по закреплению полученных языковых навыков, как и в средствах, стимулирующих учащихся к говорению. Коммуникативные учебники концентрируются на этих двух направлениях учебной работы, но часто игнорируют необходимость давать студентам знания, а также формировать навыки поиска и анализа информации, развивать умение самостоятельного получения необходимых знаний.

Можно выделить следующие направления пересечения лексикографии и методики преподавания русского языка как иностранного:

- 1) использование переводных двуязычных словарей;

- 2) создание и использование учебных словарей – инструмента «специально предназначенного для оказания помощи в изучении языка как средства передачи своих и восприятия чужих информационных состояний» [Морковкин, 1990: 9];
- 3) использование одноязычных словарей (толковых словарей, словарей антонимов, синонимов, орфоэпических словарей, этимологических словарей, словарей сочетаемости и т.д.).

А.И. Ольховская утверждает, что «в действительности работа со словарём на уроке РКИ сводится в лучшем случае к поиску эквивалентов слов на родном языке учащихся в двуязычном переводном словаре» [Ольховская, 2016: 477]. Невнимательность преподавателей к данному методическому инструменту объясняется несколькими причинами [Ольховская, 2016]:

- 1) недостаток словарей, чьим адресатом являются иностранные учащиеся;
- 2) отсутствие разработанной системы упражнений для работы со словарями;
- 3) сложность одноязычных словарей для учащихся;
- 4) несоответствие коммуникативной направленности обучения и словарной работы над лексикой изучаемого языка.

Тем не менее, это направление в методике преподавания русского языка как иностранного остается в фокусе внимания исследователей, отмечается активный интерес к «созданию учебных словарей, в том числе лингвострановедческих» [Виноградова, 2018: 46], продолжается процесс формирования фонда учебных словарей для иностранных учащихся, появляются лингвострановедческие словари [Савченкова, 2012].

Следует принять во внимание нижеперечисленные методические функции словарей, интенсифицирующие процесс обучения русскому языку как иностранному:

- 1) методически грамотно внедренная установка на использование словарей в процессе обучения мотивирует учащихся на внеаудиторную языковую работу, отвечающую «запросам современных стандартов о развитии

- навыка самостоятельного поиска необходимой информации и критического отношения к ее источникам» [Цуканова, 2021: 27];
- 2) работа со словарями развивает навыки работы с текстом (тренируются навыки, необходимые для просмотрового, поискового, ознакомительного, изучающего чтения);
 - 3) словари способствуют эффективному осмыслению лексико-грамматического материала, являются источником языковых знаний, необходимых для овладения лексикой русского языка; предоставляемая ими информация является языковедческой основой для формирования речевых навыков;
 - 4) словари обеспечивают комплексное усвоение учащимися лексических и грамматических характеристик слова, что несомненно положительно влияет на развитие продуктивной и рецептивной речевой деятельности;
 - 5) словари – необходимый компонент в обучении иностранному языку, так как облегчают процесс упорядочивания и систематизации лексических знаний в сознании учащихся, дают представление об ассоциативных связях лексических единиц.

Для преподавателя корпуса русских текстов, словари могут стать эффективным инструментом отбора необходимого лексико-грамматического материала в целях интенсификации обучения (использование положительного переноса и предотвращение интерференции), поддержки мотивации учащихся на протяжении всего периода обучения, справочным материалом, к которому может обращаться преподаватель, когда учащимся необходимо полное, систематизирующее уже полученные знания объяснение языковых явлений изучаемого языка.

Для учащихся корпуса и словари – источник языковых знаний и образцов правильной, естественной речи. Конечно, продуктивная работа с этими инструментами на начальном этапе возможна только под руководством преподавателя. Необходимо показать учащимся, как они могут самостоятельно

работать со словарями и корпусами русского языка, сформировать привычку внеаудиторной работы с этими инструментами. Это соответствует новым принципам современного образования (развитие аналитического ума, критического отношения к получаемой информации, получение прочных фоновых знаний). Использование словарей и корпусов соответствует потребности избавить учащихся от привычной схемы получения знаний, являющейся следствием активного применения технологических средств в обучении: запрос информации – мгновенное получение готового ответа. Знания – то, что необходимо добыть, только тогда они прочно закрепляются в памяти.

При обучении лексике в инославянской аудитории могут быть рекомендованы к использованию следующие словари и корпуса:

- 1) Национальный корпус русского языка (<https://ruscorpora.ru/>), в том числе входящие в него
 - а) акцентологический корпус (включает около 1 300 000 текстов, более 133 000 000 слов, представлен поэтическими текстами XVIII-XX вв. и транскриптами русских фильмов; актуален для презентации сербским учащимся, которые испытывают трудности с расстановкой ударений в русских словах, вызываемые графическим сходством языков);
 - б) панхронический корпус (позволяет проследить историю изменения слова от древнерусского языка до современного, может быть использован в качестве исследовательского инструмента под руководством преподавателя в аудитории студентов-филологов на продвинутом этапе);
 - в) параллельные корпуса болгарского (5,2 млн слов), польского (6,4 млн слов), сербского (1,9 млн слов), словенского (2 млн слов) и чешского (3,9 млн слов) языков (могут быть использованы в качестве справочного материала для учащихся и для отбора лексико-грамматического материала преподавателем);
- 2) Русско-болгарский параллельный корпус кафедры русистики Великотырновского университета имени Святых Кирилла и Мефодия (http://rbcorpus.com/index_rus.php);

- 3) Русский учебный корпус (<http://web-corpora.net/RLC/>), содержащий образцы устной и письменной речи изучающих русский язык как иностранный из Болгарии, Македонии, Сербии, Словакии, Словении, Чехии, Хорватии (отрицательный языковой материал для выявления типичных интерференционных ошибок);
- 4) Словари межъязыковых омонимов: Сербско-хорватско-русский словарь ложных друзей переводчика Д. Лытова (<https://mojsrpski.org/dictionary/false-friend>); Сербско-русский, русско-сербский словарь-справочник межъязыковых омонимов "ложные друзья" Л.Н. Белинской [Белинская, 2015]; "Ложные друзья" переводчика с чешского языка А.И. Журавлева [Журавлев, 1977] и др.;
- 5) Двухязычные онлайн-словари, например, русско-сербский и сербско-русский онлайн-словарь: <https://serbdict.ru/>.

Проблема изучения лексического аспекта в методике преподавания русского языка как инославянского не ограничивается сопоставлением отдельных внешне сходных языковых единиц, лексико-семантических вариантов сходных слов, различающихся по причине сужения или расширения общеславянского корня. Этот вопрос затрагивает сопоставительную лингвистику, этимологию (учащиеся могут спросить, почему эти слова имеют разное значение? как они появились?), лингвокультурологию (почему слова общего происхождения получили другую стилистическую окраску в родственном языке? как на это повлияла культура родственного славянского народа?), т.е. необходим комплексный анализ таких единиц, и нужный для этого инструментарий методике преподавания русского языка как инославянского могут предоставить корпусная лингвистика и лексикография.

Кроме того, на собственно языковом уровне необходимо обращать внимание на разницу в сочетаемости общеславянских единиц, их валентности, употреблении в контексте. Самым сложным для учащихся может оказаться не яркий контраст в лексических значениях (русск. *вредный* – сербск. *вредан* – достойный, ценный), не столкновение с внешне подобными языковыми знаками, обозначающими в родном

и родственном языке денотаты одной категории (русск. *досада* – сербск. *досада* – скука), а разница в контексте употребления графически и семантически совпадающих лексических единиц (русск. *Древний мир* – сербск. *Стари мир*; русск. *каменный век* – сербск. *камено доба*; в сербском есть слово *древни* в значении *древний* и слово *век* в значении *столетие*).

Правильное употребление лексических единиц в контексте часто определяется «чувством языка» – специфическим ощущением правильности или неправильности употребления лексических единиц, свойственным носителям языка. Но даже они не всегда могут объяснить, почему то или иное слово уместно или неуместно в данном контексте. При этом студенту, изучающему иностранный (русский) язык, выбор данного слова кажется вполне оправданным и соответствующим лексико-синтаксическим закономерностям русского языка, которые он формулирует, опираясь на свой опыт изучения функционирования лексической единицы в контексте. Учащиеся могут развить этот навык понимания контекстуальных связей лексических единиц через погружение в дискурс иностранного языка – необходимо чтение и прослушивание большого количества неадаптированных материалов.

Особенно актуальной эта проблема становится для изучающих родственные языки, которые обладают большим количеством слов общего происхождения, сохраняющих не только внешнее, но и внутреннее сходство. Здесь возникает связь методики преподавания русского языка как инославянского и корпусной лингвистики, возникновение и развитие которой в современной русистике показывает «отчетливую смену теоретических приоритетов – с переходом от “системы” к “узусу” и от “языка” к “речи”», к изучению языка при помощи совокупности текстов естественного дискурса [Плунгян, 2008: 8]. Знакомство с корпусами русского языка может обеспечить погружение учащегося в языковую среду живого языка, способствовать выстраиванию правил изучаемого языка на естественных примерах.

Словари, используемые в качестве методического инструмента в инославянской аудитории, предоставляют необходимые языковые знания,

служащие основой освоения лексической системы русского языка. Этимологические сведения, которые можно получить в ходе работы со словарями и национальным корпусом русского языка, формируют у учащихся представление об общности славянских языков и культур, что в свою очередь оказывает положительное влияние на мотивацию к изучению языка и развитие культурных связей.

Исследователи лексического аспекта обучения русскому языку отмечают, что «почти вся лексика, как это ни парадоксально, – сплошная область интерференции, так как чрезвычайно редки слова в двух разных языках, полностью совпадающие по значению» [Слесарева, 2009: 116–117]. В случае, когда на процесс обучения влияет родственные связи лексических систем родного и изучаемого языков, интерференция становится постоянным спутником восприятия и воспроизведения нового лексического материала. В этом случае борьба с интерференционными ошибками разворачивается в области когнитивной психолингвистики. Поскольку «к числу факторов, непосредственно влияющих на механизмы восприятия и запоминания, современные исследователи также относят предыдущий языковой опыт субъекта и особенности языковой среды его деятельности» [Илюшкина, Елисейкина, 2018: 72], в инославянской аудитории необходимо осуществлять тщательный контроль процессов запоминания и воспроизведения информации, использовать такие методические инструменты, которые позволяют преподавателю «осуществлять активные вмешательства в процесс переработки информации на каждом его участке – потенциальной стимуляции, кратковременной памяти и долговременной памяти» [Илюшкина, Елисейкина, 2018: 74]. Словари и корпуса русского языка могут выполнять подобную функцию, поскольку являются средствами обучения аудиторной и внеаудиторной работы, служащими источниками знаний для сопоставительного анализа лексических единиц родного и иностранного языков, позволяющими упорядочивать в долговременной памяти информацию о лексической системе русского языка.

Борьба с лексическими интерференционными ошибками при помощи инструментов корпусной лингвистики и лексикографии может проводиться на пяти уровнях:

- 1) семантический уровень: освоение ЛСВ, коннотаций и стилистической характеристики слова;

Возможные формы работы с лексическими единицами

- найти значение лексических единиц общеславянского происхождения в толковом словаре, найти различия в толкованиях слов родного и изучаемого языков;
 - определить эмоциональную окраску лексической единицы общеславянского происхождения по контексту;
 - найти в словаре стилистические пометы слов общеславянского происхождения;
 - определить сферу употребления лексической единицы общеславянского происхождения;
 - объединить лексические единицы общеславянского происхождения в группы, дать название получившейся ЛСГ;
- 2) словообразовательный уровень: изучение морфологической сочетаемости общеславянского корня;

Возможные формы работы с лексическими единицами

- подобрать однокоренные слова к лексической единице общеславянского происхождения, консультируясь со словарем; выделить корень слова и примыкающие к нему форманты;
- найти в тексте / группе слов лексические единицы общеславянского происхождения с одинаковыми формантами; определить значение форманта;

- 3) лексико-синтаксический уровень: наблюдение за сочетаемостью слова на аутентичных речевых примерах;

Возможные формы работы с лексическими единицами

- найти примеры с лексическими единицами общеславянского происхождения в параллельных корпусах; проанализировать синтаксические связи лексических единиц;
 - рассмотреть «портрет слова» лексической единицы общеславянского происхождения в Национальном корпусе русского языка; указать, какие глаголы / прилагательные чаще всего употребляются с данной лексической единицей;
- 4) этимологический уровень: наблюдение за изменением семантической составляющей общеславянской лексической единицы в родном и изучаемом языках;

Возможные формы работы с лексическими единицами

- определить происхождение лексической единицы общеславянского происхождения; найти общеславянский корень; найти лексические единицы с тем же корнем в родном языке;
 - определить семантическое значение общеславянского корня в праславянском и современном языке;
- 5) лингвокультурологический уровень: сравнение функционирования слов общеславянского происхождения в составе фразеологизмов, пословиц, поговорок и т.д.

Возможные формы работы с лексическими единицами

- посмотреть в словаре фразеологизмы, в состав которых входит лексическая единица общеславянского происхождения;
- найти примеры употребления фразеологизма в корпусе русского языка.

Таким образом, инструменты корпусной лингвистики и лексикографии (в том числе цифровой) могут использоваться в методике преподавания русского языка как инославянского для поиска и отбора лексико-грамматического материала при составлении учебных пособий, планов занятий, дополнительных упражнений преподавателями, а также в качестве источника языковых знаний и аутентичных материалов при формировании речевых умений у учащихся.

Использование словарей и корпусов русского языка при обучении русской лексики развивает когнитивные способности учащихся, способствует преодолению интерференционного воздействия родного языка, если проводится по двум направлениям:

- 1) работа преподавателя: отбор лексического материала с учетом сходств и различий языковых систем родственных языков для составления упражнений, предотвращающих интерференционные ошибки; отбор лексических единиц, освоение которых затруднено в инославянской аудитории вследствие межъязыковой омонимии и паронимии; совершенствование лексических минимумов для методики преподавания русского языка как инославянского с учетом межъязыкового переноса и интерференции; составление учебных словарей, учитывающих профессиональную деятельность учащихся и необходимость формирования лингвострановедческой компетенции с учетом родственных связей языковых культур; анализ с помощью учебных корпусов типичных интерференционных ошибок в целях их предотвращения;
- 2) работа учащихся (под руководством преподавателя на начальном этапе и самостоятельная на продвинутом уровне): выполнение творческих и аналитических заданий, самопроверка, использование корпуса и словарей в качестве справочных материалов при выполнении внеаудиторных заданий.

Использование словарей и корпусов русского языка как методических инструментов в обучении лексическим средствам общения учащихся с родным

славянским языком будет способствовать разработке особых подходов в преподавании русского языка как инославянского, учитывающих сходство лексических систем языков, сформировавшихся на основе единого праславянского языка.

Выводы по второй главе

1. Анкетирование, в котором приняли участие преподаватели высших и средних учебных заведений Сербии, Словакии, Хорватии и Чехии, позволило определить, что учебные пособия и методические материалы, учитывающие необходимость систематизации лексического материала через представление слова общеславянского происхождения как элемента, функционирующего на семантическом, лексико-синтаксическом и словообразовательном уровнях, являются наиболее эффективными для инославянской аудитории; выяснить, существует ли недостаток материалов, реализующих принцип учета родного языка. Результаты указывают на актуальность разработки приемов работы, упражнений и справочных пособий для обучения лексике учащихся с родным славянским языком. В ходе анкетирования было выявлено, что реализация принципов учета родного языка и сознательности является ключевым фактором эффективного усвоения лексических единиц общеславянского происхождения.
2. Инструменты корпусной лингвистики могут использоваться для проведения преподавателем аналитической работы по выявлению причин лексических интерференционных ошибок в речи учащихся с родным славянским языком. Анализ этих ошибок показывает, что речевые нарушения могут быть вызваны различиями в семантическом наполнении лексических единиц общеславянского происхождения, в сочетаемости, в присоединении формантов к общеславянским корням, а также асимметрией в связях понятий и слов общеславянского и неславянского происхождения. По степени влияния на формирование навыков продуктивной речевой деятельности выделяются критически коммуникативно значимые, коммуникативно значимые и коммуникативно незначимые интерференционные лексические ошибки. Предотвращение таких ошибок возможно при использовании

методических приемов, направленных на формирование у учащихся комплексного представления о лексической единице, имеющей семантические, лексико-синтаксические и словообразовательные характеристики.

3. Лексическая межъязыковая интерференция при обучении родственным языкам, возникающая вследствие дифференциации общеславянских корневых основ, требует совместной работы преподавателя и учащихся, направленной на предотвращение интерференционных ошибок; одним из таких способов может стать активное использование инструментов корпусной лингвистики и лексикографии.
4. Использование инструментов корпусной лингвистики и лингводидактики (в том числе цифровых) в преподавании русского языка как инославянского позволяет реализовать дидактические принципы сознательности и прочности, лингвистический принцип системности, психологический принцип мотивации, методические принципы учета родного языка, профессиональной направленности обучения (обучение филологов). Корпуса русского языка и различные типы словарей являются вспомогательным инструментом преподавателя для систематизации и отбора лексико-грамматического материала, для учащихся – источником языковых знаний и опорным учебным материалом при выполнении внеаудиторной работы.

Глава III. Опытнo-экспериментальная работа по обучению лексике русского языка в славянской аудитории

3.1. Цели и задачи экспериментального обучения. Констатирующий эксперимент

С целью апробации сформированных в ходе исследования приемов обучения русской лексике в инославянской аудитории было проведено опытное обучение. В нем приняли участие студенты Института восточно-европейских исследований философского факультета Карлова университета в Праге и сербскоговорящие студенты Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (второй сертификационный уровень) (см. Таблицу 3).

Таблица 3 – Характеристика контингента обучаемых

Характеристика контингента обучаемых	
родной язык	сербскоязычный и чешскоязычный контингент
уровень владения языком	II сертификационный уровень общего владения русским языком
уровень образования	уровень высшего образования, бакалавриат
курс	3-4
название рабочей программы учебной дисциплины, в рамках которой был проведен обучающий эксперимент	практический курс русского языка, практический русский язык

Студенты были разделены на две группы: Карлов университет – контрольная группа из 9 человек, экспериментальная группа из 8 человек; РУДН им. П. Лумумбы – контрольная группа из 8 человек, экспериментальная группа из 7 человек.

Экспериментальное обучение включало следующие этапы:

– констатирующий эксперимент с чешскоговорящими студентами (2018 г., 2 ак.ч.) / обучающий эксперимент с чешскоговорящими студентами (2018 г., 28 ак.ч.) / контрольный эксперимент с чешскоговорящими студентами (2018 г., 2 ак.ч.);

– констатирующий эксперимент с сербскоговорящими студентами (2021 г., 2 ак.ч.) / обучающий эксперимент с сербскоговорящими студентами (2021-2022 г., 28 ак.ч.) / контрольный эксперимент с сербскоговорящими студентами (2022 г., 2 ак.ч.).

Проведенное обучение чешских и сербских студентов можно отнести к преобразующему типу исследований, в ходе которых «разрабатываются и проходят экспериментальную проверку способы оптимизации обучения» [Московкин, 2002: 14]. Исследование строится по классическому алгоритму:

– констатирующий эксперимент (диагностика интересующего исследователя аспекта обучения в контрольной и экспериментальной группах);

– обучающий эксперимент (внедрение в учебный процесс экспериментальной группы нового фактора);

– контрольный эксперимент (диагностика результатов, полученных в экспериментальной группе и сравнение с результатами контрольной группы).

Ограниченный контингент учащихся, принявших участие в опытном обучении, не противоречит характерным чертам такого типа исследований, которые «не предполагают высокой массовости обследования» [Московкин, 2002: 27]. Кроме того, целью проверки является не вся система обучения, а определенный педагогический фактор [Там же, 26]. Следовательно, состав экспериментальной и контрольной групп представляется достаточным для проведения достоверного эксперимента.

Задачи экспериментального обучения заключаются в следующем:

– доказать, что общеславянский корпус лексических основ может являться методологическим компонентом обучения лексике в инославянской аудитории;

– создать учебные материалы, позволяющие эффективно обучать учащихся славян лексике общеславянского происхождения в русском языке;

– апробировать полученные материалы в процессе обучения русскому языку в инославянской аудитории;

– повысить уровень лексической компетенции учащихся;

– сформировать навык восприятия лексических единиц общеславянского происхождения как комплексных единиц, функционирующих на семантическом, лексико-синтаксическом и словообразовательном уровнях;

– активизировать возможности положительного переноса, минимизировать влияние лексической интерференции на процесс усвоения лексического материала.

С целью выявления исходного уровня сформированности лексической компетенции и степени проявления интерференционных ошибок был проведен констатирующий эксперимент.

В ходе констатирующего эксперимента были поставлены следующие задачи:

- 1) проверить степень усвоения учащимися плана содержания лексических единиц общеславянского происхождения;
- 2) проверить способность учащихся адекватно выстраивать лексико-синтаксические связи в предложениях с лексическими единицами общеславянского происхождения;
- 3) проверить умение учащихся сочетать соответствующие форманты с лексическими основами общеславянского происхождения;
- 4) определить, имеют ли учащиеся представление о происхождении общеславянских лексических единиц и разнице в их функционировании в лексических системах родного и изучаемого языков;
- 5) определить, имеют ли учащиеся знания о разнице в употреблении лексических единиц общеславянского происхождения в фразеологии родного и изучаемого языков;
- 6) проследить, как проявляется интерференция на семантическом, лексико-синтаксическом и словообразовательном уровнях.

Первое задание констатирующего эксперимента было направлено на выявление знаний учащихся о семантике лексических единиц общеславянского происхождения и формулировалось следующим образом:

Задание 1. Переведите выделенные слова с русского на родной язык (Таблица 4).

Таблица 4 – Задание 1 констатирующего эксперимента

Для чешскоговорящих учащихся	Для сербскоговорящих учащихся
<i>Бег, жадный, живот, запоминать, родина.</i>	<i>Бег, беда, живот, искусство, хранить.</i>
Еда в этом ресторане была просто ужасной, и мы долго ждали официанта, чтобы оплатить счет.	<i>Хитрый</i> учитель придумал интересный способ, чтобы привлечь внимание учеников к своему предмету.
<i>Овощное</i> суфле – это нежный и воздушный десерт, который понравится всем без исключения.	Режиссер тщательно работал над <i>образом</i> главного героя, чтобы он был максимально реалистичным.
В нашем <i>дружном</i> коллективе каждый сотрудник чувствует себя комфортно и уверенно.	Он был очень жадным и <i>корыстным</i> человеком, который думал только о своих интересах.

В этом задании учащимся предлагалось перевести отдельные слова (межъязыковые омонимы) и предложения с межъязыковыми омонимами (выделены курсивом) на родной язык. Проверялось знание учащимися значения лексических единиц общеславянского происхождения, а также возможность использовать языковую догадку при переводе на родной язык в случае нахождения таких слов в контексте. Каждый правильный ответ был оценен в 1 балл, т.е. максимальное возможное количество баллов за это задание – 8.

При проведении эксперимента были учтены особенности лексической системы родного языка учащихся, чешскоговорящим и сербскоговорящим студентам предлагались разные задания. В описании результатов дается общая статистика (Таблица 5).

Таблица 5 – Результаты выполнения Задания 1 констатирующего эксперимента

Результаты выполнения задания №1			
Экспериментальная / контрольная группа	Средний балл		Максимальный полученный балл
	Отдельные лексические единицы	Лексические единицы в контексте	
ЭГ	1,4	2,1	4/8
КГ	1,5	1,9	5/8

Стоит отметить, что учащиеся гораздо лучше справились с переводом тех лексических единиц, которые были даны в контексте. Наибольшую трудность у сербскоговорящих студентов вызвали слова *беда*, *искусство*, у чешскоговорящих – *бег*, *жадный*.

Следующее задание направлено на выявление интерференционного влияния родного языка на лексико-синтаксическом уровне, проверяет понимание учащимися разницы в лексических и синтаксических валентностях родного и изучаемого языков.

В задании 2.1 вместе с правильными вариантами ответа в словах для справок приводятся русские слова, омонимичные лексическим единицам сербского и чешского языков, которые они могли бы выбрать при конструировании аналогичных предложений на родном языке (например, русск. *этот вопрос не стоит вашего внимания* – сербск. *ово питање није вредно ваше пажње*). Каждое правильно выбранное слово оценивалось в 1 балл. В задании 2.2 предлагается выбрать все прилагательные, которые могут употребляться с представленной лексической единицей, курсивом выделены те из них, которые омонимичны употребляемым в словосочетаниях с данным словом в родном языке учащихся (чешск. *vážný vztah ke studiu*; *velké bobule*; сербск. *чврсто пријатељство*; *сломљена*

ствар је бескорисна). Правильный выбор прилагательного – 1 балл (т.е. в 1 вопросе задания 2.2 максимальное количество баллов – 2).

Задание 2.1. Поставьте подходящие слова в предложения (Таблица 6).

Таблица 6 – Задание 2.1 констатирующего эксперимента

Для чешскоговорящих учащихся	Для сербскоговорящих учащихся
Слова для справок: мрачно, образ, хранить, умный, восхищать, спокойствие, множество, хитрый, защищать, картина, ужаснуть, погода	Слова для справок: заговорить, стоить, дело, рассердить, полезно, огорчить, собирать, произведение, вредно, побеседовать, купить
Талант этого русского писателя _____ даже самых строгих литературных критиков.	Он тихо стоял посреди комнаты, пока к нему не подошел Артем и не _____ о предстоящей поездке.
Перед праздниками в магазинах было _____ людей.	Последняя фраза _____ его, и он с гневом посмотрел на докладчика.
Солдаты _____ свою страну от неприятеля.	Чтение книг очень _____ для совершенствования языковых навыков на иностранном языке.
После долгой прогулки на свежем воздухе он почувствовал _____, перестал думать о проблемах.	Фермеры с нетерпением ждут времени, когда можно будет _____ урожай.
Туристы посещают Третьяковскую галерею, чтобы полюбоваться _____ Васнецова, Серова, Левитана и других русских художников.	«Девочка с персиками» Серова – это одно из самых ярких _____ русского художественного искусства.

Продолжение Таблицы 6

_____ человек – это не тот, кто знает много фактов, а тот, кто умеет применять свои знания на практике.	Этот вопрос не _____ вашего внимания.
---	---------------------------------------

Задание 2.2. Подчеркните все подходящие по смыслу прилагательные.

Для чешскоговорящих учащихся:

1. _____ отношение к учебе
а) серьезное; б) *важное*; в) внимательное; г) дружеское
2. _____ ягода
а) горькая; б) сладкая; в) крупная; г) *великая*

Для сербскоговорящих учащихся:

1. _____ дружба
а) *чёрствая*; б) крепкая; в) долгая; г) искренняя
2. Сломанная вещь _____ .
а) бесценна; б) *бескорыстна*; в) бесполезна; г) бесцветна

При анализе ответов на задание 2.2 (Таблица 7) наблюдалось влияние положительного переноса родного языка (прилагательные *серьезный, горький, сладкий* имеют сходные по написанию и значению в чешском языке, *крепкий, искренний, бесценный* – в сербском языке), поэтому при выполнении этого задания учащиеся показали более высокие результаты. При этом прилагательные *серьезный* и *крепкий* выбирались не часто, поскольку их омонимичные аналоги в родном языке имеют иные лексико-синтаксические валентности. В задании 2.1 возникали речевые конструкции, указывающие на значительное интерферирующее воздействие лексической системы родного языка учащихся: *Туристы посещают Третьяковскую галерею, чтобы полюбоваться **образы** Васнецова, Серова, Левитана и других русских художников* (ср. чешск. *Turisté navštěvují tret'jakovskou galerii, aby obdivovali **obrazy** Vasněcov, Serova, Levitana a dalších ruských umělců*);

«Девочка с персиками» Серова – это одно из самых ярких **дел** русского художественного искусства (ср. сербск. Серова "девојка са бресквама" једно је од најупечатљивијих **дела** руске уметничке уметности).

Таблица 7 – Результаты выполнения Задания 2 констатирующего эксперимента

Результаты выполнения задания №2		
Экспериментальная / контрольная группа	Средний балл	Максимальный полученный балл
ЭГ	3,8	6/10
КГ	2,9	5/11

Задание 3, направленное на проверку словообразовательных навыков учащихся, показывает, какие аффиксы могут добавлять учащиеся к лексическим единицам русского языка с общеславянским корнем. Оценка задания: нет слов или они написаны с ошибками – 0 баллов, 1 или 2 слова – 1 балл, 3 и более слов – 2 балла.

Задание 3. Подберите однокоренные слова.

Для чешскоговорящих учащихся:

важный – _____

образ – _____

род – _____

хранить – _____

ужас – _____

Для сербскоговорящих учащихся:

беда – _____

беседа – _____

искусство – _____

корысть – _____

хитрый – _____

Анализ полученных ответов (Таблица 8) демонстрирует значительное влияние словообразовательных законов родного языка на изучение родственного

иностранного языка. Так, у сербскоговорящих студентов встречались следующие ответы: *бедник, бедноча, беседник, побеседить, беседливый, искусанный, искусность, искусственный, користаный, користовать, користолюбивость, користоносанный, хитрость, хитро, хитроуманный, хитрина* (ср. сербск. *бедник, бедноћа, беседник, побеседити, беседљив, искусан, искусност, искусвен, користан, користовати, користољубивост, користоносан, хитрост, хитро, хитроуман, хитрина*). В данном случае можно наблюдать применение выявленных учащимися в ходе обучения правил словообразования русского языка к омонимичным лексическим единицам родного языка.

Таблица 8 – Результаты выполнения Задания 3 констатирующего эксперимента

Результаты выполнения задания №3		
Экспериментальная / контрольная группа	Средний балл	Максимальный полученный балл
ЭГ	1,2	3/10
КГ	0,9	2/10

Чешскоговорящие учащиеся давали ответы: *важне, важност, важений, важить, образовый, образковый, образек, образарна, образотворност, образотворение, родичи, родичовский, родичовствие, родак, родачка, родилий, родинний, родний, родина, храненец, храненка, хранений, хранить, храничовий, охранить, охрана, ужасний, ужасне, ужаснуть* (чешск. *vážně, vážnost, vážený, vážít, obrazový, obrázkový, obrázek, obrazárna, obrazotvornost, rodiče, rodičovský, rodičovství, rodák, rodačka, rodilý, rodinný, rodný, rodina, chráněnc, chráněnka, chráněný, chránit, chráničový; ochránit, ochrana, úžasný, úžasně, užasnout*). В некоторых случаях наблюдается положительный перенос словообразовательных правил родного языка. Можно выявить типичные ошибки: отсутствие мягкого знака у существительных на *-ость*, смягчение окончаний прилагательных, образование наречий с помощью суффикса *-е*.

Четвертое задание, направленное на определение степени сформированности лингвокультурологической компетенции, включало фразеологический материал, содержащий факты межъязыковой омонимии и паронимии (ср. русск. *убить двух зайцев* – чешск. *zabít dvě mouchy jednou ranou*; русск. *о вкусах не спорят* – чешск. *proti gustu žádný dišputát*; русск. *убить время* – чешск. *zabít čas*; русск. *век живи – век учись* – сербск. *čovjek se uči dok je živ*; русск. *друзья познаются в беде* – сербск. *prijatelj se u nevolji poznaје*; русск. *едва сводить концы с концами* – сербск. *једва састављати крај с крајем*).

Задание 4. Напишите фразеологизм, который подходит к описанной ситуации.

Для чешскоговорящих учащихся:

1. В жизни часто возникают ситуации, когда нужно решить несколько задач одновременно. Для описания такой ситуации можно использовать выражение _____ . Оно означает выполнение сразу двух задач одним действием или решением. Например, учебник по истории на русском языке знакомит с историческими событиями, одновременно помогая совершенствовать знание языка.
2. Каждый человек имеет свои предпочтения, и не всегда они совпадают с предпочтениями других людей. Кто-то может любить шоколад, а кто-то – нет. Кто-то может наслаждаться классической музыкой, а кто-то предпочитает рок. Мы должны уважать интересы других людей, споры об этом не имеют смысла. _____
3. Выражение _____ значит «заполнять ничем не занятое время каким-либо случайным занятием». Человек может смотреть телевизор, читать книгу или ничего не делать для того, чтобы время прошло быстрее.

Для сербскоговорящих учащихся:

1. Жизнь – это непрерывный процесс обучения и развития. Каждый день приносит нам что-то новое, и мы должны быть готовы к изменениям и

постоянному обучению. Даже если человек обладает энциклопедическими знаниями, однажды он может столкнуться с неизвестным ему фактом. _____

2. Настоящая дружба проверяется в трудные времена. Некоторые друзья остаются рядом и помогают нам справиться с трудностями. Другие же могут начать избегать нас или даже критиковать. Именно такие ситуации помогают понять, кто действительно является нашим другом, а кто – нет.

3. Поскольку он не получил профильного образования, зарплата у него небольшая, нет никаких дополнительных доходов. Ему едва хватает денег на еду и оплату жилья, от зарплаты не остается ни рубля на что-то другое.

Это задание вызывало большие трудности и у сербскоговорящих, и у чешскоговорящих учащихся (Таблица 9). Некоторые студенты в качестве ответа указывали кальки с фразеологических единиц родного языка (*человек учится, пока жив; приятель в неволе познается; составлять край с краем; забить час*), смешивали лексический состав фразеологических единиц родного и изучаемого языков (*человек век живет, век учится; приятели в беде познаются; забить время; убить двух мух; забить двух зайцев; против вкуса не спорят; никаких споров о вкусе*).

Таблица 9 – Результаты выполнения Задания 4 констатирующего эксперимента

Результаты выполнения задания №4		
Экспериментальная / контрольная группа	Средний балл	Максимальный полученный балл
ЭГ	1,3	3/9
КГ	0,9	2/9

Задание №5 направлено на выявление у учащихся этимологических знаний о лексических единицах общеславянского происхождения. Учитывается родной

язык студентов, поскольку родственные слова приобрели разные значения в сербском, чешском, русском языках. Правильные ответы выделены курсивом, каждый из них оценивался в 2 балла.

Задание 5. Как вы думаете, какое значение имели однокоренные указанным слова в древнем общеславянском языке?

1. вера, верить
 - а) «обручение, свадьба»; б) «вера, доверие»; в) «*правда, истина*»
2. горе, горевать, огорчить
 - а) «*жгучий, горячий*»; б) «горький, несладкий»; в) «сердитый, злобный»
3. купить
 - а) «копить»; б) «*торговать*»; в) «собирать»
4. мрак, мрачный
 - а) «*полная темнота*»; б) «туча, облако»; в) «много, множество»

Представленные результаты показывают (Таблица 10), что в выборе ответа учащиеся руководствуются тем лексическим значением, которое имеет корень общеславянского происхождения в родном языке. Так, в первом вопросе большая часть чешских студентов выбрала вариант «вера, доверие», а сербские студенты – «обручение, свадьба». На второй вопрос большее количество правильных ответов дала чешская аудитория (в чешском языке этот общеславянский корень сохранился только в значении «гореть, выгорать»). Сербскоговорящие учащиеся под влиянием межъязыковой омонимии (сербск. *огорчити* – русск. *сделать горьким; рассердить, озлобить*) чаще всего выбирали вариант «сердитый, злобный». Соответственно в 3 и 4 вопросах результаты выявляют влияние межъязыковой интерференции (чешск. *kipit* – русск. *сваливать в грудку; накапливать (запасы)*; сербск. *купити* – русск. *собирать*; чешск. *mrak* – русск. *туча, облако*; чешск. *trásko* – русск. *масса, множество*; сербск. *мрачан* – русск. *мрачный, тёмный, мутный*). Это задание было дано учащимся не только для того, чтобы оценить их знания и языковую догадку, но и с целью понять, каково отношение студентов к семантизации лексических единиц с помощью этимологического комментария. Значительная

часть учащихся с большим интересом отнеслась к таким сведениям, многие отметили, что хотели бы больше узнать о происхождении слов с общеславянскими корнями.

Таблица 10 – Результаты выполнения Задания 5 констатирующего эксперимента

Результаты выполнения задания №5				
Лексические единицы	Сумма баллов			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	РЯ – чешский	РЯ – сербский	РЯ – чешский	РЯ – сербский
1. вера, верить	2	4	0	6
2. горе, горевать	12	2	16	0
3. купить	6	2	8	6
4. мрак, мрачный	0	14	2	14
Средний балл	2,2	2,8	3,2	3,7

Результаты констатирующего эксперимента показали недостаточное знание студентами лексических единиц общеславянского происхождения, многочисленные нарушения на семантическом, лексико-синтаксическом и словообразовательном уровнях. Затруднения вызывает употребление фразеологических выражений на русском языке. Было выявлено, что общеславянский корпус лексических основ является необходимым методологическим компонентом обучения русской лексике, позволяющим определить лексический материал, необходимый для предъявления студентам в целях предотвращения интерференционных ошибок.

3.2. Обучающий эксперимент. Система средств и приемов работы с лексикой общеславянского происхождения

Материалы обучающего эксперимента были включены в программу дисциплин «Практический курс русского языка», «Практический русский язык» в виде лексико-грамматических упражнений и учебного словаря. Занятия проводились со студентами Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы и Института восточно-европейских исследований философского факультета Карлова университета в течение 3,5 месяцев. Разработанная система приемов работы с лексикой общеславянского происхождения была интегрирована в учебный процесс в виде 45-минутных занятий, проходивших 2 раза в неделю. В остальное учебное время использовались учебно-методические пособия, предусмотренные рабочими программами дисциплин.

Внедрение учебного лексического материала проводилось по следующей схеме:

1. Вводная лекция о праславянском языке и сохранении общих элементов в лексических системах родного и изучаемого языков. Знакомство со структурой учебного словаря, словарной статьи.
2. Рекомендации студентам по применению учебного словаря (раздаточный материал). Сознательная установка на восприятие учебного словаря как справочного материала, к которому студенты могут обращаться в случае затруднений при решении поставленных преподавателем учебных задач (при построении высказывания, при рецепции устных и письменных высказываний и т.д.).
3. Формирование установки на самостоятельную работу с лексическими единицами общеславянского происхождения; в алгоритм чтения учебного текста внедряется действие, направленное на поиск сходств в графическом коде лексических единиц; учащиеся получают задание записывать все слова, имеющие графическое сходство со лексическими единицами родного языка. Знакомство учащихся со словарями межъязыковых омонимов (Сербско-русский, русско-сербский словарь-справочник межъязыковых омонимов "ложные друзья" Л.Н. Белинской;

"Ложные друзья" переводчика с чешского языка А.И. Журавлева; Сербско-хорватско-русский словарь ложных друзей переводчика Д. Лытова (<https://mojsrpski.org/dictionary/false-friend>), этимологическими словарями Г.А. Крылова, А.В. Семёнова, М. Фасмера, Н.М. Шанского (<https://lexicography.online/etymology/>), толковыми словарями (<https://gramota.ru/?ysclid=lwda7sd5cf766716658>), Словарем словообразовательных аффиксов современного русского языка» В.В. Лопатина и И.С. Улуханова (<https://ruslang.ru/doc/lopatin-uluxanov.pdf>); Национальным корпусом русского языка (<https://ruscorpora.ru/>).

4. Разбор одной из словарных статей составленного словаря (на каждом последующем занятии). Здесь могут быть использованы различные варианты заданий: а) студенты сначала читают только первый раздел словарной статьи, пробуют найти слово, которое имеет общеславянское происхождение; б) преподаватель демонстрирует второй раздел словарной статьи, студенты находят и выписывают аффиксы; в) студенты составляют предложения с представленными в словарной статье лексическими единицами общеславянского происхождения и т.д.
5. Выполнение блока лексико-грамматических заданий, которые включают лексические единицы общеславянского происхождения.

Учебный словарь предлагалось использовать в качестве справочного материала, а также образца для самостоятельной работы по подготовке словарных статей (сначала под руководством преподавателя, затем вне аудиторных занятий). Лексико-грамматические упражнения содержали лексические единицы из учебного словаря и те новые слова общеславянского происхождения, которые возникали в учебном дискурсе в ходе выполнения рабочей программы дисциплины. На каждом занятии в ходе проведения обучающего эксперимента некоторое время отводилось на выполнение этих лексико-грамматических упражнений.

При разработке материалов для обучения лексике в инославянской аудитории учитывались данные констатирующего эксперимента, а также теоретико-методические основания, полученные в ходе исследования, которые можно сформулировать в виде следующих тезисов:

– реализация ряда дидактических, лингвистических, психологических, собственно методических принципов при создании учебных материалов заключается в следующем: включение в состав заданий аналитических элементов, направленных на сравнение лексических систем родного и изучаемого языков; наличие стимулов к продуктивной речевой деятельности; использование учебного словаря, словарей и корпусов русского языка в качестве средств наглядности; использование языкового переноса для интенсификации обучения лексике общеславянского происхождения; направленность на создание прочных ассоциативных связей между лексическими единицами общеславянского происхождения родного и изучаемого языков; изучение лексических единиц общеславянского происхождения на синтаксической основе, демонстрация учащимся семантических и синтаксических валентностей слов;

– рассмотрение лексической интерференции как психолингвистического речевого явления, выражающегося в семантических, словообразовательных и лексико-синтаксических ошибках при обучении родственному иностранному языку диктует следующие требования к учебному материалу: двухэтапное представление учащимся лексического материала – объяснение сходств и различий, закрепление полученных знаний при помощи упражнений; создание постоянной мотивации к изучению языка через указание на общность славянских языков и культур; направленность учебных материалов на формирование у учащихся сознательного подхода к изучению языка, умения искать, анализировать, синтезировать языковую информацию;

– применение общеславянского корпуса лексических основ как методологического компонента в процессе обучения русскому языку студентов-славян предполагает следующие особенности: использование в качестве лексического материала лексических единиц общеславянского происхождения,

имеющих общую корневую основу в разных славянских языках; открытую реализацию принципа учета родного языка; преодоление репродуктивного торможения через выявление сходств и различий лексических единиц общеславянского происхождения родного и изучаемого языков.

Обучение лексике русского языка (как и любого родственного славянского языка) в инославянской аудитории находится под сильным влиянием такого фактора, как наличие в языках слов, аналогичных или близких по звучанию или буквенному составу; при этом «по большей части их семантические различия состоят в том, что общее по происхождению слово в процессе исторического развития получает отличные значения в обоих языках» [Журавлев, 1977: 4]. Эффективным средством знакомства учащихся с подобными лексическими единицами может стать учебный словарь, методический потенциал которого учитывает основные причины возникновения лексической интерференции. С учетом наличия в родственных славянских языках общеславянского корпуса лексических основ нами был составлен краткий учебный словарь лексических единиц для второго сертификационного уровня. При подготовке глоссария были использованы Национальный корпус русского языка, вышеупомянутые этимологические словари, словарь межъязыковых омонимов Л.Н. Белинской, книга «"Ложные друзья" переводчика с чешского языка» А.И. Журавлева.

Обязательному антропоцентрическому характеру учебной лексикографии [Морковкин, Кочнева, 1992; Ансимова, 2013] соответствует направленность представленного словаря на удовлетворение потребностей определенного контингента учащихся – студентов с родным сербским и чешским языками. Эти языки представляют группы южных и западных славянских языков, родственных восточнославянскому русскому языку, выбраны в связи с наибольшей представленностью в лексикографических источниках (в том числе наличием словарей межъязыковых омонимов, «ложных друзей переводчика»).

Обучающей направленностью словаря обусловлен состав словарной статьи и относительная простота содержания. Учащиеся имеют возможность самостоятельно подготовить описание интересующей их лексической единицы,

вести свой собственный словарь. Инструмент лексикографии в данном случае становится не только источником знаний, но и формой работы с новой лексикой. В ходе эксперимента было выявлено, что такое упражнение продуктивно, с энтузиазмом было воспринято учащимися, которые готовили словарные статьи во время внеаудиторной работы, делали небольшие доклады на занятиях. Наибольший интерес вызывали слова и словосочетания русского языка, сходные по звуковому оформлению и различные по содержанию в родном и изучаемом языках (чешск. *zabít dvě mouchy jednou ranou* – русск. *убить двух зайцев*; сербск. *пасти на памет* – русск. *прийти в голову*); учащиеся старались отыскать необычно звучащие для них лексические единицы, рассказать о них своим одноклассникам. Такая лексика усваивалась достаточно быстро.

Основой формирования учебного словаря является принцип учета родного языка, выражающийся в особой организации иноязычного лексического материала «для совершенствования навыков владения им при учете интерферирующего, а также положительного влияния со стороны родного языка учащихся» [Бабкина, 1984: 103].

Словарная статья включает в себя следующие разделы:

- 1) лексическая единица общеславянского происхождения и пример ее употребления из текстов художественной литературы (был использован корпус «Русская классика» Национального корпуса русского языка);
- 2) корень лексической единицы; показана его продуктивность в русском языке – какие существительные, прилагательные, глаголы, наречия образуются с этим корнем;
- 3) аффиксация лексической единицы общеславянского происхождения – с какими префиксами, постфиксами, флексиями может сочетаться данный корень;
- 4) межъязыковые омонимы в русском и сербском, русском и чешском языках, имеющие ту же или омонимичную корневую основу;

- 5) этимологический комментарий, раскрывающий происхождение общеславянского корня;
- б) разница в употреблении лексических единиц с данной общеславянской лексической основой во фразеологических единицах, клишированных сочетаниях в русском и сербском, русском и чешском языках.

Содержание словарной статьи направлено на получение языковых знаний с целью предупреждения и устранения интерференционных лексических ошибок: 1 и 6 разделы показывают функционирование лексической единицы в контексте (лексико-синтаксический уровень); 2 и 3 разделы дают сведения о возможностях присоединения формантов к корню общеславянского происхождения (словообразовательный уровень); 4 раздел раскрывает план содержания изучаемой лексической единицы в сравнении с омонимичной единицей родного языка (семантический уровень); 5 раздел дает некоторые сведения (которые вызывают большой интерес у учащихся, способствуют запоминанию) о происхождении лексической единицы (этимологический уровень); 6 раздел указывает на различия в языковой картине мира, выраженные во фразеологии (лингвокультурологический уровень).

Словарь составлен с учетом факторов, лежащих в основе понимания потенциального словаря: «узнавание морфем, составляющих слово; установление сходства корня / всего слова с интернациональным словом или словом родного языка; языковая догадка о значении слова по контексту» [Азимов, Щукин, 2009, с. 206]. В соответствии с этими опорами, позволяющими изучающим язык понимать новые лексические единицы без перевода, в состав словарных статей включен раздел «аффиксация», представлен пример употребления лексической единицы общеславянского происхождения.

Отбор лексических единиц произведен методом сплошной выборки из словарей межъязыковых омонимов с опорой на лексический минимум второго сертификационного уровня (соблюдены такие лингвистические принципы отбора лексики, как принцип стилистической неограниченности и принцип частотности).

При этом заголовочным словом словарной статьи является либо немотивированное слово словообразовательного гнезда, либо лексическая единица с минимальным количеством аффиксов. Это повышает возможность возникновения ассоциаций с словом родного языка учащихся.

При отборе лексических единиц представленного словаря учитывались следующие параметры:

- 1) сохранение лексической основы общеславянского происхождения в русском и родном языке учащихся, наличие межъязыковой омонимии;
- 2) словообразовательная продуктивность лексической основы в русском языке (принцип словообразовательной ценности лексической единицы);
- 3) лингвокультурологический потенциал слова, его наличие во фразеологии родного и изучаемого языков.

В ходе эксперимента учащимся был представлен следующий состав учебного словаря:

Бег: По вольному распутью моря

Когда ж начну я вольный *бег*? (А.С. Пушкин «Евгений Онегин»).

Корень с чередованием -бег-/-беж-: бегун / бегунья, беженец / беженка, пробег, велопробег, убежище; беглый, -ая, -ое, -ые, неизбежный, -ая, -ое, -ые; бегом; бегать, бежать, вбежать / вбегать, выбежать / выбегать, забежать / забегать, избежать / избегать / избегнуть, обежать / обегать, перебежать / перебегать, побежать / побегать, прибежать / прибегать, сбежать / сбегать, убежать / убежать.

Аффиксация: префиксы в-, вы-, за-, из-, о-, пере-, по-, при-, с-, у-, не-, вело-, авто-; постфиксы -а-, -ть, -ну-, -ищ-, -е, -а и др.

Межъязыковая омонимия: сербск. бег – русск. бегство, побег; русск. бег – сербск. трчање, трк; русск. бежать – сербск. бежати (синонимы, но сербск. бежати од – русск. избегать кого-л., чего-л.); русск. беженец – сербск. избеглица, сербск. беженец – русск. холостяк; чешск. běh – русск. движение; ход (машины, корабля); течение (времени, событий).

Этимологический комментарий: восходит к общеславянскому корню *begti*; сохранился в болгарском, сербском, чешском и других славянских языках.

Сочетаемость: русск. бежать со всех ног – сербск. јурити из све снаге; русск. время бежит – сербск. време лети; русск. дни бегут – сербск. дани промичу.

Беда: Покорись *беде*, и *беда* покорится, старички говаривали (Л.Н. Толстой «Война и мир»).

Корень -бед-: бедность, бедствие, бедный, -ая, -ое, -ые; безбедный; бедно, обеднеть.

Аффиксация: префиксы о-, постфиксы -н-, -ость, -е-, -ть.

Межъязыковая омонимия: русск. беда – сербск. неспећа, невоља; сербск. беда – русск. нищета; русск. бедный – сербск. сиромашан, сербск. бедан – русск. несчастный, жалкий; русск. бедность – сербск. сиромаштво, сербск. бедност – русск. нищета; русск. безбедный – сербск. материјално обезбећен, осигуран, сербск. безбедан – русск. безопасный, находящийся в безопасности.

Этимологический комментарий: восходит к общеславянскому корню *beda* «несчастье, горе», сохранился во многих славянских языках.

Сочетаемость: сербск. допасти беде – русск. впасть в нищету, русск. лиха беда начало – сербск. свака почетак је тежак, русск. пришла беда, отворяй ворота – сербск. неспећа никад не долази сама.

Берег: Не пой, красавица, при мне

Ты песен Грузии печальной:

Напоминают мне оне

Другую жизнь и *берег* дальный (А.С. Пушкин).

Корень -берег-/-береж-: безбрежный, набережная, побережье.

Аффиксация: без-, на-, по-, -н-, -е.

Межъязыковая омонимия: русск. берег, побережье – сербск. обала, сербск. берег – сербск. болото; сербск. безбрижан – русск. беззаботный, беспечный.

Этимологический комментарий: восходит к общеславянскому корню индоевропейского происхождения *bergъ* «гора, холм», вероятно, тот же корень появляется в глаголе *беречь* в значении «прятать, защищать».

Беседа: *Beseda* моя есть зеркало души моей (М.Е. Салтыков-Щедрин).

Корень *-бесед-*: беседа, беседка, собеседник / собеседница, беседовать, побеседовать.

Аффиксация: префиксы *по-*, *со-*; постфиксы *-к-*, *-ник*, *-ниц-*, *-ова-*, *-ть*.

Межъязыковая омонимия: русск. беседа – сербск. разговор, сербск. беседа – русск. торжественная речь; русск. беседовать – сербск. говорити, сербск. побеседити – русск. заговорить, начать говорить; произнести речь; чешск. *beseda* – русск. собеседование; разговор, беседа; клуб.

Этимологический комментарий: происходит от общеславянских корней **bez-* + **sěda* «сидение снаружи»; изначально это слово обозначало место вне дома, где можно посидеть; очевидно, во время таких посиделок начинался длинный разговор, затем осталось только значение «разговор».

Важность: Иногда приходит желание напустить на себя *важность* и прочесть нотацию (А.П. Чехов).

Корень *важн-*: важно, важный, неважный, уважать.

Аффиксация: *у-*, *-н-*, *-а-*, *не-*.

Межъязыковая омонимия: русск. важный – сербск. *важан*; сербск. *важност* – русск. ценность, значение; чешск. *vážnost* – русск. серьезность; уважение, почет; чешск. *vážný* – русск. серьезный, солидный; весовой.

Этимологический комментарий: общеславянский корень *вага* со значением «вес, тяжесть, сила».

Сочетаемость: русск. с важным видом – сербск. *достојанствено*; сербск. *то за мене нема важности* – русск. это для меня не имеет значения.

Век: И долго буду тем любезен я народу,

Что чувства добрые я лирой пробуждал,
Что в мой жестокой *век* восславил я Свободу
И милость к падшим призывал (А.С. Пушкин).

Корень *век-/веч-*: вечно, вечность, вечный, Средневековье.

Аффиксация: -н-, -ость, -ый, -овь- и др.

Межъязыковая омонимия: русск. *век* – сербск. *век*, *столеће*; чешск. *věk* – русск. возраст; *век*.

Этимологический комментарий: восходит к общеславянскому корню *veкъ* со значением «сила, здоровье», вероятно, связан со словами *человек* (мужчина в расцвете сил), *увечье*, *увечить* (лишать силы, здоровья).

Сочетаемость: русск. *каменный век* – сербск. *камено доба*; русск. *весь свой век* – сербск. *читав свој живот*; русск. *век живи* – *век учись* – сербск. *човек се учи док је жив*.

Великий: Ольга Ивановна вспомнила всю свою жизнь с ним, от начала до конца, со всеми подробностями, и вдруг поняла, что это был в самом деле необыкновенный, редкий и, в сравнении с теми, кого она знала, *великий* человек (А.П. Чехов «Попрыгунья»).

Корень *велик-/велич-*: великан, величественный, величина, увеличивать.

Аффиксация: -ан, -еств-, -енн-, -ин-, у- и др.

Межъязыковая омонимия: сербск. *велики* – русск. *большой*, *великий*; сербск. *великан* – русск. *великан*; *знаменитый человек*; чешск. *veliký* – русск. *большой*, *крупный*; *грузный*; *великий*.

Этимологический комментарий: от общеслав. *вель* – «большой»; в сербском языке частично сохраняется в этом значении. Вероятно, прилагательное *великолепный* произошло от сложения этой основы с общеславянским корнем *lep* «прекрасный».

Сочетаемость: русск. *от мала до велика* – сербск. *и старо и младо, сви од реда*; русск. *от страха глаза велики* – сербск. *у страху су велике очи*.

Вред: Большой *вред* от того, когда лжешь людям, но вреднее всего лгать перед самим собою (Л.Н. Толстой).

Корень с чередованием -вред-/-врежд-: вредность, вредно, вредный, безвредный, вредить, навредить, повредить / повреждать.

Аффиксация: префиксы без-, на-, по; постфиксы -н-, -ость, -и-, -а-, -ть.

Межъязыковая омонимия: русск. безвредный – сербск. нешкодљив, безопасан, сербск. безвредан – русск. не имеющий ценности, ничего не стоящий; русск. вредить – сербск. шкодити, штетити, сербск. вредети – русск. стоять, быть в цене; годиться, быть в силе; русск. вредный – сербск. штетан, сербск. вредан – русск. трудолюбивый; достойный; русск. вредно – сербск. штетно, сербск. вредно – русск. полезно, стоит; русск. вредность – сербск. штетност, сербск. вредност – русск. стоимость, ценность.

Этимологический комментарий: восходит к общеславянскому корню индоевропейского происхождения *веред* «болячка, рана, нарыв».

Сочетаемость: русск. это вредно для здоровья – сербск. то је опасно (штетно) по здравље.

Верить: Как рано мог он лицемерить,

Таить надежду, ревновать,

Разуверять, заставить *верить*,

Казаться мрачным, изнывать,

Являться гордым и послушным,

Внимательным, иль равнодушным!

(А.С. Пушкин «Евгений Онегин»)

Корень -вер-: вера, верно, верный, вероятно, вероятный, доверие, доверять, доверенность, доверчивый, достоверный, заверить / заверять, маловероятный, наверно, неверный, невероятно, недоверие, недоверчивый, неуверенный, поверить, проверить, сверить, уверить, уверенно, удостоверение и др.

Аффиксация: -н-, -о-, -я-, -ть, -и-, -е, -енн-, -ость, -чив-, -ый, за-, не-, у-, с-, по-, про- и др.

Межъязыковая омонимия: русск. верить – сербск. обручить, русск. вероятный – сербск. вероватан, сербск. поверење – русск. доверие, сербск. поверавати – русск. доверять, русск. заверить – сербск. уверити, сербск. заверити се – русск. обещать, сербск. неверан – русск. 1) неверный; вероломный; обманчивый; 2) недоверчивый; сербск. уверење – русск. 1) убеждение (действие); 2) свидетельство, удостоверение; справка.

Этимологический комментарий: восходит к общеславянскому корню со значением «правда, истина».

Сочетаемость: русск. не верить своим ушам – сербск. не веровати својим ушима.

Вести: Даешь слово, что с сегодняшнего дня будешь слушаться и *вести* трезвую жизнь? (А.П. Чехов)

Корень -вес-/-вед-: введение, вывести, заведение, завод, завести / заводить, перевести / переводить, перевод, поведение, повести, привести / приводить, произвести / производить, произведение, развести / разводиться, увести.

Аффиксация: в-, -ени-, -е, вы-, за-, пере-, по-, при-, раз-, -ти, у-.

Межъязыковая омонимия: сербск. вести – русск. вышивать, говорить быстро, гладко; сербск. извести – русск. вывести; сербск. завод – русск. заведение; русск. перевести – сербск. превести; сербск. увести – русск. ввести.

Этимологический комментарий: восходит к общеславянскому корню, сохранившемуся в сербском, русском, чешском и других славянских языках.

Сочетаемость: русск. вести машину – сербск. возити кола; русск. он и ухом не ведет – сербск. ни да оком трепне; сербск. увести нови закон – русск. ввести, издать новый закон.

Горе: По одному тому, как выражалось ее *горе*, можно было видеть, что она родилась не под северным небом (И.С. Тургенев. «Вешние воды»).

Корень гор-: горевать, горестный, огорчать, огорчение, огорченный, огорчиться, погоревать.

Аффиксация: -ева-, -ть, -ест-, -н-, -а-, -ени-, -е и др.

Межъязыковая омонимия: сербск. горе – русск. наверху, русск. горе – сербск. јад, жалост; русск. горестный – сербск. жалостан; сербск. огорчити – русск. сделать горьким; рассердить, озлобить; сербск. огорчење – русск. озлобление; раздражение; русск. огорчиться – сербск. сневеселити се.

Этимологический комментарий: общеславянский корень со значением «жгучий, причиняющий ожог» связан также со словами *горький, горчица, гореть*, т.е. горе – «то, что жжет изнутри».

Дружный: Друзья мои, прекрасен наш союз!

Он как душа неразделим и вечен —

Неколебим, свободен и беспечен

Срастался он под сенью *дружных* муз

(А.С. Пушкин «19 октября»).

Корень -друж-/-друг-: дружба, дружеский, дружелюбно, дружить, по-дружески, подружиться, содружество, недруг, подруга.

Аффиксация: -а, -ий, -еск-, -и-, -ть-, -ся, по-, не-, -еств-, -о.

Межъязыковая омонимия: чешск. *družný* – русск. общительный, сердечный; чешск. *druh* – русск. сожитель; друг, приятель; сербск. дружеван – русск. общительный; сербск. друг – русск. товарищ, сообщник, спутник, попутчик; сербск. дружба – русск. общество, компания.

Этимологический комментарий: слово общеславянского происхождения; древнее значение корня – «тот, с кем сражаются вместе, боевой товарищ».

Сочетаемость: русск. старый друг лучше новых двух – сербск. више вреди један стари пријатељ него два нова; русск. друзья познаются в беде – сербск. пријатељ се у невољи познаје – чешск. *v nouzi poznáš přitele*; русск. крепкая дружба – сербск. чврсто пријатељство; русск. дружба народов – сербск. пријатељство међу народима.

Жадный: Тот, кому случилось, как мне, бродить по горам пустынным и долго-долго всматриваться в их причудливые образы и *жадно* глотать животворящий воздух, разлитый в их ущельях, тот, конечно, поймет мое желание передать, рассказать, нарисовать эти волшебные картины (М.Ю. Лермонтов «Бэла»).

Корень жад-/жадн-: жадно, жадничать, жадность, жадина.

Аффиксация: -о-, -ича-, -ть, -ость, -ин-, -а.

Межъязыковая омонимия: чешск. *žádný* – русск. никакой; совсем; сербск. *жедан* – русск. жаждущий, испытывающий жажду.

Этимологический комментарий: первоначальное значение этого общеславянского корня «очень сильно хотящий, желающий чего-л.»; слова *жажда* и *жадность* в русском языке происходят от одного и того же корня.

Сочетаемость: чешск. *za žádnou cenu* – русск. любой ценой; чешск. *proti gustu žádný dišputát* – русск. о вкусах не спорят.

Живот: Промчится мимо семинарского забора тройка с колоколами, и этого уже совершенно достаточно, чтобы чувство счастья вдруг наполнило не только грудь, но даже *живот*, ноги, руки... (А.П. Чехов «Скучная история»)

Межъязыковая омонимия: сербск. *живот* – русск. жизнь, сербск. *жива* – русск. ртуть; чешск. *život* – русск. жизнь.

Этимологический комментарий: изначально это слово в русском языке также имело значение «жизнь», затем «имущество», в современном русском языке – «часть тела». Тот же общеславянский корень является основой слов *жизнь*, *живой*, *жить*, *животное*.

Сочетаемость: сербск. *начин живота* – русск. образ жизни; сербск. *борба на живот и смрт* – русск. борьба не на жизнь, а на смерть; сербск. *опасност по живот* – русск. опасность для жизни; сербск. *положити живот* – русск. отдать жизнь.

Запомнить: *Запомни* же ныне ты слово мое:

Воителю слава – отрада;

Победой прославлено имя твое;
Твой щит на вратах Цареграда;
И волны и суша покорны тебе;
Завидует недруг столь дивной судьбе
(А.С. Пушкин «Песнь о вещем Олеге»).

Корень -помн-/-помин-: запоминать/запомнить, вспоминать/вспомнить, помнить, воспоминание, поминки.

Аффиксация: за-, вс-, вос-, -и-, -а-, -ть, -ни-, -е, -к-, -и.

Межъязыковая омонимия: чешск. *zapomenout* – русск. забыть; чешск. *zaromínat* – русск. забывать; сербск. *памет* – русск. ум, разум, рассудок.

Этимологический комментарий: произошло от общеславянского корня со значением «помнить, думать»; к тому же корню восходят слова *память, памятник, мнение*.

Сочетаемость: сербск. *пасти на памет* – русск. прийти в голову; сербск. *узети се у памет* – русск. взяться за ум, одуматься; сербск. *од памтивека* – русск. с незапамятных времён, испокон веков.

Забывать: Я взглянул на него и содрогнулся. Никогда не забуду этого человека. Ему казалось лет за семьдесят. У него не было ни носа, ни ушей. Голова его была выбрита; вместо бороды торчало несколько седых волос; он был малого росту, тощ и сгорблен; но узенькие глаза его сверкали еще огнем (А.С. Пушкин «Капитанская дочка»).

Корень *забы-*: забывать, забывчивый, забытый, забыться, незабываемый.

Аффиксация: -ва, -ть, -в-, -чив-, -т-, -ся, не-, -ва-, -ем-, -ый.

Межъязыковая омонимия: чешск. *zabít* – русск. убить, сербск. *забит / забитан* – русск. брошенный; сербск. *забити* – русск. забить, заколотить.

Этимологический комментарий: глагол образован от слова *быть* с помощью приставки *за-*; буквальное значение «не помнить того, что было».

Сочетаемость: чешск. *zabít dvě mouchy jednou ranou* – русск. убить двух зайцев; чешск. *zabít čas* – русск. убить время; чешск. *spát jako zabítý* – русск. спать как убитый; русск. забыть дорогу куда-л. – сербск. престати ићи некуда.

Искусство: *Искусство* подделываться под слог известных писателей доведено в Англии до совершенства (А.С. Пушкин).

Слова, происходящие от того же общеславянского корня: искусный, искусственно, искусственность, искусственный, искушение.

Аффиксация: -ый, -ени-, -е, -о.

Межъязыковая омонимия: сербск. *искуство* – русск. опыт; сербск. *искусан* – русск. 1) опытный; 2) умелый; ловкий, искусный.

Этимологический комментарий: восходит к старославянскому корню; *искусити* значило «подвергнуть испытанию»; *искусство* – «умение испытывать». Слова с корнем *искусственн-* являются калькой с немецкого слова со значением «сделанный руками человека».

Сочетаемость: сербск. *знати из искуства* – русск. знать по опыту; русск. театральное искусство – сербск. *позоришна уметност*; русск. произведение искусства – сербск. *уметничко дело*.

Корысть: Не *корысти* ради, а токмо волею пославшей мя жены! (И. Ильф, Е. Петров «Двенадцать стульев»)

Корень -корыст-: бескорыстие, бескорыстный, корыстный, корыстолюбивый, корыстолюбие.

Аффиксация: бес-, -н-, -ив- и др.

Межъязыковая омонимия: русск. *корысть* – сербск. *корист* (польза, выгода, прибыль); русск. *корыстный* – сербск. *грамжљив*; сербск. *користан* – русск. полезный, выгодный; сербск. *користољубив* русск. *корыстолюбивый*; сербск. *користољубивост* – русск. *корыстолюбие*; русск. *бескорыстный* – сербск. *несебичан*; сербск. *бескористан* – русск. бесполезный, напрасный; чешск. *kořist* – русск. добыча; трофей.

Этимологический комментарий: восходит к праславянскому корню *koristь, вероятно, изначально этот корень имел значение «добыча».

Конечно: Кто любит вас, тот очень глуп, *конечно*;

Но кто не любит вас, тот во сто раз глупей (А.С. Пушкин).

Слова, происходящие от того же общеславянского корня: конец, бесконечно, бесконечность, заканчивать / закончить, наконец, оканчивать / окончить, окончательно и др.

Аффиксация: бес-, -н-, -ость, за-, -ива-, -ть и др.

Межъязыковая омонимия: сербск. коначно – русск. наконец.

Этимологический комментарий: происходит от общеславянского *конь* – «ряд», «порядок»; к той же основе восходят слова *начало*, *начаться*, *начинать*, *исконный*.

Сочетаемость: русск. на худой конец – сербск. у најгорем случају; русск. в конце концов – сербск. на крају крајева; русск. едва сводить концы с концами – сербск. једва састављати крај с крајем; русск. палка о двух концах – сербск. мач са две оштрице.

Купить: Одно нельзя *купить* никакими деньгами – так оно драгоценно; другое не только не имеет никакой цены, но имеет отрицательное достоинство, потому что обманывает и извращает вкус (Л.Н. Толстой.).

Корень -куп-: докупить / докупать, закупить / закупать, откупиться, подкупить / подкупать, покупать, раскупить / раскупать, скупить.

Аффиксация: до-, за-, от-, под-, рас-, с-, -и-, -ть, -ся.

Межъязыковая омонимия: сербск. купити – русск. собирать; чешск. kupit – русск. сваливать в груды; накапливать (запасы); нагромождать (мебель и т.д.).

Этимологический комментарий: восходит к общеславянской основе *kupiti*, которая изначально имела значение «торговать».

Мрачный: После чая он, *мрачный*, сидел у окна и смотрел на Волгу. А Волга уже была без блеска, тусклая, матовая, холодная на вид. Всё, всё напоминало о приближении тоскливой, хмурой осени (А.П. Чехов «Попрыгунья»).

Корень *мрач-/мрак-*: мрачно, омрачить, помрачить, сумрак, сумрачный.

Аффиксация: -н-, -о, о-, -и-, -ть, по-, -е-, су-, -ый.

Межъязыковая омонимия: чешск. *mračno* – русск. множество; масса; чешск. *mračný* – русск. облачный, пасмурный; чешск. *mrak* – русск. туча, облако; сербск. *мрачан* – русск. мрачный, тёмный, мутный; сербск. *мрак* – жарг. отлично, потрясающе, русск. *мрак* – разг. о трудном, страшном событии, положении, происшествии и т.п.

Этимологический комментарий: восходит к общеславянскому корню со значением «полная темнота»; к тому же корню относятся слова *морочка, морочить, обморок*.

Сочетаемость: чешск. *z toho mračna přšet nebude/nezaprší* – русск. после дождика в четверг; русск. одна *морочка* с ним – сербск. *са њим имамо само проблеме*.

Обычный: Когда ночная роса и горный ветер освежили мою горящую голову и мысли пришли в *обычный* порядок, то я понял, что гнаться за погибшим счастьем бесполезно и безрассудно (М. Ю. Лермонтов «Княжна Мери»).

Корень *-обычн-/обык-*: необычный, обычно, обыкновенный, необыкновенный, обыкновенно.

Аффиксация: не-, -ый, -о, -н-, -ове-, -нн.

Межъязыковая омонимия: сербск. *обичан* – русск. обычный, обыкновенный; чешск. *obecný* – русск. общий, всеобщий

Этимологический комментарий: восходит к общеславянскому *obykti* – «привыкнуть», связано со словами *обычай, привыкать/привыкнуть*; к тому же корню восходят слова *наука, учить*.

Сочетаемость: чешск. *obecně známý* – русск. общеизвестный; чешск. *obecně uznávaný* – русск. общепризнанный.

Овощ: День был веселый, и базар многолюдный; площадь была загромождена возами с осенними продуктами; говор несся отовсюду. В воздухе пахло капустой, грибами и *овощами* (М.Е. Салтыков-Щедрин «Помпадурсы и помпадурши»).

Корень овощ-: овощ, овощи, овощной.

Аффиксация: -и; -н-; -ой.

Межъязыковая омонимия: чешск. *ovoce* – русск. фрукт,-ы; чешск. *ovocný* – русск. фруктовый.

Этимологический комментарий: восходит к общеславянскому корню со значением «расти»; овощ – «растение; то, что растет».

Сочетаемость: чешск. *zakázané/zapovězené ovoce* – русск. запретный плод; чешск. *ovoce* – русск. плод,-ы (в значении «результат, итог каких-либо действий»); чешск. *vudat ovoce* – русск. приносить плоды.

Образ: Тройка, семерка, туз – скоро заслонили в воображении Германна *образ* мертвой старухи (А.С. Пушкин).

Корень -образ-: образец, образный, образно, образование, образованность, образованный / необразованный, образовать / образовывать, безобразный.

Аффиксация: без-, -н-, -ни-, -нн-, -ость, -ый и др.

Межъязыковая омонимия: сербск. образ – русск. щека, русск. образ – сербск. слика, лик; русск. образный – сербск. живописан; сербск. образан – русск. честный, порядочный; русск. образец – сербск. образац, также в значении формуляр, форма; формула, схема; сербск. образован – русск. образованность; создание, формирование; русск. безобразный – сербск. ружан, наказан; сербск. безобразан – русск. бесстыдный, нахальный, наглый; чешск. *obraz* – русск. картина; изображение, кадр; образ.

Этимологический комментарий: восходит к общеславянскому корню с чередованием *рез-/раз-*, тот же корень появляется в глаголе *резать*.

Погода: *Погода* была прекрасная; солнце сияло и грело, но не пекло; свежий ветер бойко шумел в зеленых листьях; по земле, небольшими пятнами, плавно и быстро скользили тени высоких круглых облачков (И.С. Тургенев «Вешние воды»).

Корень погод-: непогода, *разг.* распогодиться; погожий.

Аффиксация: не-, -а, рас-, -и-, -ть, -ся.

Межъязыковая омонимия: чешск. *pořoda* – русск. спокойствие, покой; чешск. *perořoda* – русск. непогода, ненастье; дискомфорт; сербск. непогода – русск. непогода; сербск. *погодан* – русск. подходящий, удобный; годный; русск. *погодный* – сербск. временски, годишњи.

Этимологический комментарий: Изначально это слово имело значение «хорошая погода»; от него было образовано прилагательное *погожий*, сохранившееся в современном русском языке. Восходит к тому же общеславянскому корню (со значением «нечто хорошее, подходящее; то, что годится»), что и *год*, *выгода*, *годный*, *годиться* (ср. сербск. *погодан*).

Родина: Мне хотелось еще раз испытать то невыразимое чувство, когда, гуляя в тропическом лесу или глядя на закат солнца в Бенгальском заливе, замираешь от восторга и в то же время грустишь по *родине* (А.П. Чехов «Рассказ неизвестного человека»).

Корень род-/родн-: род, родить, родители, родной, родственник, родственный, родиться.

Аффиксация: -и-, -ть-, -ся, -тель, -ой, -ств-, -енн-, -ик, -ый.

Межъязыковая омонимия: сербск. *родина* – русск. урожай; сербск. *родан* – плодородный, урожайный; родной; сербск. *родити се* – русск. родиться; чешск. *rodina* – русск. семья; чешск. *rodit se* – русск. родиться; чешск. *rodný* – русск. родной.

Этимологический комментарий: восходит к общеславянскому корню со значением «то, что выросло, выращено»; того же происхождения слова *народ* («все люди, которые родились»), *урожай*, *урод*, *порода*.

Сочетаемость: русск. тоска по родине – сербск. туга за домовином; любовь к родине – љубав према домовини; русск. он родился в Москве – сербск. рођен је у Москви; русск. родиться в рубашке – сербск. родити се у кошуљи; русск. родной язык – сербск. матерњи језик; русск. место рождения – сербск. родно место; чешск. rodný list – русск. свидетельство о рождении; чешск. být černou ovčí rodinou – русск. паршивая овца в семье (ср. *в семье не без урода*).

Ужасный: Ему начали чудиться давно забытые, живые глаза необыкновенного портрета, и тогда бешенство его было *ужасно*. Все люди, окружавшие его постель, казались ему *ужасными* портретами (Н.В. Гоголь «Портрет»).

Корень ужас-: ужас, ужасно, ужасать.

Аффиксация: -н-, -ый, -о, -а-, -ть.

Межъязыковая омонимия: сербск. ужас – русск. ужас, жуть; сербск. ужасан – русск. ужасный, ужасающий; сербск. ужаснути – русск. перепугать, привести, приводить в ужас, пугать; чешск. úžasný – русск. потрясающий; чешск. úžas – русск. изумление; чешск. užasnout – русск. поражать, восхищать.

Этимологический комментарий: восходит к общеславянскому корню «пугать, страшить, устрашить», возможно, родств. *гасить*.

Сочетаемость: чешск. úžasně milý člověk – русск. удивительно приятный человек; чешск. maluje úžasně – русск. он чудесно рисует.

Хитрый: Они обнялись; капитан едва мог удержаться от смеха: — Не бойся, — прибавил он, *хитро* взглянув на Грушницкого, — всё вздор на свете!.. Натура — дура, судьба — индейка, а жизнь — копейка! (М.Ю. Лермонтов «Княжна Мери»).

Самый *хитрый* человек не мог бы искуснее вкрасться в доверие княжны, вызывая ее воспоминания лучшего времени молодости и выказывая к ним сочувствие (Л.Н. Толстой «Война и мир»).

Корень -хитр-: бесхитростный, обхитрить, перехитрить, схитрить, хитрец, хитрить, хитро, хитрость.

Аффиксация: бес-, -ост-, -н-, -ый, об-, -и-, -ть, пере-, с-, -ец, -о, -ость.

Межъязыковая омонимия: сербск. хитар – русск. быстрый, проворный, ловкий; сербск. хитро – русск. быстро, проворно, ловко; сербск. хитроуман – русск. сообразительный, понятливый; сербск. хитрост – русск. быстрота; проворство, ловкость; чешск. chytrý – русск. умный, сообразительный; чешск. chytrost – русск. сообразительность.

Этимологический комментарий: восходит к праславянскому корню **xytiti*, **xvatati*; *хитрый* – букв. «хватаящий, быстро схватывающий».

Сочетаемость: чешск. chytrý jako čert/liška/opice – русск. хитрый как лиса; чешск. chytrost nejsou žádné čáry – русск. не боги горшки обжигают; чешск. chytrému parověz, hloupého trkni – русск. умному намёк, глупому толчок.

Хранить: В кабинете около шкапов с книгами стоял комод из красного дерева с бронзой, в котором Лаптев хранил разные ненужные вещи, в том числе зонтик (А.П. Чехов. «Три года»).

Корень -хран-: охрана, охранник, охранять, сохранять/сохранить, хранилище, хранитель.

Аффиксация: о-, -а, -ник, -я-, -ть, со-, -и-, -л-, -ищ-, -е, -тель.

Межъязыковая омонимия: сербск. хранити – русск. кормить; беречь, хранить, сохранять; сербск. храньење – русск. питание, кормление; сербск. храна – русск. пища, еда, снедь; чешск. chránit – русск. защищать; чешск. ochrana – русск. защита; чешск. ochránit – русск. защитить.

Этимологический комментарий: это слово происходит из старославянского языка, ср. восточнославянское *хоронить* (интересно, что полногласный корень в древнерусском языке получил значение «прятать, убирать»).

Сочетаемость: русск. хранить в тайне – сербск. држати у тајности; русск. хранить деньги в сберегательной кассе (крылатая фраза) – сербск. држати новац у

штедионици; русск. камера хранения – сербск. гардероба; чешск. utíkat se pod ochranu koňo – русск. искать, просить защиты у кого-либо.

Глоссарий дает представление о сочетаемости общеславянских корневых основ с аффиксами в русском языке, словообразовательных гнездах общеславянских корневых основ; знакомит учащихся с межъязыковыми омонимами в русском и сербском, русском и чешском языках, рассказывает о происхождении общеславянских лексических единиц. Может использоваться в качестве справочного материала учащимися и преподавателями.

Работа с глоссарием в ходе обучающего эксперимента сопровождалась выполнением тренировочных упражнений, основная цель которых – закрепление лексических единиц в сознании учащихся, развитие понимания лексики как целостной системы, базирующейся на семантическом, лексико-синтаксическом, словообразовательном и лингвокультурологическом уровнях. Представленные упражнения – образцы, которые могут быть наполнены разнообразным лексическим материалом.

Состав лексических упражнений обусловлен целевой установкой опытного обучения (интенсификация усвоения лексических единиц общеславянского происхождения) и этапами закрепления лексики, которые предполагают:

– семантизацию лексических единиц разными способами, направленными на раскрытие семантической наполненности слова (семантизация по контексту, в том числе наблюдение за функционированием лексических единиц в составе аутентичных текстов; семантизация при помощи перевода, синонимов, антонимов, с помощью подбора дефиниций);

– автоматизацию навыка поиска эквивалента в родном (или изучаемом в продуктивной речевой деятельности) языке (переводные упражнения);

– закрепление знаний о семантических и синтаксических валентностях лексических единиц (упражнения на подбор прилагательных, подстановочные упражнения, работа с НКРЯ);

– активизацию лингвокультурологических связей лексической единицы в формирующейся в сознании учащихся лексической системе русского языка (наблюдение за лексическими единицами общеславянского происхождения в фразеологических словосочетаниях, поиск учащимися идиоматического аналога в родном языке).

Первый тип заданий (упражнения на языковую догадку) предполагает семантизацию слов, имеющих сходный план выражения в родном и изучаемом языках. Используется простой контекст, ограничивающийся одним или двумя предложениями. Реализуется принцип прочности, выстраиванию и укреплению правильных ассоциативных связей между межъязыковыми омонимами / паронимами способствует легкая считываемость синтаксических валентностей.

Пример: Определите значение выделенных слов по контексту. В случае затруднений обратитесь к словарю.

1. Сладкие фрукты и *овощи* для салата лучше *хранить* в холодильнике, так они дольше остаются свежими.
2. В русских сказках часто появляется такой персонаж, как *хитрая* лиса. Она добивается своих целей, обманывая других героев.
3. Сегодня был самый *обычный* день: я позавтракал, поехал на работу, вечером поужинал дома. День прошел очень спокойно.
4. Случилась *беда*. На улице было скользко, Антон упал и сломал ногу.
5. Каждый новый *век* приносит новые открытия. *XXI век* – это время высоких технологий и быстрого темпа жизни.

Следующий тип упражнений охватывает несколько уровней функционирования лексической единицы – словообразовательный, семантический, лексико-синтаксический, лингвокультурологический. Задание включает несколько этапов: поиск подходящей дефиниции из представленных вариантов (используется только один лексико-семантический вариант слова); самостоятельное формулирование дефиниции при помощи контекста для другого лексико-семантического варианта (лексические единицы представлены в часто

употребляемых словосочетаниях); определение значений устойчивых выражений с ранее семантизированными лексическими единицами (последнее задание факультативно, рекомендуется к выполнению в случае успешного решения первых двух задач). Комплексные упражнения подобного типа способствуют систематизации лексического материала на этапе его освоения, стимулируют речевую деятельность, способствуют пониманию словообразовательных законов русского языка.

Пример: Подберите к словам подходящие значения (Таблица 11).

Таблица 11 – Пример упражнения

Беседа	Принимать что-л. за действительное, истинное (глагол + чему)
Собеседник	Твёрдая убеждённость, глубокая уверенность в истинности чего-л., обоснованная предшествующим опытом, интуицией
Побеседовать	Связанный дружбой, взаимным согласием
Вера	Разговор, официально-деловой или душевный
Верить	Отношения, основанные на взаимной привязанности, доверии, духовной близости, общности интересов и т.п.
Дружный	Человек, связанный с кем-л. отношениями дружбы
Дружба	Беседовать некоторое время; поговорить
Друг	Тот, кто беседует с кем-л., участник беседы, разговора

Прочитайте словосочетания:

Провести со студентами *беседу* об актуальных событиях; *верить* в чудеса / в будущее / в успех / в победу; *верить* своим друзьям; *дружная* работа; *дружный* смех; *дружба* народов; договор о *дружбе* и взаимопомощи.

Как вы считаете, выделенные слова имеют те же значения, что и в таблице? Попробуйте дать определения выделенным словам. В случае затруднений обратитесь к словарю (<http://gramota.ru/>).

*Прочитайте устойчивые словосочетания. Как вы думаете, что они означают? Составьте предложения с ними: служить *верой* и правдой; *верить* на

слово; сделать что-л. не в службу, а в *дружбу*; *друзья* до гроба; *друзья* по несчастью; старый *друг* лучше новых двух.

Использование заданий на подбор синонимов и антонимов имеет большое значение для преодоления интерференционного влияния родственного языка при освоении лексического материала, имеющего сходства в плане выражения в родном и изучаемом языках. Предлагается использовать семантизацию при помощи антонимии и синонимии одновременно, так как перцептивное применение сразу нескольких закрепляющих стимулов позволяет активизировать запоминание. Реализуются принципы прочности, сознательности, систематизации.

Пример: Подберите синонимы к выделенным словам. В случае затруднений обратитесь к словам для справок.

1. *Бескорыстный* труд – это когда вы делаете что-то для других без ожидания награды или признания.
2. Почему ты переживаешь? *Конечно*, я помогу тебе, если что-то не будет получаться.
3. Герой этого фильма *мрачно* шутит: «Ты – вор, джентльмен удачи! Украл, выпил, в тюрьму! Романтика!»
4. У этого лектора был *образный* язык, слушать его всегда было интересно.
5. Погода на улице была *ужасной*, поэтому мы решили остаться дома.
6. Несмотря на то, что она пыталась притвориться счастливой, ее *искусственный* смех звучал неискренне.

Есть ли антонимы у этих слов? Назовите их.

Слова для справок: невесело, естественный, плохой, безвозмездный, несомненно, живой.

Следующее упражнение предлагает учащимся понаблюдать за функционированием лексических единиц общеславянского происхождения (межъязыковых омонимов) в составе фразеологических единиц. Решается комплекс задач: закрепление представления о семантике слова, семантизация фразеологических единиц, поиск аналогов в родном языке, сравнительный анализ

лингвокультурологического потенциала лексических единиц общеславянского происхождения в родном и изучаемом языке.

Пример: Переведите выделенные слова на родной язык.

1. Бывают такие периоды в жизни, когда неприятные ситуации возникают одна за другой. Тогда говорят: пришла беда, отворяй ворота.
2. Время – ценный ресурс. Нам всегда кажется, что его много. Однако нужно ценить каждый час. Век долог, да час короток.
3. *Жадному* человеку, который хочет получить все и сразу, можно сказать: за двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь.
4. Всегда нужно сначала думать, потом говорить. Если другой человек услышит ваши слова, он может их запомнить на всю жизнь. Слово не воробей: вылетит, так не поймаешь.

Есть ли похожие выражения в вашем родном языке?

Способствовать автоматизации навыка вызова из долговременной памяти необходимой лексической единицы на фоне непрекращающегося воздействия интерференции могут игровые упражнения. Такой вид упражнений может использоваться в конце занятия, чтобы закрепить ассоциативные связи в сознании учащихся.

Пример: Преподаватель говорит слово и имя студента, который должен перевести слово на родной язык. Студент быстро называет аналог лексической единицы на родном языке, следующее слово и имя студента. Задача преподавателя следить за тем, чтобы студенты не думали долго над ответом, в случае паузы студент пропускает ход, преподаватель дает слово другому студенту. Выигрывает тот, кто меньше всех пропустит ходов (преподаватель ведет счет на доске). Рекомендуется использовать слова, которые были семантизированы в предыдущих упражнениях или при чтении текста на занятии: *овоци, хранить, хитрый, обычный, беда, век, беседа, друг, верить, собеседник, дружный, слово, жадный* и др.

Следующий блок упражнений включает более сложные задания, направленные на восприятие лексических единиц общеславянского происхождения как элементов целостной системы, обладающих не только специфическим семантическим наполнением, но и определенной синтаксической сочетаемостью. На синтагматическом уровне любая лексическая единица приобретает свободное окружение и окружение, близкое к связанному [Фляха, 1985]. Это фактор, который позволяет систематизировать лексический материал в целях обучения. Для общеупотребительной лексической единицы свободным окружением могут считаться все актанты слова; окружением, близким к связанному – наиболее часто употребляемые актанты; связанным окружением – слова, которые сочетаются с данной лексической единицей в составе фразеологизмов. Представленные упражнения, демонстрирующие окружение слов общеславянского происхождения, учитывают принципы сознательности и системности (рассмотрение слова как системной лексической единицы, связанной с другими на синтагматическом уровне), наглядности (показ лексической единицы в стандартном речевом окружении), прочности (выстраивание ассоциативных связей между эквивалентами родного и изучаемого языков), концентризма (возможности межъязыкового переноса позволяют расширять семантические концентры, рассматривая несколько значений слова).

В этом блоке также используются задания на семантизацию по контексту, но уже с использованием аутентичных текстов. Учебный материал упражнения может включать фрагменты произведений сербских, чешских и русских писателей. Такой материал позволяет демонстрировать учащимся правила функционирования лексических единиц в неадаптированном дискурсе, одновременно стимулируя интерес учащихся к внеаудиторной работе, в случае если преподаватель сопровождает чтение отрывков комментариями и рекомендациями.

Пример: Прочитайте отрывки из произведений славянских писателей. Переведите выделенные слова на родной язык. Какие слова звучат похоже в вашем родном языке?

1. Повторяю, мы требуем их к ответу; пусть им предъявят обвинение в убийстве, пусть их предадут военному суду за измену *родине*, пусть следствие выяснит, какую мзду они получили от фабрикантов оружия за то, что вооружают морскую нечисть против цивилизованного судоходства! (К. Чапек «Война с саламандрами»)
2. ГРЕГОР. Сейчас узнаете. (Усаживается без приглашения.) Как ваше настоящее имя?
ЭМИЛИЯ. Ты меня допрашиваешь?
КОЛЕНАТЫЙ. Что вы, мадемуазель. Просто дружеская *беседа* (К. Чапек «Средство Макропулоса»).
3. Они не могут жить на суше, а мы совершенно не в состоянии помешать их образу жизни под водой (К. Чапек «Война с саламандрами»).
4. Корчма и вправду вся была облеплена разными *объявлениями*. В одном говорилось, что некий *человек* ищет свой *разум*, который он в водке утопил; в другом другой *человек* сообщал, что у него в корчме *память* отшибло и если кто-либо умеет эту *память* обратно пришибить, то – *просьба* помочь; третий *предупреждал* всех, чтоб не ступали на скользкую *дорожку* – можно оступиться; четвертый разыскивал потерянную в пьянстве молодость, а еще один, оказывается, оставил в корчме свое доброе имя и просил немедленно *сообщить*, если кто-нибудь таковое имя нашел (Б. Чопич «Приключения кота Гоши»).
5. И во сколько раз счастливее их те старые и молодые туристы, которые, не имея денег, чтобы жить в отелях, живут где придется, любят вид моря с высоты гор, лежат на зеленой траве, ходят пешком, видят близко леса, деревни, наблюдают *обычаи* страны, слышат ее песни, влюбляются в ее женщин... (А.П. Чехов «Ариадна»)

Формированию у учащихся представлений о сочетаемости лексических единиц общеславянского происхождения могут способствовать упражнения на подбор актантов. В задании на поиск подходящих прилагательных учитывается

межъязыковая омонимия. В список в правой колонке добавлены те слова, которые могут по смыслу сочетаться с лексической единицей родного языка учащихся, сходной в плане выражения со словами в левой колонке. Учет этого аспекта позволяет предупреждать интерференционные ошибки на лексико-синтаксическом уровне.

Пример: Подчеркните прилагательные, которые сочетаются с указанными существительными. В случае затруднений обратитесь к словарю или НКРЯ (<https://ruscorpora.ru/>) (Таблица 12).

Таблица 12 – Пример упражнения

родина	необъятная, многодетная, дружная, далекая, историческая, интеллигентная, малая, любимая
беседа	дружеская, торжественная, душевная, продолжительная, светская, доверительная, приветственная
просьба	убедительная, маленькая, настоятельная
объявление	рекламное, непосредственное, официальное, немедленное
человек	добрый, умный, хороший, честный, простой, русский
память	вечная, зрительная, пронизательная, феноменальная, историческая, искусственная, холодная
образ	художественный, привлекательный, литературный, румяный
обычай	старинный, древний, вековой, вредный

Использование цифровых ресурсов корпусной лингвистики представляется актуальным для такого типа заданий. Например, инструмент «портрет слова» в НКРЯ позволяет проводить аналитическую работу по обнаружению синтаксических связей слова, «показывает его грамматические и семантические свойства, похожие слова, характерные сочетания с другими словами в предложениях, примеры употребления слова в текстах корпуса» [НКРЯ, электр. ресурс]. Апробация этого методического приема показывает, что подобные цифровые инструменты стимулируют исследовательский интерес учащихся.

Пример: С какими глаголами в качестве субъекта / объекта могут сочетаться эти существительные? Используйте функцию «Портрет слова» в НКРЯ (<https://ruscorpora.ru/word/main>). Ответ запишите.

Убежище, бедствие, собеседник, величина, удостоверение, завод, заведение, поведение, воспоминание, образец, образование, непогода.

Подстановочные упражнения позволяют проводить эффективную работу по предотвращению интерференционных ошибок при употреблении омонимичных глаголов.

Пример: Дополните предложения глаголами в нужной форме: *восхищать, хранить, избегать, уважать, вредить, поверить, производить, огорчаться.*

1. Они _____ все деньги, драгоценности и ценные бумаги в банке.
2. Родители с детства учат своих детей _____ старших.
3. Курение _____ здоровью.
4. После этого неприятного разговора мой сосед _____ встречи со мной.
5. Эта фабрика ежегодно _____ миллионы пар обуви.
6. Не стоит _____, если что-то не получается с первого раза.
7. Производство искусства _____ зрителей своей глубиной и символизмом.
8. Ему было трудно _____ в то, что его лучший друг способен на предательство.

Развитие лингвокультурологической компетенции в инославянской аудитории обязательно должно учитывать разницу в сочетаемости лексических единиц общеславянского происхождения в сходных по смыслу фразеологических выражениях. Аналитическая направленность таких упражнений позволяет сформировать привычку сознательного отношения к усвоению новой лексики.

Пример: Прочитайте выражения. Что они означают? (В случае затруднений обратитесь к словарю: <http://uchitel-slovesnosti.ru/slovari/6.pdf>). Есть ли похожие

выражения в вашем родном языке? Составьте небольшие тексты (3–5 предложений), используя эти выражения.

Яблоко раздора, что есть силы, шито белыми нитками, хлеб-соль, филькина грамота, не за горами, мир тесен, есть чужой хлеб, жить душа в душу, втереться в доверие.

Представленные упражнения выполняют ряд задач, направленных на решение проблемы интерференционного влияния лексической системы родного славянского языка:

- 1) закрепление значений иностранного слова в сознании учащихся, в том числе путем повторов, семантизации различными способами, работы со словарями;
- 2) формирование представления о сочетаемости иностранных слов, их функционирования на лексико-синтаксическом уровне через наблюдение лексических единиц в контексте, упражнения на подбор подходящих прилагательных, глаголов и т.д.;
- 3) формирование представления о лингвокультурологической составляющей лексической системы изучаемого языка, в том числе понимания разницы в лексическом оформлении синонимичных фразеологических единиц в родственных языках.

Основополагающий принцип лексических упражнений, направленных на преодоление интерференции, заключается в опоре на систему языка при обучении речи. Сознательно-практический подход к обучению лексике противодействует преодолению автоматическому переносу понятий из родного языка при обнаружении признаков внешнего сходства. Комплексное представление учащимся лексических единиц позволяет преодолевать негативное влияние отсутствия ярко выраженной системности в лексике изучаемого языка.

3.3. Контрольный эксперимент

По завершению опытного обучения был проведен контрольный эксперимент, целью которого стала проверка наличия положительного эффекта предложенных учебных материалов на процесс обучения русской лексике в инославянской аудитории. Задачи контрольного эксперимента можно сформулировать следующим образом:

- сравнить уровень понимания лексики общеславянского происхождения до и после внедрения в учебный процесс разработанных инструментов обучения;
- выявить снижение интерференционного влияния лексической системы родного языка учащихся на семантическом, лексико-синтаксическом, словообразовательном и фразеологическом (лингвокультурологическом) уровнях после проведения опытного обучения;
- определить эффективность / неэффективность созданных учебных материалов для обучения русской лексике учащихся с родным славянским языком.

В контрольном эксперименте были использованы усложненные задания констатирующего эксперимента. Пятое задание, проверяющее знания о происхождении лексических единиц, было исключено из контрольного теста, поскольку этимологические сведения являются не столько необходимым для запоминания материалом, сколько вспомогательным инструментом для повышения интереса к русскому языку, выстраивания ассоциативных связей, упрощающих процесс освоения новой лексики. Как и в ходе проведения констатирующего эксперимента, задания имели разное лексическое наполнение для студентов с родным чешским и родным сербским языками.

В первом задании студентам предлагалось перевести лексические единицы общеславянского происхождения, имеющие сходные по внешнему оформлению аналоги в родном языке учащихся, без опоры на контекст. По наблюдениям, сделанным в ходе проведения контрольного теста, учащиеся экспериментальной группы достаточно быстро справились с этим заданием.

Задание 1. Переведите слова с русского на родной язык (Таблица 13).

Таблица 13 – Задание 1 контрольного эксперимента

Для чешскоговорящих учащихся	Для сербскоговорящих учащихся
Беседа, образ, важность, обычай, ужас, верить, забывать, жадный.	Бедность, берег, важность, завод, горе, дружба, память, обычай.

Каждый правильный ответ был оценен в 1 балл, максимальное возможное количество баллов за это задание – 8 баллов. Как можно увидеть из представленной таблицы (Таблица 14) средний балл за это задание в экспериментальной группе практически вдвое превышает результаты контрольной группы. Только один студент из группы, не прошедшей экспериментальное обучение, смог набрать количество баллов, приближенное к максимальному. Учащиеся контрольной группы чаще всего не могли семантизировать лексическую единицу или подобрать правильный эквивалент при переводе слов *образ, важность, обычай, верить* (чешскоговорящие студенты), *бедность, берег, память, обычай* (сербскоговорящие студенты). Результаты показывают, что опытное обучение оказало значительное влияние на формирование правильных ассоциативных связей между лексическими единицами общеславянского происхождения в русском языке и их эквивалентами в родном языке учащихся.

Таблица 14 – Результаты выполнения Задания 1 контрольного эксперимента

Результаты выполнения задания №1		
Экспериментальная / контрольная группа	Средний балл	Максимальный полученный балл
ЭГ	7,5	8/8
КГ	3,8	6/8

Во втором задании контрольного эксперимента учащимся необходимо было выбрать правильный вариант слова из представленных межъязыковых омонимов. Задача была осложнена тем, что в словах для справок представлены лексические единицы, которые по форме сходны со словами, использующимися в данном контексте в родном языке учащихся. Студентам необходимо было преодолеть стремление выбрать лексическую единицу, похожую на слово в родном языке.

Учащиеся контрольной группы справились с интерферирующим влиянием родного языка не так успешно, как студенты экспериментальной группы.

Задание 2. Поставьте подходящие слова в предложения (Таблица 15).

Таблица 15 – Задание 2 контрольного эксперимента

Для чешскоговорящих учащихся	Для сербскоговорящих учащихся
Слова для справок: мрачно, серьезный, образ, хранить, умный, крупный, восхищать, спокойствие, великий, множество, хитрый, защищать, картина, ужаснуть, погода, важный	Слова для справок: заговорить, стоить, дело, черствый, рассердить, полезно, крепкий, бесполезный, бескорыстный, огорчить, собирать, произведение, вредно, побеседовать, купить
Полиция _____ граждан от преступников.	Ходить на прогулки – это _____ для нашего здоровья и настроения.
Существует _____ способов решения этой проблемы.	Он хотел _____, но не смог подобрать нужные слова.
В Третьяковской галерее туристы _____ произведениями русской живописи.	Ему удалось _____ оппонента своими словами.
В фильме был создан яркий _____ главного героя.	Меценат начал _____ свою коллекцию живописи.
Важно с самого детства прививать ребенку _____ отношение к учебе, чтобы он мог достичь своих целей.	Эта книга, на мой взгляд, не _____ потраченного времени.
Анна пыталась сохранить _____, хотя внутри у нее все кипело.	Наши отношения основаны на _____ дружбе и взаимном уважении.

Продолжение Таблицы 15

_____ человек – это не тот, кто знает много фактов, а тот, кто умеет применять свои знания на практике.	Это музыкальное _____ было написано известным композитором.
На ветке дерева висели _____ ягоды черешни.	_____ советы только мешали принимать решения.

Каждый правильный ответ оценивался 1,25 балл, максимальное количество баллов – 10. Учащиеся экспериментальной группы продемонстрировали понимание того, что похожие слова в родном и русском языке могут иметь разные значения, показали высокий уровень знаний о валентностях лексических единиц общеславянского происхождения (Таблица 16).

Таблица 16 – Результаты выполнения Задания 2 контрольного эксперимента

Результаты выполнения задания №2		
Экспериментальная / контрольная группа	Средний балл	Максимальный полученный балл
ЭГ	9,7	9/10
КГ	5,4	6/10

Третье задание было направлено на определение степени сформированности знаний о словообразовательном потенциале корневых основ общеславянского происхождения в русском языке.

Задание 3. Подберите однокоренные слова.

Для чешскоговорящих учащихся:

великий – _____

друг – _____

жадный – _____

забыть – _____

ум – _____

Для сербскоговорящих учащихся:

бег – _____

вред – _____

вера – _____

искусство – _____

купить – _____

Оценка задания: нет слов или они написаны с ошибками – 0 баллов, 1 или 2 слова – 1 балл, 3 и более слов – 2 балла.

Учащиеся экспериментальной группы успешно справились с этим заданием (Таблица 17). Например, были получены такие ответы: великий – *великан, величина, увеличивать*; друг – *дружить, дружба, подруга, дружеский, подружиться, содружество*; ум – *умный, умница, разумный*; вред – *вредный / безвредный, вредность, навредить, вредно*; вера – *верный, наверно, доверять, верно, доверенность, неуверенный, поверить* и др. Некоторые студенты приводили 6-7 слов с одним корнем, что говорит о достаточно обширных знаниях словообразовательных связей лексических единиц общеславянского происхождения. В ответах студентов контрольной группы встречается множество словообразовательных интерференционных ошибок, в то время как в работах учащихся экспериментальной группы выявлена тенденция, указывающая на сокращение попыток соединять словообразовательные элементы разных языков.

Таблица 17 – Результаты выполнения Задания 3 контрольного эксперимента

Результаты выполнения задания №3		
Экспериментальная / контрольная группа	Средний балл	Максимальный полученный балл
ЭГ	9,3	10/10
КГ	5,2	6/10

С помощью четвертого задания было проверено, насколько хорошо студенты знают фразеологические выражения, содержащие лексические единицы общеславянского происхождения (в скобках указаны верные ответы).

Задание 4. Напишите подходящий фразеологизм.

Для чешскоговорящих учащихся:

1. Очень похожи друг на друга по своим (обычно отрицательным) качествам; один не лучше другого: _____ (*одного поля ягоды*).
2. О скупом, жадном человеке говорят: _____ (*у него зимой снега не выпросишь*).
3. Про человека в мрачном, плохом настроении, раздражённом состоянии говорят: _____ (*встал не с той ноги*).

Для сербскоговорящих учащихся:

1. Ничем не выделяющийся, не имеющий ярких отличительных свойств, заурядный человек: _____ (*ни рыба, ни мясо*).
2. О событии, которое неизвестно когда произойдет, говорят: _____ (*после дождичка в четверг*).
3. Придавать чему-либо незначительному, маловажному большое значение: _____ (*делать из мухи слона*).

Оценка задания: 3 балла за правильный ответ, максимальный балл – 9.

Как видно из обобщающей таблицы (Таблица 18), учащиеся контрольной группы с трудом справились с этим заданием, максимальный полученный балл не превышает 3 единиц. Студенты экспериментальной группы продемонстрировали хороший уровень знания фразеологических единиц, среди ответов не встречались кальки с родного языка.

Таблица 18 – Результаты выполнения Задания 4 контрольного эксперимента

Результаты выполнения задания №4

Продолжение Таблицы 18

Экспериментальная / контрольная группа	Средний балл	Максимальный полученный балл
ЭГ	7,8	9/9
КГ	2,7	3/9

Анализ собранных данных показал, что обучающий эксперимент позволил интенсифицировать усвоение лексики общеславянского происхождения и сформировать у студентов следующие навыки:

– навык учета асимметричного семантического наполнения сохранившихся в родном и изучаемом (русском) языках лексических основ общеславянского происхождения;

– навык ограниченного и контролируемого преподавателем сравнительного анализа лексических языковых явлений родного и изучаемого языков с дальнейшим применением полученных выводов для успешного переноса необходимых знаний из родного языка и сознательного противодействия интерференционному влиянию правил лексической системы родного языка;

– навык семантизации лексических единиц общеславянского происхождения при помощи опоры на этимологию слова и его внутреннюю форму;

– навык дифференциации слов родного и изучаемого языков, созвучных в плане выражения;

– навык определения подходящего синтаксического окружения лексических единиц общеславянского происхождения в русском языке;

– навык выявления формантов, присоединяемых к лексической основе общеславянского происхождения в русском языке.

Итоговые результаты выполнения заданий констатирующего и контрольного экспериментов учащимися экспериментальной и контрольной групп можно представить в виде следующей диаграммы (Рисунок 9):

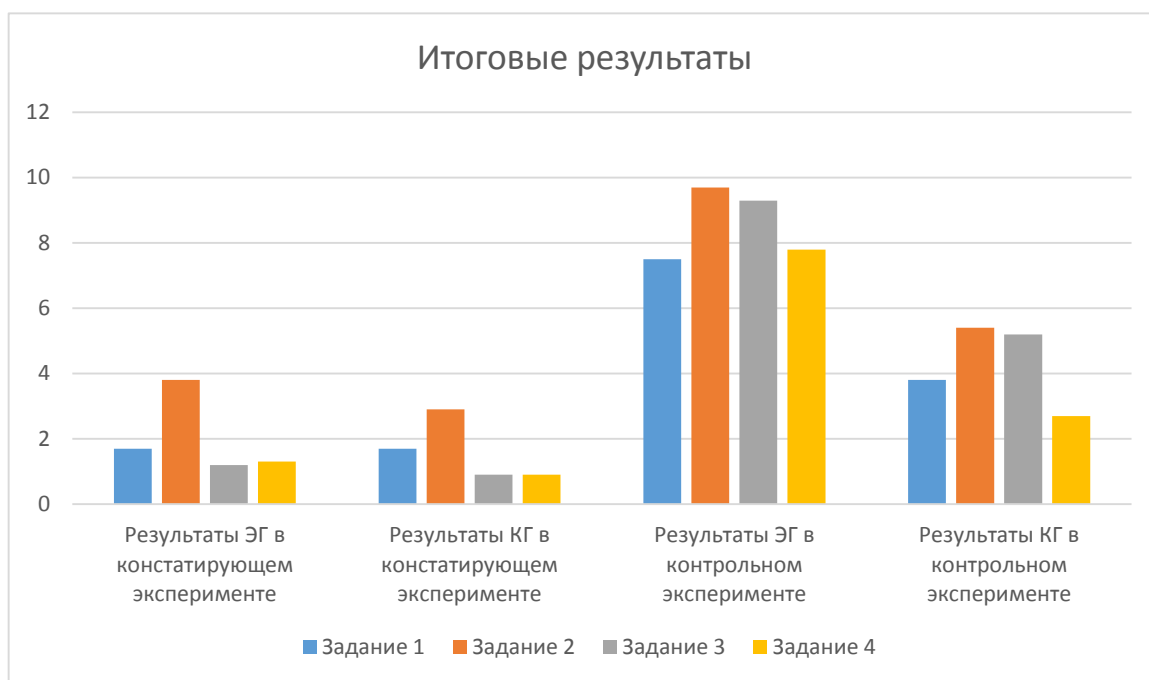


Рисунок 9 – Итоговые результаты экспериментального обучения

Результаты контрольного эксперимента позволили сделать следующие выводы:

– в ходе контрольного эксперимента учащиеся правильно определяли значение лексических единиц общеславянского происхождения, имеющих сходный план выражения в родном и изучаемом родственном языке;

– контрольный эксперимент показал значительное улучшение понимания учащимися лексико–синтаксических связей лексических единиц общеславянского происхождения;

– результаты выполнения заданий показали, что участники обучающего эксперимента научились искать словообразовательные связи слов и правильно присоединять форманты к лексическим основам общеславянского происхождения в русском языке;

– участники контрольного эксперимента правильно употребляли фразеологические единицы, имеющие омонимичные эквиваленты в родном языке.

Выводы, сделанные по результатам контрольного эксперимента, позволяют заключить, что учебный словарь и упражнения, составленные с опорой на общеславянский корпус лексических основ как методологический компонент обучения лексике в инославянской аудитории, способствовали интенсификации обучения и могут считаться эффективными инструментами обучения лексике.

Выводы по третьей главе

1. Проведенный констатирующий эксперимент выявил недостаточный уровень владения учащимися лексическими единицами общеславянского происхождения по следующим параметрам: не усвоен план содержания, нет представлений о лексико-синтаксических связях, о формантах лексических единиц. Результаты констатирующего эксперимента указывают на необходимость создания методических материалов по обучению русской лексике учащихся с родным славянским языком.
2. С учетом результатов констатирующего эксперимента, особенностей обучения русской лексике в инославянской аудитории был разработан учебно-методический словарь и ряд упражнений, учитывающих основополагающие принципы методики преподавания русского языка как инославянского, описанные в первой главе. Задача обучающего эксперимента – предотвратить интерферирующее влияние лексической системы родного славянского языка учащихся, закрепить в сознании учащихся представление о функционировании лексической единицы на семантическом, лексико-синтаксическом, словообразовательном, лингвокультурологическом уровнях. Предложенные методические материалы прошли апробацию на занятиях со студентами Института восточно-европейских исследований философского факультета Карлова университета в Праге и Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (второй сертификационный уровень).
3. Результаты контрольного эксперимента указывают на то, что предложенные методические материалы обеспечивают усвоение учащимися лексических единиц общеславянского происхождения, уменьшают риск возникновения интерференционных лексических ошибок, формируют представление о функционировании лексических единиц общеславянского происхождения в лексической системе русского языка, дают знания об их этимологии; семантическом наполнении,

семантических и синтаксических валентностях; аффиксах, присоединяемых к корню общеславянского происхождения в изучаемом языке; функционировании в русской фразеологии.

Заключение

Целью данного диссертационного исследования была разработка методических материалов, способствующих интенсификации обучения русской лексике в инославянской аудитории.

В соответствии с поставленными задачами была рассмотрена история процесса обучения русскому языку в славянских странах, даны определения некоторым терминам и выявлены основополагающие принципы методики преподавания русского языка как инославянского; исследовано теоретическое осмысление такого явления, как лексическая интерференция в инославянской аудитории; предложены направления методической работы с лексикой, вызывающей интерференционные ошибки; обосновано использование общеславянского корпуса лексических основ как методологического компонента обучения русской лексике.

В диссертации приведены результаты анкетирования преподавателей высших и средних учебных заведений Сербии, Словакии, Хорватии и Чехии, которые позволили подтвердить теоретические основания исследования. Проявления лексической интерференции в речевой деятельности учащихся, проанализированные при помощи инструментов корпусной лингвистики и лексикографии, были типологизированы, представлены виды лексических интерференционных нарушений.

В соответствии с теоретически обоснованными принципами методической целесообразности и лингводидактической ценности созданы методические материалы, позволяющие интенсифицировать процесс обучения лексике общеславянского происхождения учащихся с родным славянским языком.

Педагогическая эффективность разработанного учебного словаря, содержащего лексические единицы общеславянского происхождения и сопроводительных упражнений подтверждена в ходе контрольного эксперимента, результаты которого демонстрируют, что студенты лучше запоминают и

усваивают слова, если их презентация и закрепление в памяти происходит с учетом общеславянского корпуса лексических основ в качестве методологического компонента.

Родной язык учащихся неизбежно будет присутствовать на уроках русского языка как иностранного (инославянского), имплицитно или эксплицитно, и в обоих случаях обращение к нему должно быть систематизировано и осознано для целесообразного применения положительных эффектов воздействия лексической системы родного языка. Преподавателю необходимо понимать и учитывать механизм влияния навыков родного языка на процесс формирования навыков на русском языке, так как процесс столкновения систем двух языков в сознании, в процессах мышления и продуцирования речи обучающихся невозможно предотвратить, соответственно неизбежно возникновение интерференционных явлений.

Следовательно, игнорирование участниками учебного процесса принципа учета родного языка может привести к стагнации учебной деятельности, сократить возможности расширения учебного материала. При следовании принципу учета родного языка происходит повышение эффективности учебного процесса вследствие:

- экономии аудиторного времени;
- мотивации учащихся через сознательное отношение к процессу обучения;
- интенсификации когнитивной рецепции языковой системы иностранного языка на базе родного языка с помощью лингводидактических инструментов преодоления межъязыковой интерференции;
- ускорения формирования рецептивных навыков и предотвращения интерференционных ошибок при развитии продуктивных навыков.

Этот принцип является основополагающим для методики преподавания русского языка как инославянского, начинающей путь своего становления и развития. Данное направление, в рамках которого произведена попытка описать результативные принципы обучения русской лексике, возникло в конце первого десятилетия XXI века как реакция на необходимость применения отличных от

стандартных для методики иностранных языков подходов к обучению учащихся с родным славянским языком. Особенностью процесса обучения в данном случае является предрасположенность учащихся к совершению лексических ошибок на фоне межъязыковой интерференции. Сходство языков не является нейтрализующим смешение языковых систем фактором, а, напротив, осложняет процесс обучения, в особенности развитие продуктивных речевых навыков. Устойчивость праславянского лексического фонда в современных славянских языках на фоне длительного процесса их дифференциации (расширение / сужение семантического объема лексических корней общеславянского происхождения) привела к накоплению в родственных языках большого количества межъязыковых паронимов и омонимов (пласт лексики общеславянского происхождения). Этот лексический аспект необходимо учитывать при обучении русскому языку как инославянскому.

При предъявлении лексического материала в инославянской аудитории слова, называемые в лингвистических исследованиях межъязыковыми паронимами и омонимами (т.е. относящихся к пласту лексики общеславянского происхождения), не должны оставаться на периферии процесса обучения во избежание коммуникативных неудач при осуществлении учащимися речевой деятельности. Этот тезис, являющийся ключевым для представленного исследования, мог бы послужить стимулом для дальнейшего научного искания в области лексического аспекта преподавания русского языка как инославянского. Например, создание учебных пособий, направленных на устранение негативного влияния интерференции, вызванного межъязыковой паронимией, омонимией и энантиосемией, может представлять непосредственный интерес для методистов.

Использование корпуса общеславянских лексических основ в качестве методологического компонента обучения может способствовать созданию эффективной общей методики преподавания славянских языков. В ее основу могут быть положены принципы смягчения интерференционного воздействия системы родного языка и наглядной демонстрации родства славянских культур через

языковое сходство как средства устранения культурного шока, сохранения мотивации и сознательного отношения к процессу обучения.

Список использованной литературы

- 1) Абакумова, И.А. Различия в актах языковой интерференции при обучении взрослых и детей иностранному языку (на примере русского и английского языков) / И.А. Абакумова, А.С. Веденева // Мир науки. Педагогика и психология. - 2022. - Т. 10, № 1. - С. 36.
- 2) Абдигалиев, С.А. Пути преодоления лексической интерференции при обучении немецкому языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Абдигалиев Садык Абдигалиевич. - М., 1976. - 23 с.
- 3) Агафонова, Л.И. Некоторые вопросы использования корпусных технологий как фактора повышения качества обучения иностранным языкам / Л.И. Агафонова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. - 2009. - № 87. - С. 80-88.
- 4) Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. - М.: Издательство ИКАР, 2009. - 448 с.
- 5) Профессионально ориентированные тексты Мультимедийного русского корпуса как материал для формирования интонационных навыков при изучении русского языка как иностранного / С.А. Анохина // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: Сборник статей. - М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2021. - С. 86-90.
- 6) Ансимова, О.К. Лексикографическая интерпретация лингвокультурных единиц: модель словаря лингвокультурной грамотности: для изучающих русский язык как иностранный/неродной: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Ансимова Ольга Константиновна. - Томск, 2013. - 24 с.

- 7) Бабкина, Л.Н. Совершенствование владения основными средствами выражения отрицания в русском языке при обучении носителей родственных языков: дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02. - Ленинград, 1984. - 279 с.
- 8) Бабов, К.Г. Проблемы интерференции в процессе обучения русскому языку в болгарской школе / К.Г. Бабов. - София: Нар. просвета, 1974. - 165 с.
- 9) Багана, Ж. Контактная лингвистика: взаимодействие языков и билингвизм: монография / Ж. Багана, Е.В. Хапилина. - М.: Флинта: Наука, 2010. - 128 с.
- 10) Белинькая, Л.Н. Сербско-русский, русско-сербский словарь-справочник межъязыковых омонимов "ложные друзья" / Л. Белинькая. - М.: Троица, 2015. - 463 с.
- 11) Беловичова, Л. Отбор словаря-минимума русской экономической терминологии и методика работы над составляющими его единицами в словацкой аудитории: дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02 / Беловичова Лилиана. - М., 1985. - 196 с.
- 12) Беляев, Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка: Пособие для преподавателей и студентов / Б.В. Беляев. - М.: Просвещение, 1964. - 136 с.
- 13) Бергер, О.Л. Сопоставительный аспект в преподавании русского языка чешским студентам / О.Л. Бергер // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. - 2013. - № 6-2. - С. 36-38.
- 14) Бехар, Р.М. Устойчивые сравнения в русскоязычном художественном тексте как источник формирования социокультурной компетенции: на материале обучения чтению учащихся-болгар: дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02 / Бехар Рашел Моис. - М., 2003. - 193 с.
- 15) Бжозонь, Е. Отбор русской экономической терминологии и методика работы над ней в польской аудитории: в условиях экономического вуза: дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.00 / Бжозонь Ежи. - М., 1974.
- 16) Благоевич, Н. Из опыта использования художественных фильмов в обучении русскому языку в инославянской среде / Н. Благоевич, В. Илич,

- О.А. Трапезникова // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. - 2018. - № 45-1. - С. 168-175.
- 17) Бодуэн де Куртенэ, И.А. Польский язык сравнительно с русским и древнецерковнославянским: пособие для практ. занятий по «Сравнительной грамматике славянских языков» и для самообучения / И.А. Бодуэн де Куртенэ. - СПб.: Тип. В. Ф. Киршбаума (отд.) и А. Смолинского, 1912. - VIII, 118, II с.; 24.
- 18) Божович, Д. Межъязыковая конвергенция в обучении РКИ в Сербии / Д. Божович // Наука и школа. - 2021(а). - № 2. - С. 105-115.
- 19) Божович, Д. Положительный перенос в обучении сербов русскому языку / Д. Божович // Проблемы современного образования. - 2021(б). - № 5. - С. 170-181.
- 20) Бьяджини, Ф. Составление упражнений на употребление «зачем» и «почему» для студентов-иностранцев при помощи НКРЯ / Ф. Бьяджини // Национальный корпус русского языка и проблемы гуманитарного образования / под ред. Н.Р. Добрушиной. - М.: ТЕЖ, 2007. - С. 101-108.
- 21) Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Зарубежная лингвистика. III. - М.: Издательская группа «Прогресс», 1979. - 265 с.
- 22) Вайнрайх, У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования / У. Вайнрайх. - Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. - 264 с.
- 23) Ведякова, Н.А. Проявление интерференции в близкородственных языках (на примере русского и польского) / Н.А. Ведякова // Изучение польского языка в России и русского языка в Польше: опыт, проблемы, перспективы: Сборник материалов Международной очно-заочной конференции, Уфа, 20 мая 2021 года / Касимова О.П., ответственный редактор. - Уфа: Башкирский государственный университет, 2021. - С. 53-63.
- 24) Верещагин, Е.М. Лингвострановедение и принцип коммуникативности в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г.

- Костомаров // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Материалы V международн. конгресса препод. рус. яз. и лит. - М.: Рус. яз., 1982. - 285 с.
- 25) Виноградова, М.В. О роли учебного словаря в процессе обучения русскому языку иностранных студентов / М.В. Виноградова // Вопросы методики преподавания в вузе. - 2018. - Т. 7, № 26. - С. 45-52.
- 26) Воробьев, В.В. Лингвокультурология: (Теория и методы) / В.В. Воробьев. - М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1997. - 331 с.
- 27) Вохмина, Л.Л. Некоторые проблемы использования наглядности в обучении иностранным языкам / Л.Л. Вохмина // Русский язык за рубежом. - 1978. - № 5. - С. 60-64.
- 28) Всеволодова, М.В. Учебник русского языка для поляков: (1 год обучения) / М.В. Всеволодова, Л.П. Юдина. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1963. - 400 с.
- 29) Всесоюзная научная конференция по проблемам обучения русскому языку в условиях близкородственного билингвизма: Материалы к конф. - Минск: НИИП, 1975. - 542 с.
- 30) Вязовская, В.В. Проблема межъязыковой интерференции при обучении близкородственным языкам (на материале русского и македонского языков) / В.В. Вязовская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2015. - № 12-2(54). - С. 49-51.
- 31) Галичкина, Е.Н. Виды интерференции в учебном билингвизме / Е. Н. Галичкина // Гуманитарные науки и образование. - 2017. - № 4(32). - С. 139-143.
- 32) Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 336 с.

- 33) Гаярски, Л. Межъязыковые омонимы с дидактической точки зрения / Л. Гаярски // INTERLINGUA – 2021. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции / отв. ред. М.С. Матыцина. - Липецк: Липецкий государственный технический университет, 2021. - С. 78-86.
- 34) Генцель, Я. Современное состояние преподавания русского языка в Польше / Я. Генцель // История преподавания русского языка как иностранного в очерках и извлечениях. - М.: Филоматис, 2005. - С. 143-145.
- 35) Голяк, С.В. Проблема интерференции при обучении русскому языку как инославянскому / С.В. Голяк // Русский язык за рубежом. - 2022. - № 1(290). - С. 72-77.
- 36) Городецкий, С. О Сергее Есенине [Электронный ресурс] / С. Городецкий. - Режим доступа: <http://esenin-lit.ru/esenin/vospominaniya/sovremenniki/gorodeckij-o-sergee-esenine.htm>
- 37) Гочева, Э.Н. Лингвометодические основы обучения русской лексике в болгарской школе: дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02 / Гочева Эмилия Николова. - М., 1975. - 174 с.
- 38) Грамматическое описание славянских языков: Концепции и методы: [Сборник статей] / [Ред. коллегия: Н. Ю. Шведова (отв. ред.) и др.]; АН СССР. Ин-т рус. яз. – М.: Наука, 1974. - 256 с.
- 39) Грудева, Е.В. Потенциал корпусных технологий в преподавании русского языка как иностранного / Е.В. Грудева, В.Р. Алексеева // Гуманитарно-педагогические исследования. - 2020. - Т. 4, № 2. - С. 20-26.
- 40) Горина, О.Г. Использование технологий корпусной лингвистики для развития лексических навыков студентов-регионоведов: автореф. дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02 / Горина Ольга Григорьевна. - Санкт-Петербург, 2014. - 24 с.
- 41) Дерелиева-Друмешка, С.П. Интерференционные ошибки болгарских учащихся в области русской лексики и пути их преодоления: дис. ... канд.

- педагог. наук: 13.00.02 / Дерелиева-Друмешка Севдалина Пенева. – М., 1977. - 155 с.
- 42) Джусупов, М. Речевая интерференция как результат двуединого отрицательного воздействия / М. Джусупов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. - 2021. - Т. 12, № 1. - С. 23-40.
- 43) Добрушина, Н.Р. Информационные технологии в гуманитарном образовании: Национальный корпус русского языка / Н.Р. Добрушина, А.И. Левинзон // Вопросы образования. - 2006. - № 4. - С. 163-180.
- 44) Догнал, Й. Термин «инославянский» и вопрос его уместности / Й. Догнал // Новая русистика. - 2018. - №1. - С. 5-14.
- 45) Ерановска-Грончевска, Э. Русско-польская лексико-семантическая интерференция: на примере письменной и устной речи поляков и петербуржцев польского происхождения в Санкт-Петербурге: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Ерановска-Грончевска Эльжбета. - Санкт-Петербург, 2004. - 109 с.
- 46) Ермакова, М.В. Структурно-семантические и функционально-коммуникативные особенности русских бессоюзных сложных предложений в зеркале болгарского языка: лингво-методический аспект: дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02 / Ермакова Марина Владимировна. - М., 2004. - 247 с.
- 47) Жеймо, Е.А. Глагольные префиксы как одна из составляющих грамматической интерференции при обучении русскому языку в польскоязычной аудитории / Е. А. Жеймо // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ : В 15 т., Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года / Гранадский университет; фонд "Русский мир". Том 10. - Санкт-Петербург: Международное некоммерческое партнерство преподавателей русского языка и литературы "МАПРЯЛ", 2015. - С. 377-380.

- 48) Железовская, Г.И. Средства обеспечения инновационной лингводидактики при обучении иностранным языкам в эпоху цифровизации / Г.И. Железовская, С.П. Хижняк // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. - 2020. - Т. 20, № 2. - С. 194-199.
- 49) Жердев, В.А. Основные ошибки в преподавании иностранных языков в современной России / В.А. Жердев, А.Г. Макарова // Мир науки. Педагогика и психология. - 2020. - Т. 8, № 2. - С. 23.
- 50) Жлутенко, Ю.А. Лингвистические проблемы двуязычия / Ю.А. Жлуктенко. - Киев: Вища школа, 1974. - 176 с.
- 51) Журавлев, А.И. "Ложные друзья" переводчика с чешского языка / сост. А.И. Журавлев, С.С. Захаров; под ред. канд. филол. наук. В.М. Лейчика; Всесоюз. центр переводов науч.-техн. литературы и документации. - Москва: ВЦП, 1977. - 130 с.
- 52) Захаров, В.П. Корпусная лингвистика в России [Электронный ресурс] / В.П. Захаров // CrossLingua'2014. - 2014. - Режим доступа: http://crosslingua.cfuv.ru/publications/2014_2_zakharov.pdf.
- 53) Затовканюк, М. Интердисциплинарные связи языковой интерференции / М. Затовканюк // Mezijazyková a vnitrojazyková interference. - Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. - С. 5-59.
- 54) Золотарева, Б. Развитие различных видов речевой деятельности в процессе обучения чешских студентов общественно-политической лексики русского языка: дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02 / Золотарева Бланка. - М., 1989. - 201 с.
- 55) Игнатьева, Н.Д. Современная русско-чешская интерференция: лексико-фразеологический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.03 / Игнатьева Наталья Дмитриевна. - Санкт-Петербург, 2016. - 23 с.

- 56) Илюшкина, М.Ю. Активизация механизмов запоминания при искусственном билингвизме / М.Ю. Илюшкина, М.И. Елисейкина // Педагогическое образование в России. - 2018. - № 4. - С. 70-77.
- 57) Каландрова, А. Некоторые вопросы методики изучения русской военной терминологии в чехословацких военных академиях: автореф. дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02 / Каландрова Александра. - М., 1974. 24 с.
- 58) Кашкуревич, Л.Г. Явление интерференции при контакте русского и польского языков и способы ее преодоления: (в процессе обучения в языков. вузе): автореф. дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02 / Кашкуревич Лев Григорьевич. - М., 1976. - 24 с.
- 59) Киндря, Н.А. Типы синтаксической интерференции при сопоставлении вьетнамского и русского языков / Н.А. Киндря // Молодой ученый. - 2015. - № 22(102). - С. 813-816.
- 60) Кодухов, В.И. Общеметодические принципы и методика обучения русскому языку как иностранному / В.И. Кодухов // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: докл. сов. делегации / Пятый Междунар. конгр. преподавателей рус. яз. и лит. МАПРЯЛ; [редкол.: Костомаров В. Г. (отв. ред.) и др.]. – М.: Рус. яз., 1982. - 285 с.
- 61) Кокорева, А.А. Методика обучения студентов профессиональной лексике на основе корпуса параллельных текстов: английский язык, направление подготовки "Экономика": автореф. дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02 / Кокорева Анастасия Александровна. - М., 2013. - 24 с.
- 62) Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом (утв. Президентом РФ 03.11.2015 N Пр-2283). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_188569/?ysclid=1w1x59mad3328276186

- 63) Кончаревић, К. Нека питања презентације лексике у настави српског језика у инословенској средини (теоријски оквир и уџбеничка реализација) / К. Кончаревић // Научни састанак слависта у Вукове дане. - 2006. - № 35/1. - С. 395-405.
- 64) Кончаревић, К.Ј. Лингводидактички аспект конфронтационог проучавања српске комуникационе културе у инословенској (руској) средини / К.Ј. Кончаревић // Српски као страни језик у теорији и пракси III. Тематски зборник радова. - Београд: Филолошки факултет Београдског универзитета, 2016. - С. 323-332.
- 65) Кончаревич, К. Сто пятьдесят лет изучения русского языка в Сербии / К. Кончаревич // История преподавания русского языка как иностранного в очерках и извлечениях. - М.: Филоматис, 2005. - С. 117-120.
- 66) Коршук, Е.В. Психолингвистическая типология межъязыковой лексической интерферентности: дис. ... канд. филолог. наук: 10.02.19 / Коршук Елена Владимировна. - Минск, 1987. - 186 с.
- 67) Костомаров, В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. - 4-е изд., испр. - М.: Русский язык, 1988. - 155 с.
- 68) Крапивник, Е.В. Языковая интерференция в аспекте национально-ориентированного обучения китайских студентов русскому языку / Е.В. Крапивник // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. - 2020. - № 4(109). - С. 205-211.
- 69) Кречмер, А.Г. Сербохорватский язык (сербский, хорватский, боснийский языки) / А.Г. Кречмер, Г. Невекловский // Языки мира: Славянские языки / под ред. А.М. Молдован, С.С. Скорвид, А.А. Кибрик и др. - М.: Academia, 2005. - С. 139-198.
- 70) Куптэль, Н. Оптимизация обучения русскому языку польских студентов-филологов на основе формирования познавательных интересов: дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02 / Надзея Куптэль. - М., 1989. - 25 с.

- 71) Леонтьев, А.А. Методика – теория обучения русскому языку как иностранному. Связь методики с другими науками: Пособие по методике преподавания русского языка как иностранного для студентов-нефилологов / А.А. Леонтьев. - М., 1984.
- 72) Леонтьев, А.А. Основные положения советской методики обучения русскому языку как иностранному / А.А. Леонтьев // Методика: Заоч. курс повышения квалификации филологов-русистов. - М.: Рус. яз., 1988. - 178 с.
- 73) Лесневская, Д. Актуальные проблемы методики преподавания русского языка как иностранного / Д. Лесневская // Русский язык и культура в зеркале перевода. - 2020. - № 1. - С. 318-327.
- 74) Лесневская, Д.С. Обучение русскому языку как иностранному в инославянской болгарской аудитории / Д.С. Лесневская // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. Материалы международной научной конференции, посвященной 50-летию кафедры русского языка и культуры русской речи. - Ростов-на-Дону: Ростовский государственный медицинский университет, 2018. - С. 57-59.
- 75) Лингвистические основы и методические проблемы интерференции при изучении русского языка славянами: Материалы междунар. симпозиума, состоявшегося в апреле 1971 г. в г. Велико Тырново. - София: Наука и искусство, 1973. - 341 с.
- 76) Манучарян, И.К. Лексическая типология славянских языков / И.К. Манучарян // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. - 2015. - №1. - С. 95-106.
- 77) Маркова, Е.М. Русский язык в Чехии и Словакии: статус, современная ситуация, проблемы и перспективы / Е.М. Маркова, Т. Гмира // Русский язык в поликультурном мире: сборник научных статей IV Международного симпозиума: в 2 т. - Симферополь: Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, 2020. - Т. 1. - С. 111-119.

- 78) Маркова, Е.М. Особенности обучения русскому языку в близкородственной словацкой среде / Е.М. Маркова, Р. Квапил // Русистика. - 2021. - Т. 19, № 2. - С. 191-206.
- 79) Маркова, Е.М. Словообразовательная интерференция и транспозиция при обучении русскому языку инославян / Е.М. Маркова, Т. Григорянова // Многоязычие и межкультурная коммуникация: Вызовы XXI века, Пула, Хорватия, 16–23 июля 2016 года. - Пула, Хорватия: Инновации и эксперимент в образовании, 2016. - С. 132-135.
- 80) Маркова, Е.М. Русский язык как инославянский: принципы, задачи, специфика / Е.М. Маркова // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. - 2017. - № 22-2. - С. 187-190.
- 81) Маркова, Е.М. Межъязыковая омонимия славянских языков: терминологический, лингвокультурологический и лингводидактический аспекты / Е.М. Маркова // Русистика без границ. - 2017б. - Т. 1, № 1. - С. 15-23.
- 82) Мартинович, Н. Родственные языки: неравное родство. Сообщество этнических сербов в Москве / Н. Мартинович // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. - 2018. - Т. XIV, № 3. - С. 233-247.
- 83) Матрусова, А.Н. Песме у настави српског као страног језика / А.Н. Матрусова // Српски као страни језик у теорији и пракси III. Тематски зборник радова. Београд: Филолошки факултет Београдског универзитета, 2016. - С. 379-385.
- 84) Методика преподавания русского языка иностранцам / под ред. чл.-кор. АН СССР С. Г. Бархударова. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1967. - 302 с.
- 85) Методика преподавания русского языка как иностранного: для зарубеж. филологов-русистов : (Включенное обучение) / Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина; [А. Н. Щукин и др.]; под ред. А. Н. Щукина. - М.: Рус. яз., 1990. - 231 с.

- 86) Милошевић, С.Д. Типологија граматичких грешака руских говорника при усвајању српског језика / С.Д. Милошевић // Српски као страни језик у теорији и пракси III. Тематски зборник радова. - Београд: Филолошки факултет Београдског универзитета, 2016. - С. 169-179.
- 87) Мокиенко, В.М. Сопоставление в теории и практике преподавания русского языка как иностранного / В.М. Мокиенко // Русский язык за рубежом. - 1987. - № 5.
- 88) Мордвинцева, А.С. Положительная и отрицательная интерференция в обучении иностранному языку на начальном этапе / А.С. Мордвинцева, Н.П. Поморцева // Terra Linguae: Сборник научных статей. Том Выпуск 9. - Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2021. - С. 133-137.
- 89) Морковкин, В.В. Основы теории учебной лексикографии: автореф. дис. ... д-ра филолог. наук: 10.02.01 / Морковкин Валерий Вениаминович. - М., 1990. - 72 с.
- 90) Морковкин, В. В. Ориентация на пользователя как доминанта учебной лексикографии / В. В. Морковкин, Е. М. Кочнева. – Текст : непосредственный // EURALEX's Proceedings I-II / eds.: Н. Tommola, К. Varantola, Т. Salmi-Tolonen, J. Schoop. – Tampere, 1992. – С. 81–87.
- 91) Московкин, Л.В. Методологические аспекты лингводидактики и методики обучения языку: Пособие для студентов и аспирантов / Л.В. Московкин. - СПб.: изд-во «Корифей», 2002. - 48 с.
- 92) Мразек, Р. Сравнительный синтаксис славянских литературных языков. Исходные структуры простого предложения / Р. Мразек. - Brno, 1990. - 150 с.
- 93) Национальный корпус русского языка искусства [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ruscorpora.ru/page/tool-word/>.
- 94) Новикова, Н.Н. Отрицательная интерференция родного и первого иностранного языка при обучении второму иностранному языку / Н.Н.

- Новикова, Н.Н. Саклакова // Мир науки, культуры, образования. - 2019. - № 6(79). - С. 161-162.
- 95) Ольховская, А.И. К вопросу о средствах обучения лексике русского языка как иностранного / А.И. Ольховская // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: материалы VIII Международной научной конференции, Челябинск, 20–22 апреля 2016 года. - Т. 2. - Челябинск: Энциклопедия, 2016. - С. 474-478.
- 96) Осипова, Е.С. Формирование идиоматической компетенции на основе ресурсов корпусной лингвистики в процессе подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации: автореф. дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02 / Осипова Екатерина Сергеевна. - СПб., 2017. - 28 с.
- 97) Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. - М.: Рус. яз., 1989. - 276 с.
- 98) Пассов, Е.И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем / Е.И. Пассов. СПб: Златоуст, 2009. - 124 с.
- 99) Патрушева, Л.С. Использование технологии чат-ботов в обучении русскому языку как иностранному на начальном уровне: из опыта разработки / Л.С. Патрушева // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. - 2022. - Т. 32, № 4. - С. 848-853.
- 100) Пашковская, С.С. Поиски «золотого ключика» (проблемы современного учебника русского языка как иностранного) / С.С. Пашковская // Русистика. - 2019. - Т. 17, № 1. - С. 7-28.
- 101) Педагогика : [Учеб. пособие для пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, Т. А. Ильина, Н. А. Сорокин и др.]; Под ред. Ю. К. Бабанского. - Москва : Просвещение, 1983. - 608 с.
- 102) Пенчева, А. Болгарский голос во всемирном хоре русистов / А. Пенчева // Русистика. - 2022. - Т. 20, № 4. - С. 399-413.

- 103) Пипер, П. Граматика руског језика у поређењу са српском / П. Пипер // Грамматика русского языка в сравнении с сербской. Белград, 2005. - 340 с.
- 104) Платонова, И.В. К вопросу о программах по болгарскому языку для исторического факультета / И.В. Платонова // Славянский мир: язык, литература, культура: материалы международной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения заслуженного профессора МГУ имени М.В. Ломоносова А.Г. Широковой и 75-летию кафедры славянской филологии филологического факультета: 28–29 ноября 2018 года. - М.: МАКС Пресс, 2018. - С. 252-254.
- 105) Плунгян, В.А. Корпус как инструмент и как идеология: о некоторых уроках современной корпусной лингвистики / В.А. Плунгян // Русский язык в научном освещении. - 2008. - № 2 (16). - С. 7-20.
- 106) Почеканска, С.Г. Формирование русской лингводидактической среды: на примере национальной сети болгарских базовых школ: дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02 / Почеканска Стоянка Георгиева. - М., 2008. - 210 с.
- 107) Просвирина, О.А. О специфике преподавания славянских языков в инославянской аудитории / О.А. Просвирина, И.В. Дегтева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. - 2020. - № 4. - С. 107-117.
- 108) Просвирина, О.А. Сопоставительный метод Радована Кошутича и его практическое применение в книге "Русские примеры" / О.А. Просвирина, М.Ю. Гордеева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. - 2020. - № 2. - С. 57-65.
- 109) Ровдо, И.С. Межъязыковые омонимы в условиях русско-белорусского и белорусско-русского билингвизма: автореф. дис. ... канд. филолог. наук: 10.02.01 / Ровдо Иван Семенович. - Минск, 1980. - 19 с.

- 110) Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. - Москва: Просвещение, 1988. - 222 с.
- 111) Рогозная, Н.Н. Типология лингвистической интерференции в русской речи иностранцев: на материале разноструктурных языков: дис. ... д-ра филолог. наук: 10.02.01 / Рогозная, Нина Николаевна. - М., 2003. - 381 с.
- 112) Рожкова, Г.И. Методика преподавания русского языка иностранцам / Г.И. Рожкова, О.П. Рассудова, Н.М. Лариохина / под ред. С.Г. Бархударова. М., 1967.
- 113) Розанова, С.П. Динамика внутриязыковой лексической интерференции и ее нейтрализация / С.П. Розанова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. - 2009. - № 1. - С. 67-74.
- 114) Савченкова, И.Н. Локально ориентированный учебный словарь русского языка для иностранцев: принципы построения и структура: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Савченкова Ирина Николаевна. - Ростов-на-Дону, 2012. - 250 с.
- 115) Саркисов, Э.Э. Понятие межъязыковой интерференции в парадигме теории языковых контактов: современное состояние вопроса / Э.Э. Саркисов // Научная мысль Кавказа. - 2019. - № 1 (97). - С. 83-89.
- 116) Свириденко, О.И. Организация работы с межъязыковыми омонимами как способ формирования лингвокультурологической компетенции учащихся-билингвов / О.И. Свириденко // Семантика языковых единиц в разных типах речи: сборник статей международной научной конференции. - Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2019. - С. 169-175.
- 117) Семчинский, С.В. Семантическая интерференция языков (на материале славяно-восточнороманских языковых контактов): автореф. дис. ... д-ра

- филол. наук: 10.02.19 / Семчинский Станислав Владимирович. - Киев, 1973.
- 34 с.
- 118) Слесарева, И.П. Проблемы описания и преподавания русской лексики / И.П. Слесарева. - 3-е изд., испр. - М.: URSS, 2009. - 174 с.
- 119) Слесарева, И.П. Проблемы описания и преподавания русской лексики / И.П. Слесарева. - М.: Русский язык, 1980. - 174 с.
- 120) Словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/lingvistic/1003/основной>
- 121) Соколова, Э. Я. К вопросу составления корпуса специальных лексических единиц сферы "интеллектуальные энергетические системы" на основе англоязычных источников / Э. Я. Соколова // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. – 2020. – № 13. – С. 139-143.
- 122) Сопоставительная болгарско-русская грамматика / Болгарская акад. наук - Ин-т болгарского яз. им. проф. Любомира Андрейчина, Шуменский ун-т им. Епископа Константина Преславского; под общ. ред. С. Димитровой. - Шумен: Университетское изд-во им. Епископа Константина Преславского, 2009. - Фонетика. Т. 1 / Тотка Стоева [и др.]. - 2009. - 280 с.
- 123) Сопоставительная лингвистика и методика преподавания славянских языков: [Сб. ст.] / под ред. Т.А. Ацаркиной, О.Н. Шапкиной. - М.: Изд-во МГУ, 1992. - 86 с.
- 124) Сопоставительное изучение словообразования славянских языков: [Материалы симпоз., 4-7 дек. 1984 г.] / отв. ред. Г. П. Нецименко. - М.: Наука, 1987. - 271 с.
- 125) Срезневский, И.И. Мысли об истории русского языка [Электронный ресурс] / И.И. Срезневский. Режим доступа: <https://ruthenia.ru/apr/textes/sreznevs/srezn1.htm>.

- 126) Станкович, Б. О целесообразности формирования методологии изучения и методики преподавания русского языка как инославянского / Б. Станкович // Русский язык как инославянский. - 2009. - Вып. I. - С. 9-12.
- 127) Стоянова, Т.Я. Учет национально-культурных особенностей русской фразеологии в болгарской аудитории на продвинутом этапе обучения: дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02 / Стоянова Таня Янкова. - М., 2005. - 195 с.
- 128) Супрун, А.Е. Некоторые свойства учебного словаря и словарь для обучающего / А.Е. Супрун // Проблемы учебной лексикографии и обучения лексике / под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. - М: Русский язык, 1978. - С. 43-48.
- 129) Супрун, А.Е. Психолингвистическая межъязыковая интерференция / А.Е. Супрун, А.П. Клименко // Языковой контакт. - Минск: РИВШ, 2015. - С. 212-223.
- 130) Сурыгин, А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А.И. Сурыгин. - СПб.: Златоуст, 2000. - 225 с.
- 131) Сысоев, П.В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам / П.В. Сысоев // Язык и культура. - 2010. - № 1(9). - С. 99-111.
- 132) Толстова, Т.В. Корпусная лингвистика в обучении английскому языку делового общения / Т.В. Толстова // Вопросы прикладной лингвистики. - 2009. - № 1. - С. 66-70.
- 133) Торшина, Л.М. Обучение иностранных учащихся русской лексике на коммуникативной основе в неязыковых ВУЗах: с использованием учебного толково-сочетаемого словаря терминов: дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02 / Торшина Людмила Михайловна. - М., 1984. - 178 с.
- 134) Трубачев, О.Н. Праславянское лексическое наследие и древнерусская лексика дописьменного периода / О.Н. Трубачев // Этимология. - М., 1994. - С. 3-23.

- 135) Трубачев, О.Н. Принципы построения этимологических словарей славянских языков / О.Н. Трубачев // ВЯ. - 1957. - № 5. - С. 58-72.
- 136) Тяпков, И.С. Разговорная практика на занятиях РКИ в сербоязычной аудитории: варианты подходов на разных этапах обучения / И.С. Тяпков // Актуальные вопросы развития научно-образовательного сотрудничества на просторах Евразии: Сборник статей Международной научно-практической конференции, проводимой в рамках Международного образовательного форума "Русский язык и евразийский вектор развития образования, науки и культуры", организуемого при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, Сербия, 23 ноября 2022 года / Редколлегия: О.А. Лебедева, Е.Е. Смирнова. - М.: Государственный университет управления, 2022. - С. 143-148.
- 137) Уланов, А. В. Военная лексика русского языка и корпусные исследования / А. В. Уланов // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2018. – № 2(32). – С. 22-29. – DOI 10.17238/issn1998-5320.2018.32.22.
- 138) Успенский, М.Б. Пути реализации методов и приемов обучения русскому языку в различных условиях билингвизма: дис. ... д-ра педагог. наук: 13.00.02 / Успенский Михаил Борисович. - М., 1980. - 386 с.
- 139) Ушакова, А.П. Грамматические формы категории принадлежности в русском и сербском (сербохорватском) языках: дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.20 / Ушакова Александра Павловна. - Тюмень, 2011. - 364 с.
- 140) Фёдорова, К.В. Межславянская интерференция в коннотативном и переводческом аспектах: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01, 10.02.20 / Фёдорова Ксения Валентиновна. - Казань, 2013. - 176 с.
- 141) Ферро, М.К. Использование корпусов в преподавании РКИ: обзор опыта итальянских и белорусских исследований и новые ресурсы «SEAN» / М.К. Ферро, С.М. Лясевич // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия А. Гуманитарные науки. - 2023. - № 1. - С. 177-183.

- 142) Филимонов, Г. Ю. Технологии «мягкой» силы на вооружении США: ответ России: монография / Г. Ю. Филимонов, О. Г. Карпович, А. В. Манойло. – Москва : РУДН, 2015. – 581 с.
- 143) Флеров, О.В. Межъязыковая интерференция при обучении студентов испанскому языку на основе английского / О.В. Флеров, Е.И. Минайченкова // Педагогика и просвещение. - 2019. - № 3. - С. 104-116.
- 144) Фляха, М.И. Отбор и активизация специальной (агрономической) лексики при обучении русскому языку студентов польских сельскохозяйственных ВУЗов: дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02 / Фляха Мечислава Иосифовна. - М., 1985. - 211 с.
- 145) Фридман, Г. Ruština. Учебник русского языка для чехов / Г. Фридман. - М.: Nakladatelství cizojazyčné literatury, 1957. - 410 с.
- 146) Фролкина, А.В. Основные положения методики преподавания русского языка как иностранного / А.В. Фролкина // Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. - 3-е изд. - М., 1989.
- 147) Хабибуллина, Ф.Я. Региональный конфликт как источник пополнения политического корпуса лексических единиц типологически неродственных языков / Ф. Я. Хабибуллина, И. Г. Иванова // Филология и культура. – 2015. – № 2(40). – С. 132-140.
- 148) Хераскова, Е.П. Руски език: Учебник по рус. ез. за българи: в 2 т. / Е.П. Хераскова / Прев. от рус. М. Хариева. - М.: Кн-во на чужди ез., 1955-1956.
- 149) Цекова, К.М. Отбор лексики для чтения общественно-политической литературы на русском (иностранном) языке: дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02 / Цекова Клара Марковна. - М., 1980. - 156 с.
- 150) Цуканова, Е.И. Обучение языку специальности с использованием терминологического словаря : филологический профиль: автореф. дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02 / Цуканова Екатерина Ивановна. - М., 2021. - 29 с.

- 151) Чалыкова, Т.И. Основы фонетической интерференции при обучении русскому произношению носителей турецкого языка (на материале гласных) / Т.И. Чалыкова // Дидактическая филология. - 2016. - № 3. - С. 103-113.
- 152) Чеснокова, П. Русский язык в современной Чехии (фрагмент социолингвистического исследования) / П. Чеснокова, И.И. Чесноков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2019. - № 10(143). - С. 214-218.
- 153) Шамонина, Г.Н. Лингводидактические основы корректировочного курса русского языка как второго или третьего иностранного языка в неязыковых вузах Болгарии: дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02 / Шамонина Галина Николова. - М., 2004. - 173 с.
- 154) Шахматова, М.А. Классификация лексических ошибок поляков, изучающих русский язык (к вопросу о языковой интерференции) / М.А. Шахматова, Т.В. Постнова // Вопросы методики преподавания русского языка иностранцам. - Вып. 2. - Л., 1979. - С. 87-100.
- 155) Широкова, А.Г. Сопоставительные исследования грамматики и лексики русского и западнославянских языков / А.Г. Широкова, В.Ф. Васильева, А.И. Изотов, Н.Е. Ананьева / под ред. А.Г. Широковой. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. - 324 с.
- 156) Щерба, Л.В. О понятии смешения языков / Л.В. Щерба // Избранные работы по языкознанию и фонетике. Том I. - Л.: Издательство Ленинградского университета, 1958. - 182 с.
- 157) Щерба, Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании / Л.В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. - Л.: Издательство Ленинградского университета, 1974.
- 158) Щукин, А.Н. Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному / А.Н. Щукин. - М.: Рус. яз., 1984. - 126 с.

- 159) Щукин, А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств: (При обучении рус. яз. как иностр. в вузе) / А.Н. Щукин. - М.: Рус. яз., 1981. - 128 с.
- 160) Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие / А.Н. Щукин. - М.: ФЛИНТА: Наука, 2018. - 504 с.
- 161) Юлиянова, И.В. Культурологический потенциал содержания обучения русскому языку в младших классах болгарской школы: дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02 / Юлиянова Ирина Валерьевна. - М., 2003. - 233 с.
- 162) Юрченко, М.А. Положительная межъязыковая интерференция и диглоссия в обучении иностранным языкам / М. А. Юрченко // Развитие человеческого потенциала системы образования для общества знаний: Сборник материалов IV научно-практической конференции с международным участием, Биробиджан, 31 октября 2020 года / под общ. ред. Н.Ю. Абраменко. - Биробиджан: Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема, 2021. - С. 197-200.
- 163) Юхименко, Н.В. Русский язык в инославянской аудитории: взгляд преподавателей / Н.В. Юхименко // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. - 2023. - № 4. - С. 151-159.
- 164) Brown, H.D. Principles of language learning and teaching / H.D. Brown. - London: Pearson Education, 2014.
- 165) Grigaliūnienė, J. Corpora in the classroom / J. Grigaliūnienė. - Vilnius: Vilnius University, 2013. - 81 p.
- 166) McEnery, T. Corpus linguistics / T. McEnery, A. Wilson. - Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.
- 167) Neustupný, J. Language Management in the Czech Republic / J. Neustupný, J. Nekvapil // Current Issues in Language Planning. - 2003. - 4(3&4). - Pp. 181-366.

- 168) Veselý, J. Problematika vyučování ruštině jako blízkce příbuznému jazyku / J. Veselý. - Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. - 179 s.
- 169) Vlček, J. Porovnání slovní zásoby ruského jazyka se slovní zásobou českého jazyka / J. Vlček. - Praha, 1985.
- 170) Vlček, J. Úskalí ruské slovní zásoby. Slovník rusko-české homonymie a paronymie / J. Vlček. - Praha: Svět sovětů, 1966. - 232 s.
- 171) Zatovkaňuk, M. Mezijazyková a vnitrojazyková interference / M. Zatovkaňuk. - Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. - 276 s.
- 172) Zimová, J. Interference v ruském lexiku / J. Zimová. - Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. - 131 s.
- 173) Žofková, H. Problematika vyučování ruštině jako druhému cizímu jazyku a profesionální příprava učitelů cizích jazyků / H. Žofková // Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století / M. Fenclová. - Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. - S. 268–270.