

2026, № 09 (сентябрь)

Раздел 5.8. Педагогика

ART 261243

DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11243

УДК 378.14

## Лингвоэтнокогнитивные особенности русского языка как иностранного в иноязычной аудитории

## Linguistic, ethnic and cognitive features of Russian as a foreign language in a non-native audience

### Автор статьи

**Шевляков Константин Игоревич**,  
аспирант ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы  
народов имени Патриса Лумумбы», г. Москва, Рос-  
сийская Федерация  
kostya633@yandex.ru  
ORCID: 0009-0004-5212-6550

### Author of the article

**Konstantin I. Shevlyakov**,  
Postgraduate Student, Peoples' Friendship University of  
Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian  
Federation  
kostya633@yandex.ru  
ORCID: 0009-0004-5212-6550

### Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

### Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

### Для цитирования

Шевляков К. И. Лингвоэтнокогнитивные особенности  
русского языка как иностранного в иноязычной ауди-  
тории // Научно-методический электронный журнал  
«Концепт». – 2026. – № 09. – С. 215–230. – URL:  
<https://e-koncept.ru/2026/261243.htm> – DOI:  
10.24412/2304-120X-2026-11243

### For citation

K. I. Shevlyakov, Linguistic, ethnic and cognitive features  
of Russian as a foreign language in a non-native audience  
// Scientific-methodological electronic journal "Kon-  
cept". – 2026. – No. 09. – P. 215–230. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261243.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11243

|                                                         |          |                                                                      |          |
|---------------------------------------------------------|----------|----------------------------------------------------------------------|----------|
| Поступила в редакцию<br><i>Received</i>                 | 10.06.26 | Получена положительная рецензия<br><i>Received a positive review</i> | 28.08.26 |
| Принята к публикации<br><i>Accepted for publication</i> | 28.08.26 | Опубликована<br><i>Published</i>                                     | 30.09.26 |



## Аннотация

Актуальность исследования обусловлена языковой и культурной неоднородностью учебных групп, постоянно пополняющихся иностранными студентами, и связанной с этим языковой и культурной неоднородностью, в которой русский язык служит единственным средством общения. Единая, недифференцированная методика преподавания не в полной мере учитывает различия в строе родного языка учащихся, в нормах их коммуникативного поведения и в способах экспликации опыта. Цель статьи – обосновать дифференциацию иноязычной аудитории по лингвоэтнокогнитивному принципу и показать, как характер трудностей освоения русского языка связан с типологической дистанцией между родным языком учащегося и изучаемым. Ведущим подходом выступает лингвоэтнокогнитивный, объединяющий лингвистический, этнокультурный и когнитивный компоненты; основным методом – сопоставительно-типологический (контрастивный) анализ, дополненный приемами типологизации и классификации. В результате уточнено понятие иностранной аудитории, выделены пять языковых групп – славянская, тюркская, иранская, китайская и индийская, для каждой из которых разграничены зоны положительного переноса и зоны интерференции, а сами помехи классифицированы по природе на физические, физиологические, психологические и семантико-концептуальные. Построена сводная градация групп, согласно которой по мере возрастания типологической дистанции основной источник трудностей смещается с формального уровня на концептуальный, а объем положительного переноса убывает – от максимального в славянской группе до практически отсутствующего в китайской. Теоретическая значимость работы состоит в сведении разрозненных лингвистических и методических наблюдений в единую градуированную модель. Практическая значимость определяется тем, что предложенная модель дает преподавателю основу для адресного отбора и предъявления учебного материала с учетом доминирующего для каждой группы типа трудностей, а также для разработки дифференцированных корректировочных курсов и диагностических карт типичных ошибок.

## Ключевые слова

русский язык как иностранный, иноязычная аудитория, лингвоэтнокогнитивный подход, контрастивный анализ, межъязыковая интерференция, трансференция, дифференциация обучения

## Благодарности

Автор выражает благодарность научному руководителю Н. В. Поморцевой за посильный вклад в раскрытие содержания тематики статьи.

## Abstract

The relevance of the study is due to the linguistic and cultural heterogeneity of student groups that are constantly replenished with foreign students, and the resulting linguistic and cultural heterogeneity in which Russian is the only means of communication. A uniform, undifferentiated teaching methodology does not fully take into account differences in the structure of students' native languages, in their norms of communicative behaviour and in their ways of explicating experience. The aim of the article is to substantiate the differentiation of a foreign language audience according to a linguo-ethno-cognitive principle and to show how the nature of difficulties in learning Russian is related to the typological distance between the learner's native language and the target language. The leading approach is the linguo-ethno-cognitive one, which combines linguistic, ethnic, cultural and cognitive components; the principal method is comparative-typological (contrastive) analysis, supplemented by typologisation and classification. As a result, the concept of a foreign-language audience is clarified, and five language groups are identified – Slavic, Turkic, Iranian, Chinese and Indian – for each of which zones of positive transfer and zones of interference are distinguished, while the interferences themselves are classified by nature into physical, physiological, psychological and semantic-conceptual ones. A consolidated gradation of the groups is constructed, according to which, as the typological distance increases, the main source of difficulty shifts from the formal level to the conceptual one, and the amount of positive transfer decreases – from maximal in the Slavic group to virtually absent in the Chinese one. The theoretical significance of the work lies in integrating scattered linguistic and methodological observations into a single graded model. Its practical significance is determined by the fact that the proposed model gives the teacher a basis for the targeted selection and presentation of teaching material according to the dominant type of difficulty for each group, as well as for developing differentiated corrective courses and diagnostic maps of typical errors.

## Key words

Russian as a foreign language, foreign language audience, linguo-ethno-cognitive approach, contrastive analysis, cross-linguistic interference, transfer, differentiated instruction

## Acknowledgements

The author expresses gratitude to his academic supervisor, N. V. Pomortseva, for her substantial contribution to the development of the article's content.

## Введение / Introduction

Расширение международного образовательного пространства сделало многонациональную студенческую аудиторию обычной формой организации учебного процесса в российской высшей школе. Согласно официальным статистическим данным, подготовленным Институтом статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ совместно с Минобрнауки России, Минпросвещения России и Росстатом, численность иностранных студентов в российских вузах и колледжах устойчиво растет: с 394,3 тыс. человек в 2022 году до 424,8 тыс. человек в 2024 году, при стабильной доле в общем контингенте обучающихся на уровне 5,4% [1]. Показательна в этом от-

ношении ситуация в самом РУДН, на материале которого проведено настоящее исследование: по данным официального сайта университета, здесь обучается свыше 13 500 иностранных студентов из 160 стран мира – более четверти от общей численности обучающихся [2]. Приведенные цифры показывают не только количественный рост контингента, но и его качественную особенность – высокую языковую и культурную неоднородность учебных групп.

Из такой неоднородности следует методическая проблема. В типичной группе оказываются носители генетически и типологически далеких языков, для которых русский язык как иностранный (далее – РКИ) служит единственным общим средством устной и письменной коммуникации. Различия в строе родного языка, в нормах коммуникативного поведения и в способах категоризации опыта порождают неодинаковые по природе трудности, которые единая, недифференцированная методика учитывает не в полной мере. На это несоответствие обращают внимание О. П. Фесенко и С. С. Лаухина, связывающие затруднения иностранных студентов с сочетанием языковых и культурных факторов [3]; сходную оценку состояния системы образования в условиях этнокультурного многообразия дает Е. И. Славин [4].

Цель настоящей статьи – обосновать дифференциацию иноязычной аудитории по лингвоэтнокогнитивному принципу и показать на материале контрастивного анализа, как характер трудностей освоения РКИ связан с типологической дистанцией между родным языком учащегося и русским. Под лингвоэтнокогнитивным принципом здесь понимается совместный учет трех параметров: структурных черт родного языка, особенностей национальной картины мира и когнитивных способов переработки языковой информации.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

- 1) уточнить рабочее понятие «иноязычная аудитория» применительно к высшему учебному заведению;
- 2) обосновать принцип внутригрупповой дифференциации иноязычной аудитории и распределить контингент по языковым группам;
- 3) провести контрастивный анализ типичных зон переноса и интерференции для выделенных групп и выстроить их сводную градацию.

Опора на представление об иноязычной аудитории как внутренне неоднородной общности, восходящее к работам по лингвокультурной адаптации иностранных учащихся [5], позволяет рассматривать перечисленные задачи в единой логике – от понятия к классификации и далее к контрастивному описанию.

## Обзор литературы / Literature review

Современное состояние проблемы целесообразно рассмотреть в трех взаимосвязанных плоскостях: общая теория иноязычного образования и межъязыкового влияния, разработанная преимущественно в зарубежной науке; отечественная методика обучения РКИ с ее традицией этноориентированного подхода и лингвистические описания, образующие аппарат контрастивного анализа.

Зарубежная традиция исходит из того, что иноязычие учащегося – это норма образовательной ситуации. А. Боннет и П. Симунд в подготовленной ими коллективной монографии последовательно проводят мысль о том, что иноязычный класс представляет собой не исключение, а типичное состояние современного языкового образования. Ранее усвоенные языки учащегося авторы трактуют не как источник помех, а как

ресурс, а успешность освоения нового языка связывают со степенью его типологической близости к уже известным языкам. Принципиальным для их концепции выступает положение о том, что преподавание в такой аудитории требует особых учебных подходов, учитывающих состав ее языкового репертуара [6]. Для настоящего исследования эта работа значима тем, что обосновывает саму правомерность дифференцированного подхода к разноязычной группе.

Теоретическое ядро проблематики межъязыкового влияния наиболее полно раскрывает П. Симунд. В монографии об иноязычном развитии он рассматривает межъязыковое влияние (*cross-linguistic influence*) как системное явление, затрагивающее фонетический, грамматический и лексический уровни одновременно. Существенно, что Симунд не сводит это влияние к простому смешению языков, а описывает его как процесс, направление и сила которого зависят от уровня владения языком, от структурного сходства языковых систем и от того, какой из языков является доминирующим. Тем самым он связывает интенсивность переноса с типологической дистанцией между языками [7]. Именно это положение служит теоретической опорой для предложенной в нашей работе градации языковых групп по степени их удаленности от русского языка.

Двойственную природу межъязыкового влияния уточняют Т. Дегани, А. Приор и З. Водзецка. Они показывают, что перенос способен как облегчать освоение нового языка, так и затруднять его и что конкретный эффект регулируется рядом переменных, связанных с характером учебной задачи и с особенностями взаимодействующей языковой пары [8]. Этот вывод имеет прямое отношение к нашему разграничению зон трансференции и интерференции: один и тот же фактор языкового родства в разных условиях оказывается то опорой, то помехой. Практическое продолжение этой линии предлагают Х. Сенос и Д. Гортер, развивающие концепцию педагогического транслингвизма. Согласно их подходу, преподавателю целесообразно сознательно опираться на весь языковой репертуар учащегося, а не вытеснять родной язык из учебного процесса; такая установка прямо согласуется с идеей адресной, а не унифицированной методики, на которой строится настоящее исследование.

Эмпирическую обоснованность тезиса о системности межъязыкового влияния подкрепляют Э. Лоренц, Т. Э. Топрак-Йылдыз и П. Симунд. В лонгитюдном исследовании школьников-билинггов они прослеживают, как ранее усвоенные языки участвуют в формировании нового языкового репертуара, и демонстрируют, что влияние родного языка носит не случайный, а закономерный и прослеживаемый во времени характер [9]. Если перечисленные работы сосредоточены преимущественно на языковом механизме переноса, то Д. Мункова, Е. Страновская и М. Мунк вводят в рассмотрение культурно-коммуникативное измерение. На материале иноязычной коммуникации они устанавливают зависимость речевого поведения от дистанции власти и от высокого контекста родной культуры и фиксируют перенос конвенций родной культуры в изучаемый язык [10]. Это наблюдение непосредственно релевантно тюркской и иранской группам нашего исследования, для которых характерны высокая дистанция власти и непрямой характер коммуникации. Институциональное закрепление плюрилингвального взгляда представлено в руководстве Совета Европы, подготовленном Ж.-К. Беакко, М. Флемингом, Ф. Гулье, Э. Тюрманном и Х. Фоллмером: языки учащихся трактуются в нем как ситуативные образовательные ресурсы, а языковое измерение признается сквозным для всех учебных предметов. Тем самым зарубежная наука выработала развернутую теорию иноязычия, однако ее положения, как правило, не привязаны к конкретным языковым группам, осваивающим именно русский язык.

Связующим звеном между зарубежной и отечественной традициями выступают работы Е. И. Славина. В статье, посвященной мультикультурному образованию, он сопоставляет мировую и отечественную практику и обозначает общие проблемы этого направления, тем самым переводя зарубежный опыт в плоскость российской образовательной реальности [11]. Такой переход закономерно подводит к анализу отечественной методики.

Общую картину современной методики РКИ дают В. Д. Горбенко, Т. Н. Доминова, Н. О. Ильина и соавторы. На основе контент-анализа научно-методических публикаций они выделяют ведущие направления исследований и устанавливают, что наибольшая доля упоминаний приходится на концептуальное, профессионально ориентированное и лингвистическое направления; лидирующая позиция концептуального направления, по их заключению, свидетельствует об активном поиске эффективных методов обучения, а внимание к профессионально ориентированному – о превращении русского языка в инструмент получения образования [12]. К числу выделяемых ими направлений относятся:

- 1) концептуальное – поиск эффективных методов и технологий преподавания;
- 2) профессионально ориентированное – обучение языку как средству получения профессии и образования;
- 3) лингвистическое – описание системных трудностей с опорой на сопоставление языков.

Фундаментом отечественной традиции в области адаптации иностранных учащихся служит работа Н. В. Поморцевой. Она разрабатывает целостную педагогическую систему лингвокультурной адаптации, в которой освоение языка рассматривается в неразрывной связи с вхождением учащегося в новую культурную среду [13]. Именно от этого представления о неоднородности и адаптивной природе иностранной аудитории отталкивается ряд последующих исследований.

Понятие поликультурной среды вуза получает обоснование у В. В. Гриценко и И. В. Кузнецовой. Они трактуют такую среду как условие формирования позитивного отношения к представителям других этнокультур и рассматривают ее как пространство, в котором межкультурное взаимодействие становится управляемым педагогическим фактором [14]. Близкую, но смещенную к проблематике идентичности трактовку предлагают М. В. Мельничук и Л. В. Миляева: поликультурная академическая среда университета осмысливается ими как фактор формирования гражданской идентичности личности, в котором образовательный и этнокультурный аспекты оказываются взаимообусловленными [15]. Состояние же многонациональной образовательной среды и пути оптимизации обучения иностранным языкам в условиях этнокультурного многообразия системно анализирует Е. И. Славин; он указывает на то, что действующая система не всегда учитывает многонациональные особенности обучающихся, и тем самым обозначает ту самую лакуну, на восполнение которой направлено наше исследование [16].

От общей характеристики среды отечественная наука переходит к языковой подготовке. Л. М. Шумская связывает обучение РКИ с целенаправленным формированием межкультурной компетенции иностранной аудитории и определяет последнюю как целевую группу, для которой приоритетом выступает способность к успешной межкультурной коммуникации [16]. Смежный аспект раскрывает В. С. Мокрищева, переносящая акцент с учащегося на преподавателя: она рассматривает поликультурную компетентность педагога как условие продуктивного взаимодействия с иностранными студентами

в разнородной по составу группе [17]. Эти работы показывают, что эффективность обучения в иноязычной аудитории определяется не только характеристиками учащихся, но и подготовленностью преподавателя к работе с культурным многообразием.

Особую ценность для настоящего исследования имеют работы, выполненные на материале отдельных языковых групп. А. А. Григорян и Е. Б. Попкова на примере студентов из Туркменистана выявляют типичные ошибки, возникающие при интерферировании родного тюркского и русского языков, систематизируют их и подчеркивают, что разработанные рекомендации применимы не только к туркменской, но и к другим тюркоязычным аудиториям [19]. Их работа подтверждает продуктивность анализа трудностей в привязке к конкретной языковой группе. В свою очередь А. А. Пылкова разрабатывает этноориентированную модель лингвокультурной адаптации китайских студентов на довузовском этапе и обосновывает, что учет ментальных и культурных особенностей этого контингента, реализуемый в том числе в нетрадиционных форматах занятий, повышает эффективность обучения [20]. Сопоставительный взгляд на учебные программы РКИ в России и в Китае развивает А. Юйсуфу, чье исследование позволяет соотнести методические традиции двух образовательных систем и тем самым уточнить специфику трудностей китайских учащихся [21]. Перспективное направление, связывающее лингвистический, культурный и когнитивный планы, намечает Е. И. Славин: он ставит вопрос о моделировании нейрокогнитивных основ поликультурной языковой личности, обозначая когнитивный уровень как самостоятельный объект методического внимания [22]. Совокупность этих работ показывает, что отечественная методика уверенно движется в сторону этноориентированности, однако пока не предлагает единой модели, охватывающей несколько разнотипных групп в их сопоставлении.

Третью плоскость обзора образуют лингвистические описания, на которые опирается контрастивный анализ. Методологической основой понимания лексики служит труд А. И. Смирницкого, в котором словарный состав языка трактуется как структурированная система взаимосвязанных единиц, а не как простой перечень слов; такое системное понимание задает принцип сопоставления лексических подсистем [23]. Типологическую характеристику изолирующего строя, необходимую для анализа китайской группы, дает В. М. Солнцев: он раскрывает особенности языков, в которых грамматические отношения выражаются служебными словами и порядком слов, а не словоизменением [24]. Сопоставление с тюркскими языками опирается на тюркологическую традицию, причем каждая из привлеченных работ освещает свой аспект. Н. А. Баскаков в обобщающем труде описывает общий строй тюркских языков – агглютинацию, отсутствие категории рода и фиксированный порядок слов [25]. Н. З. Гаджиева и Б. А. Серебренников в сравнительно-исторической грамматике детально разрабатывают синтаксический уровень тюркских языков, существенный для понимания трудностей с порядком слов [26]. Э. В. Севортян в этимологическом словаре раскрывает происхождение и семантику культурно значимой лексики, что важно для интерпретации концептов кочевой картины мира [27]. А. М. Щербак закладывает методические основания сравнительного изучения тюркских языков, обеспечивая корректность межъязыковых сопоставлений [28]. Описание славянской группы базируется на пособии А. А. Кривицкого, А. Е. Михневича и А. И. Подлужного, в котором систематизированы расхождения белорусского и русского языков на уровне фонетики, орфографии и грамматики [29]; современную интерпретацию фразео-семантических сходств и различий в близкородственной паре предлагает

В. И. Корнакова, связывающая их с языковым, культурным и когнитивным факторами [30]. Иранская группа описывается с опорой на сопоставительное исследование А. Давуди и А. Валипура, которые устанавливают, что в иранском языке, в отличие от русского, тема всегда выражается в начале предложения, а рема следует за ней [31]; этимологический контекст славяно-иранских лексических параллелей раскрывает А. И. Илиади [32]. Обобщающее сопоставительное описание славянских языков в системно-описательном и социокультурном аспектах предлагает О. Б. Переход, чья работа обеспечивает общий компаративный фон для анализа славянской группы [33].

Сопоставление трех рассмотренных плоскостей позволяет говорить о том, что зарубежная наука глубоко разработала общую теорию межъязыкового влияния и педагогики иноязычия, но ее выводы редко соотнесены с конкретными языковыми группами, изучающими русский язык. Отечественная методика последовательно развивает этноориентированный подход и описание трудностей отдельных контингентов, однако эти описания пока не сведены в единую градуированную модель, охватывающую несколько разнотипных групп одновременно. Лингвистические же описания отдельных языков существуют в рамках разных традиций и не объединены общей дидактической рамкой. Таким образом, обнаруживается лакуна: переход от разрозненных наблюдений к систематической лингвоэтнокогнитивной дифференциации иноязычной аудитории, восполнению которой и посвящена настоящая работа.

### Материалы и методы / Materials and methods

Объектом исследования служит процесс обучения русскому языку как иностранному в иноязычной аудитории высшего учебного заведения – учебной группе, в которой русский язык остается единственным средством устной и письменной коммуникации между студентами с разными родными языками. Предмет исследования составляют лингвистические, этнокультурные и когнитивные особенности отдельных языковых групп учащихся, определяющие характер трудностей при освоении русского языка.

Материалом послужили три источника данных. Первый – системные описания родных языков учащихся (белорусского, тюркских, иранского, китайского) в сопоставлении с русским. Второй – учебные пособия по РКИ, а также пособие по китайскому языку, привлеченное для реконструкции трудностей в обратном направлении; при описании персоязычной аудитории использовано пособие для носителей арабского языка как ближайший доступный типологический аналог. Третий – состав контингента иностранных студентов Российского университета дружбы народов (РУДН), по которому отобраны анализируемые группы; количественные показатели приведены во введении.

Методологической основой работы послужило создание и характеристика вводимого лингвоэтнокогнитивного подхода. Под ним понимается принцип отбора и организации учебного материала, объединяющий три компонента: лингвистический (структурные черты родного языка – фонетика, грамматика, лексика), этнокультурный (национальная картина мира и нормы коммуникативного поведения) и когнитивный (свойственные носителю способы категоризации опыта и переработки языковой информации). Благодаря такому объединению трудности освоения РКИ рассматриваются во взаимной обусловленности, а не как изолированные явления.

Ведущим методом избран сопоставительно-типологический (контрастивный) анализ, дополненный приемами типологизации, классификации и лингвистического описания. Процедура анализа включала следующие шаги:

- 1) сопоставление структурных черт русского языка и родного языка каждой группы на фонетическом, грамматическом и лексическом уровнях;
- 2) разграничение зон трансференции (положительного переноса) и интерференции (отрицательного переноса);
- 3) классификация выявленных помех по их природе;
- 4) построение сводной градации групп по степени типологической удаленности от русского языка.

Под трансференцией понимается опора на совпадающие черты родного и изучаемого языков, облегчающая усвоение; под интерференцией – перенос несовпадающих черт, порождающий устойчивые ошибки. Помехи, относящиеся к интерференции, разграничены по природе на четыре типа:

- 1) физические (акустические) – связанные с восприятием звукового сигнала;
- 2) физиологические (артикуляционные) – связанные с произношением;
- 3) психологические (когнитивные) – связанные с конфликтом автоматизированных навыков родного и изучаемого языков;
- 4) семантико-концептуальные – связанные с несовпадением картин мира и понятийных систем.

Эта четырехчленная типология помех применена далее как единый инструмент описания всех рассматриваемых групп.

### Результаты исследования / Research results

В качестве рабочего понятия принято следующее определение: иностранная аудитория высшего учебного заведения – это общность иностранных студентов, участвующих в образовательном процессе с целью развития коммуникативной компетенции и освоения знаний о культуре и традициях страны изучаемого языка. От понимания такой аудитории как внутренне неоднородной общности зависит и дальнейшая логика ее дифференциации.

Предложено дифференцировать иноязычную аудиторию по лингвоэтнокогнитивному принципу – с одновременным учетом языкового родства, культурной картины мира и когнитивных особенностей учащихся. По этому принципу выделены пять групп: славянская, тюркская, иранская, китайская и индийская. Сводная характеристика групп приведена в таблице 1.

Таблица 1

#### Дифференциация иноязычной аудитории по лингвоэтнокогнитивному принципу

| Группа     | Страны / регион                                            | Ключевая лингвистическая черта                                  | Преобладающий тип трудности               |
|------------|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| Славянская | Белоруссия                                                 | Генетическая близость к русскому, кириллица                     | Фонетическая и орфографическая            |
| Тюркская   | Казахстан, Узбекистан, Туркменистан, Киргизия, Азербайджан | Агглютинация, отсутствие рода, фиксированный порядок слов       | Грамматическая и семантико-концептуальная |
| Иранская   | Иран                                                       | Отсутствие рода, аналитический строй, арабо-персидская графика  | Морфосинтаксическая и прагматическая      |
| Китайская  | Китай                                                      | Изолирующий строй, иероглифика, отсутствие словоизменения       | Концептуальная                            |
| Индийская  | Индия                                                      | Индоевропейские языки, наличие рода, посредничество английского | Фонетическая и грамматическая             |

К славянской группе отнесены белорусские учащиеся, родной язык которых генетически наиболее близок русскому. Эта близость создает двойственную картину: она же служит источником и самого широкого положительного переноса, и наиболее устойчивых помех. Общий восточнославянский лексический фонд (бел. брат, вада, лес – рус. брат, вода, лес), единая кириллическая графика и совпадающие словообразовательные модели с продуктивными аффиксами (-нік, -ач) образуют обширную зону трансференции: значительную часть русской лексики белорусский студент декодирует без специального обучения.

Помехи же распределяются по нескольким уровням. Физиологические и акустические по природе, они наименее опасны для понимания. Так, специфическая белорусская фонема /ŭ/ (губно-губной аппроксимант: воўк, траўка) не имеет прямого русского соответствия и обычно замещается звуками [y] или [v], а регулярные аффрикаты /дз'/ и /ц'/ (дзеканье, цеканье: дзед, цела при рус. дед, тело) воспринимаются как непривычные, однако смысла высказывания не искажают. Принципиально иной характер имеет психологическая (когнитивная) помеха, которую следует считать центральной для этой группы. В белорусском письме действует фонетический принцип («как слышится»: вада, зямля), тогда как русская орфография опирается на морфологический принцип, сохраняющий единый облик морфемы (вода, земля). Глубоко автоматизированный навык родного письма вступает в конфликт с правилом изучаемого языка и порождает устойчивые высокочастотные ошибки. Преодоление этой помехи требует не фонетической тренировки, а перестройки орфографического автоматизма.

На лексико-грамматическом уровне обнаруживаются еще три типа затруднений. Первый – межъязыковые омонимы, или «ложные друзья переводчика» (бел. дыван «ковер» – рус. диван «предмет мебели»; бел. бараніць «защищать» – рус. бороться «волочить бороной»). Второй – расхождение грамматического рода у формально тождественных слов (бел. боль – мужского рода, рус. боль – женского), вынуждающее переучивать родовую отнесенность и перестраивать согласование. Третий – различие в предложно-падежном управлении семантически эквивалентных глаголов (бел. чакаць цягніка, родительный падеж, – рус. ждать поезд, винительный падеж; бел. смяяцца з каго, родительный падеж, – рус. смеяться над кем, творительный падеж). Отдельную трудность составляют лексические лакуны – культурно-специфичные белорусские слова без однословного русского эквивалента (поплаў «заливной луг», прадвесне «период перед наступлением весны»), требующие описательного перевода. Соотношение факторов переноса и помех для этой группы сведено в табл. 2.

Таблица 2

### Трансференция и интерференция в паре «белорусский – русский»

| Уровень    | Фактор трансференции                      | Фактор интерференции                                               |
|------------|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Фонетика   | –                                         | /ŭ/, аффрикаты /дз'/, /ц'/ (артикуляционные и акустические помехи) |
| Орфография | Общая кириллица                           | Конфликт фонетического и морфологического принципов письма         |
| Лексика    | Общий базовый словарь, прозрачные аффиксы | «Ложные друзья» (дыван/диван), лакуны (поплаў)                     |
| Грамматика | Общие словообразовательные модели         | Расхождение рода (боль), различие в управлении (чакаць + род. п.)  |

В тюркскую группу включены учащиеся из Казахстана, Узбекистана, Туркменистана, Киргизии и Азербайджана. Их родные языки относятся к агглютинативному

типу, не располагают категорией рода и используют фиксированный порядок слов «подлежащее – дополнение – сказуемое» (SOV); ср. кирг. Мен китепти окуп жатам, казах. Мен кітап оқыдым, узб. O'qivchi kitobni o'qiydi – во всех случаях сказуемое замыкает предложение. В русском языке порядок слов относительно свободен, категория рода обязательна, а грамматические значения выражаются преимущественно флексией. Расхождения этого рода порождают регулярные ошибки: смешение форм он/она/оно, пропуск и неверный выбор падежных окончаний, затруднения с видом глагола и глаголами движения.

Перечисленные затруднения, однако, остаются поверхностными. Более глубокий и педагогически значимый пласт интерференции относится к семантико-концептуальному типу и коренится в несовпадении картин мира. Существенная часть базовой лексики тюркских языков кодирует понятия кочевой и тенгрианской культуры (тенгрианство – традиционное верование тюркских народов с культом неба), не имеющие прямых эквивалентов в русской, исторически оседлой и христианской традиции. Так, лексема кут (сакральная жизненная сила, благодать, передаваемая свыше) при пословном переводе ошибочно сближается с русским удача и теряет метафизическое измерение. Слово жол означает не пространственный путь, а предопределенный жизненный путь, наделенный судьбой. Лексема бөрі (волк) несет положительные коннотации тотемного предка и воинской доблести, тогда как русское волк закреплено за образом хищника и опасности. Особый ряд образуют термины родства и этики, дифференцирующие то, что в русском передается описательно или нейтрально: ака «старший брат» – іні «младший брат»; уят (стыд как внешнее осуждение со стороны общины) при сопоставлении с русским стыд (внутреннее, связанное с совестью переживание) и номус (честь, прежде всего женское целомудрие под общественным контролем) при сопоставлении с русским честь. Несовпадение этих понятийных полей порождает устойчивые смысловые ошибки, для устранения которых требуется явное когнитивное посредничество преподавателя, а не подбор словарного эквивалента.

Положительный перенос в тюркской группе ограничен областью когнитивных подходов. Привычка к последовательному присоединению однозначных аффиксов (корень + словообразовательный + словоизменятельный показатель) облегчает освоение русского словообразования, а чувствительность к грамматическому выражению пространственных отношений может быть использована при изучении приставочной системы глаголов движения. Наиболее показательные концептуальные расхождения сведены в табл. 3.

Таблица 3

**Семантико-концептуальная интерференция:  
тюркские лексемы и их русские соответствия**

| <i>Тюркская лексема</i> | <i>Буквальное сближение в русском</i> | <i>Утрачиваемый при переводе компонент</i>               |
|-------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| Кут                     | Удача                                 | Сакральная жизненная сила, благодать свыше               |
| Жол                     | Путь                                  | Предопределенность, судьба                               |
| Бөрі                    | Волк                                  | Положительная оценка: тотемный предок, доблесть          |
| Уят                     | Стыд                                  | Внешнее осуждение общины, а не внутренняя вина           |
| Номус                   | Честь                                 | Компонент женского целомудрия под общественным контролем |

Иранская группа представлена носителями (фарси). При генетической принадлежности к индоевропейской семье иранский язык существенно расходится с русским по строю: грамматический род отсутствует, преобладает аналитическая структура с послелогом, действует порядок слов SOV, а письмо ведется арабо-персидской графикой справа налево, без противопоставления строчных и прописных букв. Фонетическую основу составляет система без палатализации, с увулярным /q/ и гортанной смычкой; ударение в фарси предсказуемо и выполняет разграничительную, а не смыслоразличительную функцию. В русском языке, напротив, противопоставление твердых и мягких согласных и подвижное смыслоразличительное ударение (замок – замо́к, му́ка – мука́) образуют ядро фонологической системы. Отсюда два характерных типа фонетических помех: физиологическая – артикуляция мягких согласных как чуждый моторный навык, ведущий к заменам типа [т] вместо [т']; и акустико-перцептивная – неразличение пар брат – брать, мыл – мил, нос – нес.

К типичным затруднениям персоязычных учащихся относятся:

- 1) согласование по роду – ошибки вида «большой книга», «красивый девочка»;
- 2) усвоение падежных окончаний при аналитическом строе родного языка – пропуски («Я иду магазин») и неверный выбор падежа («Я помогаю мама» вместо маме);
- 3) смещение графически сходных букв при освоении кириллицы – и/й, е/е, ш/щ;
- 4) различение однонаправленных и разнонаправленных глаголов движения (идти/ходить, ехать/ездить), отсутствующее в фарси как категория;
- 5) прагматика вежливости – высококонтекстная персидская норма (таароф – ритуальная непрямая вежливость с косвенными формулировками и смягченными отказами) расходится с прямыми русскими императивами, отчего форма дайте может восприниматься как чрезмерно резкая.

Зоны положительного переноса для этой группы достаточно отчетливы. К ним относятся совпадающий немаркированный порядок «прилагательное + существительное» (красный карандаш – مداد قرمز), общая модель суффиксального словообразования имен деятеля (рус. -тель, -ник – перс. -نده) и абстрактных имен (рус. -ость, -ота – перс. -سفيدی «белизна», بلندى «высота»), образование множественного числа суффиксацией, наречия на -о (рус.) وانه (перс.), а также интернациональная лексика общего греко-латинского происхождения (телефон, университет, система). Основная учебная нагрузка для этой группы приходится, таким образом, не на референтное значение слова, а на освоение грамматически обусловленной вариативности – рода, падежа и вида.

Китайская группа отличается наибольшей типологической удаленностью родного языка от русского. Китайский язык относится к изолирующему типу: в нем отсутствуют флексия, падеж и категория времени глагола в европейском понимании, а грамматические отношения выражаются служебными словами (например, видовой частицей 了 le) и порядком слов. Базовой лексической единицей выступает не слово в европейском смысле, а морфема-слог, совпадающая с одним иероглифом. Вследствие этого многосложный термин – например, 帝国主义 dìguózhǔyì «империализм» – воспринимается носителем как цепочка значимых компонентов (ди «император» + го «государство» + чжу «главный» + и «учение»), а не как единая неделимая лексема. Сложные слова строятся по микросинтаксическим моделям, совпадающим с моделями словосочетания: атрибутивной (茶店 chádiàn «чайная лавка» = «чай» + «лавка»), результативной (饿死 èsǐ «умереть от голода» = «голодный» + «умирать»), глагольно-объектной (生气 shēngqì «сердиться» = «рождать» + «дух»). Кроме того, частеречная принадлежность определяется не формой, а позицией: одна и та же единица 在 zài функционирует как глагол «находиться», как предлог «в, на» и как видовой показатель.

Для китайского учащегося, осваивающего русский язык, главное затруднение состоит в переходе от изолирующего строя к флективному. Привычка к неизменяемому слову переносится на русский материал и проявляется как тотальная морфологическая интерференция: учащийся либо не ожидает изменения формы при смене грамматического значения (числа, времени, падежа), либо механически достраивает несуществующие показатели. Слуховое восприятие, настроенное на поиск грамматической информации в служебных словах и порядке слов, не находит во входном сигнале флексий, и там, где носитель русского языка считывает окончание, китайский учащийся ощущает своего рода «пустоту». Положительный перенос на языковом уровне практически отсутствует ввиду отсутствия генетического и типологического родства. Возможен лишь перенос метакогнитивный: модель образования сложного слова путем соположения двух конкретных корней (рус. паровоз = пар + воз) сопоставима с китайским 火车 *huǒchē* «поезд» (огонь + повозка), а осознание полной неэквивалентности систем побуждает учащегося строить для русской лексики отдельный когнитивный модуль, не опираясь на дословный перевод.

Индийская группа занимает промежуточное положение. Родные языки учащихся (хинди, тамильский и др.) принадлежат преимущественно к индоарийской ветви индоевропейской семьи, располагают категорией рода и развитой глагольной системой, используют письмо деванагари или латиницу. Особенностью этой группы служит когнитивный билингвизм: английский язык выступает посредником как в предшествующем образовании, так и в освоении РКИ. Отсюда специфический канал интерференции – перенос не столько из родного языка, сколько через английский: неверное употребление предлогов и смешение падежей, частично утраченных в английском. На фонетическом уровне отмечаются затруднения с русскими шипящими и мягкими согласными, а также с различением придыхательных. Развернутая разработка этой группы составляет одну из перспектив дальнейшего исследования.

На основании сопоставления пяти групп построена единая градация. По мере возрастания типологической удаленности родного языка от русского основной источник трудностей закономерно смещается с формального уровня (фонетика, орфография, морфология) на концептуальный (несовпадение картин мира и понятийных систем), а объем доступного положительного переноса убывает. В славянской группе преобладают помехи письма и произношения при широкой опоре на перенос; в тюркской и иранской к ним добавляется перестройка грамматических категорий, а в тюркской – и понятийных полей; в китайской группе расхождение становится предельным и требует освоения иной лексической онтологии, то есть иного представления о том, что есть слово. Обобщенная градация представлена в табл. 4.

Таблица 4

#### Градация групп по типологической удаленности от русского языка

| Группа     | Типологическая удаленность   | Преобладающий уровень помех               | Объем положительного переноса |
|------------|------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------|
| Славянская | Минимальная                  | Фонетико-орфографический                  | Высокий                       |
| Индийская  | Умеренная (через английский) | Фонетический и грамматический             | Умеренный                     |
| Иранская   | Значительная                 | Морфосинтаксический и прагматический      | Умеренный                     |
| Тюркская   | Значительная                 | Грамматический и семантико-концептуальный | Ограниченный                  |
| Китайская  | Максимальная                 | Концептуальный (лексическая онтология)    | Практически отсутствует       |

Главный результат проведенного анализа состоит в том, что трудности освоения РКИ в иноязычной аудитории распределяются не произвольно, а в соответствии с типологической дистанцией между родным языком учащегося и русским, причем для каждой группы характерен свой доминирующий тип помех.

Наряду с полученными результатами следует указать на объективные ограничения проведенного исследования. Во-первых, предложенная градация языковых групп представляет собой теоретическое обобщение данных контрастивной лингвистики и методической литературы; статистическая проверка модели на репрезентативных студенческих выборках не проводилась, и ее распространение на систему высшего образования в целом требует последующей эмпирической валидации. Во-вторых, состав анализируемых групп определен контингентом РУДН и потому не охватывает всего спектра иностранных учащихся российских вузов – за пределами рассмотрения остаются, среди прочих, арабоязычная, вьетнамская и ряд африканских языковых общностей, применимость к которым предложенной модели еще предстоит установить в отдельных исследованиях. В-третьих, степень детализации анализа неодинакова для разных групп: если славянская и тюркская группы охарактеризованы на основе развернутого лингвистического материала, то описание китайской и индийской групп носит более общий характер из-за ограниченного объема доступных специализированных источников. В-четвертых, работа ограничена теоретико-методологическим уровнем и не включает разработку прикладных материалов – диагностических карт типичных ошибок, банка дифференцированных упражнений или методических сценариев занятий, создание которых составляет отдельное направление дальнейшей работы.

### Заключение / Conclusion

Итак, проведенное исследование позволило обосновать дифференциацию иноязычной аудитории по лингвоэтнокогнитивному принципу и применить ее в практике преподавания РКИ. В работе уточнено понятие иностранной аудитории, выделены пять языковых групп – славянская, тюркская, иранская, китайская и индийская, для каждой из которых на основе контрастивного анализа разграничены зоны положительного переноса и зоны интерференции, а сами помехи классифицированы по природе (физические, физиологические, психологические и семантико-концептуальные). Построенная градация показала закономерность: по мере возрастания типологической дистанции между родным языком учащегося и русским основной источник трудностей смещается с формального уровня на концептуальный, а объем доступного положительного переноса убывает – от максимального в славянской группе до практически отсутствующего в китайской.

### Ссылки на источники / References

1. Образование в цифрах: 2025: краткий статистический сборник / Т. А. Варламова, Л. М. Гохберг, О. А. Зорина [и др.]; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2025. – URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/1080321503.pdf>
2. Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы: официальный сайт. Раздел «О РУДН». – URL: <https://www.rudn.ru/about>
3. Фесенко О. П., Лаухина С. С. Русский язык как иностранный в техническом вузе: проблемы освоения курса в представлении обучающихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 3. – С. 1–15. – DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11034.
4. Славин Е. И. Лингвоэтнокогнитивный мониторинг в современной системе образования: социально-экономическая специфика // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 6. – С. 180–184. – EDN: AZIIEH.
5. Поморцева Н. В. Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 2010. – 361 с.

6. Bonnet A., Siemund P. Foreign Language Education in Multilingual Classrooms. – Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2018. – 423 p. – (Hamburg Studies on Linguistic Diversity; vol. 7). – DOI: 10.1075/hsld.7.
7. Siemund P. Multilingual Development: English in a Global Context. – Cambridge: Cambridge University Press, 2023. – xx, 289 p.
8. Degani T., Prior A., Wodniecka Z. Editorial: Modulators of Cross-Language Influences in Learning and Processing // *Frontiers in Psychology*. – 2022. – Vol. 13, Art. 898793. – DOI: 10.3389/fpsyg.2022.898793.
9. Lorenz E., Toprak-Yildiz T. E., Siemund P. L3 English in the German Secondary School Context: Longitudinal Development of Bilingual Heritage Speakers' Multilingual Repertoire // *International Journal of Multilingualism*. – 2025. – Vol. 22, № 1. – P. 76–97. – DOI: 10.1080/14790718.2024.2345215.
10. Munkova D., Stranovska E., Munk M. Communication models in a foreign language in relation to cognitive style category width and power distance // *Frontiers in Psychology*. – 2024. – Vol. 14, Art. 1272370. – DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1272370.
11. Славин Е. И. Мультикультурное образование: мировая и отечественная практика, проблемы // Социальные институты в правовом измерении: теория и практика: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. (Иркутск, 21 апр. 2025 г.). – Иркутск: Иркутский гос. ун-т, 2025. – С. 248–253. – EDN: JLKYVD.
12. Актуальные направления методики преподавания русского языка как иностранного: результаты контент-анализа / В. Д. Горбенко, Т. Н. Доминова, Н. О. Ильина [и др.] // *Перспективы науки и образования*. – 2021. – № 1 (49). – С. 249–252. – DOI: 10.32744/pse.2021.1.17. – EDN: KWJZPX.
13. Поморцева Н. В. Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку.
14. Гриценко В. В., Кузнецова И. В. Поликультурная среда вуза как условие формирования позитивного отношения к представителям других этнокультур // *Психология образования в XXI веке: теория и практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Волгоград, 14–16 сент. 2011 г.)*. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2011. – С. 389–391. – EDN: UHJAZ.
15. Мельничук М. В., Миляева Л. В. Поликультурная академическая среда университета как фактор формирования гражданской идентичности личности: образовательный и этнокультурный аспекты // *Мир науки, культуры, образования*. – 2022. – № 6 (97). – С. 176–181. – DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-176-181. – EDN: UYSFLZ.
16. Славин Е. И. Многонациональная образовательная среда: состояние и пути оптимизации обучения иностранным языкам в условиях этнокультурного многообразия // *Научное мнение*. – 2025. – № 1–2. – С. 171–181. – DOI: 10.25807/22224378\_2025\_1-2\_171. – EDN: MIOZRT.
17. Шумская Л. М. Формирование межкультурной компетенции иностранной аудитории при обучении РКИ // *Принеманские научные чтения: материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. (Гродно, 8 апр. 2022 г.)*. – Минск: БИП, 2022. – С. 204–208.
18. Мокрищева В. С. Поликультурная компетентность преподавателя РКИ в процессе взаимодействия с иностранными студентами // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2022. – № 77-3. – С. 172–174.
19. Григорян А. А., Попкова Е. Б. Обучение русскому языку студентов из Туркменистана // *Филологический класс*. – 2021. – Т. 26, № 4. – С. 302–315. – URL: <https://filclass.ru/archive/2021/tom-26-4/obuchenie-russkomu-yazyku-studentov-iz-turkmenistana>
20. Пылкова А. А. Этноориентированная модель лингвокультурной адаптации китайских студентов на этапе довузовского обучения русскому языку как иностранному: традиционные и нетрадиционные форматы обучения // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2026. – Т. 19, № 3. – С. 973–981. – DOI: 10.30853/phil20260125.
21. Юйсифу А. Сравнительный анализ учебных программ по русскому языку как иностранному в России и в Китае // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*. – 2020. – № 54 (4). – С. 169–178. – DOI: 10.25146/1995-0861-2020-54-4-253.
22. Славин Е. И. Моделирование нейрокогнитивных основ плюрикультурной языковой личности с помощью ИИ // *Технологии ИИ в науке и образовании: сб. тез. III Междунар. молодежной науч. конф. (Москва, 11–12 дек. 2025 г.)*. – М.: Издательский дом КДУ, 2026. – С. 136. – EDN: ONSHJZ.
23. Смирницкий А. И. Лексикология английского языка. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 260 с.
24. Солнцев В. М. Введение в теорию изолирующих языков: в связи с общими особенностями человеческого языка. – М.: Изд. фирма «Восточная литература», 1995. – 352 с.
25. Баскаков Н. А. Введение в изучение тюркских языков. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1969. – 383 с.
26. Гаджиева Н. З., Серебренников Б. А. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков: синтаксис / отв. ред. Э. Р. Тенишев. – М.: Наука, 1986. – 283 с.
27. Севортян Э. В. Этимологический словарь тюркских языков: общетюркские и межтюркские основы на гласные. – М.: Наука, 1974. – 767 с.
28. Щербак А. М. Введение в сравнительное изучение тюркских языков. – СПб.: Наука, 1994. – 192 с.
29. Кривицкий А. А., Михневич А. Е., Подлужный А. И. Белорусский язык. Для говорящих по-русски. – Минск: Вышэйш. шк., 2008. – 384 с.

30. Корнакова В. И. Языковой, культурный и когнитивный факторы формирования межъязыковых фразеологических сходств и различий // Вестник науки. – 2024. – Т. 3, № 5 (74). – С. 883–910.
31. Давуди А., Валипур А. Сопоставительное исследование актуального членения предложения в русском и персидском языках // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2024. – № 1 (231). – С. 59. – DOI: 10.23951/1609-624X-2024-1-59-67.
32. Илиади А. И. К сравнительно-исторической лексикологии славянских и иранских языков // Индоевропейское языкознание и классическая филология. – 2017. – Т. XXI. – С. 310–323.
33. Переход О. Б. Славянские языки: системно-описательный и социокультурный аспекты исследования. – Брест: БрГУ, 2018. – Ч. 2. – 238 с.

1. Varlamova, T. A. et al. (2025). *Obrazovanie v cifrah: 2025: kratkij statisticheskij sbornik [Education in Figures: 2025 – A Brief Statistical Compendium]*, Nac. issled. un-t "Vysshaya shkola ekonomiki", NIU VShE, Moscow. Available at: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/1080321503.pdf> (in Russian).
2. *Rossiiskij universitet druzhby narodov imeni Patrisa Lumumby: oficial'nyj sajt [Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia: official website]. Razdel "O RUDN"*. Available at: <https://www.rudn.ru/about> (in Russian).
3. Fesenko, O. P., & Lauhina, S. S. (2025). "Russkij yazyk kak inostrannyj v tekhnicheskom vuze: problemy osvoeniya kursa v predstavlenii obuchayushchihsya" [Russian as a foreign language in a technical university: problems of mastering the course in the students' minds], *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, № 3, pp. 1–15. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11034 (in Russian).
4. Slavin, E. I. (2024). "Lingvoetnologicheskij monitoring v sovremennoj sisteme obrazovaniya: social'no-ekonomicheskaya specifika" [Linguistic and Ethnological Monitoring in the Modern Education System: Socio-Economic Specifics], *Sovremennoe professional'noe obrazovanie*, № 6, pp. 180–184. EDN: AZIIEK (in Russian).
5. Pomorceva, N. V. (2010). *Pedagogicheskaya sistema lingvokul'turnoj adaptacii inostrannykh uchashchihsya v processe obucheniya russkomu yazyku [A Pedagogical System for the Linguocultural Adaptation of Foreign Students During Russian Language Instruction]: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02*, Moscow, 361 p. (in Russian).
6. Bonnet, A., & Siemund, P. (2018). *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms*, John Benjamins, Amsterdam Philadelphia, 423 p. (Hamburg Studies on Linguistic Diversity; vol. 7). DOI: 10.1075/hsld.7 (in English).
7. Siemund, P. (2023). *Multilingual Development: English in a Global Context*, Cambridge University Press, Cambridge, xx, 289 p. (in English).
8. Degani, T., Prior, A., & Wodniecka, Z. (2022). "Editorial: Modulators of Cross-Language Influences in Learning and Processing", *Frontiers in Psychology*, vol. 13, Art. 898793. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.898793 (in English).
9. Lorenz, E., Toprak-Yildiz, T. E., & Siemund, P. (2025). "L3 English in the German Secondary School Context: Longitudinal Development of Bilingual Heritage Speakers' Multilingual Repertoire", *International Journal of Multilingualism*, vol. 22, № 1, pp. 76–97. DOI: 10.1080/14790718.2024.2345215 (in English).
10. Munkova, D., Stranovska, E., & Munk, M. (2024). "Communication models in a foreign language in relation to cognitive style category width and power distance", *Frontiers in Psychology*, vol. 14, Art. 1272370. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1272370 (in English).
11. Slavin, E. I. (2025). "Mul'tikul'turnoe obrazovanie: mirovaya i otechestvennaya praktika, problemy" [Multicultural Education: Global and Domestic Practice, Challenges], *Social'nye instituty v pravovom izmerenii: teoriya i praktika: materialy VII Vseros. nauch.-prakt. konf. (Irkutsk, 21 apr. 2025 g.)*, Irkutskij gos. un-t, Irkutsk, pp. 248–253. EDN: JLKYVD (in Russian).
12. Gorbenko, V. D. et al. (2021). "Aktual'nye napravleniya metodiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: rezul'taty kontent-analiza" [Current Trends in the Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language: Results of a Content Analysis], *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, № 1 (49), pp. 249–252. DOI: 10.32744/pse.2021.1.17. EDN: KWJZPX (in Russian).
13. Pomorceva, N. V. (2010). Op. cit.
14. Gricenko, V. V., & Kuznecova, I. V. (2011). "Polikul'turnaya sreda vuza kak uslovie formirovaniya pozitivnogo otnosheniya k predstavitel'yam drugih etnokul'tur" [The multicultural environment of a university as a condition for fostering a positive attitude towards representatives of other ethnocultures], *Psihologiya obrazovaniya v XXI veke: teoriya i praktika: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Volgograd, 14–16 sent. 2011 g.)*, Izd-vo VGPU "Peremena", Volgograd, pp. 389–391. EDN: UHJAZ (in Russian).
15. Mel'nichuk, M. V., & Milyaeva, L. V. (2022). "Polikul'turnaya akademicheskaya sreda universiteta kak faktor formirovaniya grazhdanskoj identichnosti lichnosti: obrazovatel'nyj i etnokul'turnyj aspekty" [The University's Multicultural Academic Environment as a Factor in Shaping Individual Civic Identity: Educational and Ethnocultural Aspects], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, № 6 (97), pp. 176–181. DOI: 10.24412/1991-5497-2022-697-176-181. EDN: UYSFLZ (in Russian).

16. Slavin, E. I. (2025). "Mnogonacional'naya obrazovatel'naya sreda: sostoyanie i puti optimizatsii obucheniya inostrannym yazykam v usloviyah etnokul'turnogo mnogoobraziya" [Multinational Educational Environment: Current State and Ways to Optimize Foreign Language Teaching in the Context of Ethnocultural Diversity], *Nauchnoe mnenie*, № 1–2, pp. 171–181. DOI: 10.25807/22224378\_2025\_1-2\_171. EDN: MIOZRT (in Russian).
17. Shumskaya, L. M. (2022). "Formirovanie mezhkul'turnoj kompetencii inostranno auditorii pri obuchenii RKI" [Developing Intercultural Competence in Foreign Learners of Russian as a Foreign Language], *Prinemanskie nauchnye chteniya: materialy XII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Grodno, 8 apr. 2022 g.)*, BIP, Minsk, pp. 204–208 (in Russian).
18. Mokrishcheva, V. S. (2022). "Polikul'turnaya kompetentnost' prepodavatelya RKI v processe vzaimodejstviya s inostrannymi studentami" [Multicultural Competence of an RFL Teacher in the Process of Interaction with International Students], *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, № 77-3, pp. 172–174 (in Russian).
19. Grigoryan, A. A., & Popkova, E. B. (2021). "Obuchenie russkomu yazyku studentov iz Turkmenistana" [Teaching Russian to students from Turkmenistan], *Filologicheskij klass*, t. 26, № 4, pp. 302–315. Available at: <https://filclass.ru/archive/2021/tom-26-4/obuchenie-russkomu-yazyku-studentov-iz-turkmenistana> (in Russian).
20. Pylkova, A. A. (2026). "Etnoorientirovannaya model' lingvokul'turnoj adaptatsii kitajskih studentov na etape dovuzovskogo obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu: tradicionnye i netradicionnye formaty obucheniya" [An Ethno-Oriented Model of the Linguocultural Adaptation for Chinese Students During Pre-University Russian as a Foreign Language Training: Traditional and Non-Traditional Teaching Formats], *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, t. 19, № 3, pp. 973–981. DOI: 10.30853/phil20260125 (in Russian).
21. Yujsufu, A. (2020). "Sravnitel'nyj analiz uchebnyh programm po russkomu yazyku kak inostrannomu v Rossii i v Kitae" [A Comparative Analysis of Curricula for Russian as a Foreign Language in Russia and China], *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva*, № 54 (4), pp. 169–178. DOI: 10.25146/1995-0861-2020-54-4-253 (in Russian).
22. Slavin, E. I. (2026). "Modelirovanie nejrokognitivnyh osnov plyurikul'turnoj yazykovoj lichnosti s pomoshch'yu II" [Modeling the Neurocognitive Foundations of a Pluricultural Linguistic Personality Using AI], *Tekhnologii II v nauke i obrazovanii: sb. tez. III Mezhdunar. molodezhnoj nauch. konf. (Moskva, 11–12 dek. 2025 g.)*, Izdatel'skij dom KDU, Moscow, p. 136. EDN: ONSHJZ (in Russian).
23. Smirnickij, A. I. (1998). *Leksikologiya anglijskogo yazyka [English Lexicology]*, Izd-vo Mosk. un-ta, Moscow, 260 p. (in Russian).
24. Solncev, V. M. (1995). *Vvedenie v teoriyu izoliruyushchih yazykov: v svyazi s obshchimi osobennostyami chelovecheskogo yazyka [Introduction to the Theory of Isolating Languages: In Relation to the General Characteristics of Human Language]*, Izd. firma "Vostochnaya literatura", Moscow, 352 p. (in Russian).
25. Baskakov, N. A. (1969). *Vvedenie v izuchenie tyurkskih yazykov [Introduction to the Study of Turkic Languages]*, 2-e izd., ispr. i dop., Vyssh. shk., Moscow, 383 p. (in Russian).
26. Gadzhieva, N. Z., & Serebrennikov, B. A. (1986). *Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskih yazykov: sintaksis [Comparative-Historical Grammar of Turkic Languages: Syntax]* / otv. red. E. R. Tenishev, Nauka, Moscow, 283 p. (in Russian).
27. Sevortyan, E. V. (1974). *Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov: obshchetyurkskie i mezhtyurkskie osnovy na glasnye [Etymological Dictionary of Turkic Languages: Common Turkic and Inter-Turkic Vowel-Initial Stems]*, Nauka, Moscow, 767 p. (in Russian).
28. Shcherbak, A. M. (1994). *Vvedenie v sravnitel'noe izuchenie tyurkskih yazykov [Introduction to the Comparative Study of Turkic Languages]*, Nauka, St. Petersburg, 192 p. (in Russian).
29. Krivickij, A. A., Mihnevich, A. E., & Podluzhnyj, A. I. (2008). *Belorusskij yazyk. Dlya govoryashchih po-russki [Belarusian Language. For Russian Speakers]*, Vyshejs. shk., Minsk, 384 p. (in Russian).
30. Kornakova, V. I. (2024). "Yazykovoj, kul'turnyj i kognitivnyj faktory formirovaniya mezh'yazykovyh frazeologicheskikh skhodstv i razlichij" [Linguistic, cultural, and cognitive factors in the formation of interlingual phraseological similarities and differences], *Vestnik nauki*, t. 3, № 5 (74), pp. 883–910 (in Russian).
31. Davudi, A., & Valipur, A. (2024). "Sopostavitel'noe issledovanie aktual'nogo chleneniya predlozheniya v russkom i persidskom yazykah" [A Comparative Study of the Functional Sentence Perspective in Russian and Persian], *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, № 1 (231), p. 59. DOI: 10.23951/1609-624X-2024-1-59-67 (in Russian).
32. Iliadi, A. I. (2017). "K sravnitel'no-istoricheskoy leksikologii slavyanskikh i iranskih yazykov" [On the Comparative-Historical Lexicology of Slavic and Iranian Languages], *Indoevropskoe yazykoznanie i klassicheskaya filologiya*, t. XXI, pp. 310–323 (in Russian).
33. Perekhod, O. B. (2018). *Slavyanskije yazyki: sistemno-opisatel'nyj i sociokul'turnyj aspekty issledovaniya [Slavic Languages: Systemic-Descriptive and Sociocultural Aspects of Research]*, BrGU, Brest, ch. 2, 238 p. (in Russian).