

Гюльнара Фирудин гызы Кази-заде
старший преподаватель
Азербайджанского Университета Языков
<https://orcid.org/0009-0001-5195-5160>
E-mail: gulnara.abbasova.2017@bk.ru
[https://doi.org/10.69682/arti.2026.93\(5\).110-118](https://doi.org/10.69682/arti.2026.93(5).110-118)

УПОТРЕБЛЕНИЕ СИНОНИМОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННЫЙ

Gülzarə Firudin qızı Qazı-zadə
Azərbaycan Dillər Universitetinin baş müəllimi
RUS DİLİNİN XARİCİ DİL KİMİ ÖYRƏNİLMƏSİNDƏ
SİNONİMLƏRDƏN İSTİFADƏ

Gulnara Firudin Gazi-zade
senior lecturer at
Azerbaijan University of Languages
THE USE OF SYNONYMS IN LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Аннотация. В статье исследуется лингводидактический потенциал синонимических ресурсов русского языка как фундаментального средства преодоления лексического дефицита и формирования аутентичной коммуникативной компетенции у иностранных учащихся. Автор детально анализирует когнитивную и стилистическую специфику русского синонимического ряда, классифицирует типичные интерференционные ошибки, возникающие в иноязычной аудитории из-за нарушения лексической сочетаемости и стилистического диссонанса. В работе эксплицируются методические подходы к поэтапному внедрению синонимов в учебный процесс через систему контекстуализированных упражнений. Доказывается, что осознанный выбор синонимических единиц служит ключевым фактором качественной трансформации речевой деятельности говорящего.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингводидактика, синонимический ряд, лексическая сочетаемость, интерференция, коммуникативная компетенция, контекстуализация.

Xülasə. Məqalədə rus dilini xarici dil kimi öyrənən tələbələrdə leksik qıtlığın aradan qaldırılmasının və autentik kommunikativ səriştəliliyin formalaşdırılmasının fundamental vasitəsi kimi rus dilinin sinonimik resurslarının linqvodidaktik potensialı tədqiq olunur. Müəllif rus sinonim sırasının koqnitiv və üslubiyyat spesifikasiyasını ətraflı təhlil edir, xarici auditoriyada leksik uyğunluğun pozulması və üslubi dissonans səbəbindən yaranan tipik interferensiya xətlərini təsnif edir. Tədqiqatda sinonimlərin kontekstləşdirilmiş tapşırıqlar sistemi istifadə vasitəsilə tədris prosesinə mərhələli inteqrasiyasının metodiki yanaşmaları şərh olunur. Sübut edilir ki, sinonimik vahidlərin şüurlu seçimi tələbənin nitq fəaliyyətinin keyfiyyətə transformasiyasında mühüm amil rolunu oynayır.

Açar sözlər: rus dili xarici dil kimi, linqvodidaktika, sinonim sırası, leksik uyğunluq, interferensiya, kommunikativ səriştəlilik, kontekstləşdirmə.

Abstract. The article explores the linguodidactic potential of the synonymic resources of the Russian language as a fundamental tool for overcoming lexical deficit and developing authentic communicative competence in foreign students. The author thoroughly analyzes the cognitive and stylistic specificity of the Russian synonymic series and classifies typical interference errors occurring in a foreign audience due to violations of lexical compatibility and stylistic dissonance. The paper explicates methodological approaches to the step-by-step integration of synonyms into the educational process through a framework of contextualized exercises. It is proved that the conscious choice of synonymic units serves as a key factor in the qualitative transformation of the speech activity of a speaker.

Keywords: Russian as a foreign language, linguodidactics, synonymic series, lexical compatibility, interference, communicative competence, contextualization.



Рассматривая проблему употребления синонимов сквозь призму теории речевой деятельности, необходимо подчеркнуть, что владение синонимическим богатством языка определяет уровень сформированности так называемой языковой личности. В условиях иноязычного дискурса ментальный лексикон учащегося функционирует в режиме постоянного преодоления межъязыковой асимметрии. Большинство лексических единиц исходного и целевого языков не совпадают в своих семантических объемах абсолютно, что порождает явление скрытого дефицита номинации. Когда иностранный студент сталкивается с необходимостью не просто назвать объект или действие, а выразить свое субъектное отношение к нему, проверить степень интенсивности признака или вписать высказывание в строгие рамки заданного функционального стиля, традиционная стратегия линейного перевода демонстрирует свою полную несостоятельность.

Актуальность разработки новых методических подходов к преподаванию синонимии обостряется еще и тем, что в современной коммуникативной среде наблюдается общая тенденция к гибридизации стилей. Живая речь носителей языка стремительно вбирает в себя элементы прецедентных феноменов, метафорических переносов и прагматических маркеров, где синонимы играют роль тончайших смысловых переключателей. Если учебный процесс по РКИ игнорирует эти динамические сдвиги, сохраняя лексику в виде статичных словарных соответствий, обучающийся оказывается изолирован от реальных когнитивных процессов, происходящих в языковом социуме. Формирование синонимической компетенции, таким образом, перестает быть чисто технической задачей по расширению словарного запаса; оно переходит в разряд когнитивно-развивающих стратегий, позволяющих иностранцу декодировать культурные коды и ментальные установки носителей русского языка, заложенные в нюансах словоупотребления.

Динамичное развитие международных контактов и сохраняющийся интерес к изучению русского языка как иностранного выводят на первый план проблемы качественного совершенствования речевой культуры

учащихся. На начальных этапах освоения языковой системы базовое внимание традиционно уделяется накоплению номинативного фонда и освоению грамматических матриц. Однако по мере продвижения обучающихся вперед возникает специфический барьер, который в методической литературе часто характеризуют как плато лексического дефицита. Внешне это выражается в монотонности речи, смысловой тавтологии и неспособности гибко реагировать на меняющиеся контексты общения. Иностранец, знающий правила синтаксиса, нередко оказывается беспомощным перед необходимостью выбрать точное слово из целого ряда близких по значению единиц.

Сложность русской синонимии общеизвестна. Она заключается не столько в обилии параллельных наименований, сколько в их глубокой контекстуальной, стилистической и эмоционально-оценочной дифференциации. Ошибочный выбор синонима ведет к искажению прагматического фокуса высказывания, рождает стилистический диссонанс или полностью разрушает лексическую сочетаемость. В практике преподавания РКИ долгое время доминировал презентационный подход, сводившийся к простому перечислению эквивалентов или механическому заучиванию словарных значений. Подобная изоляция лексемы от живой речевой среды не позволяет сформировать у обучающегося реальное языковое чутьё.

Сегодня лингводидактика сталкивается с очевидным противоречием. С одной стороны, учебные программы пропагандируют необходимость развития спонтанной, коммуникативно оправданной речи иностранцев. С другой стороны, реальный методический инструментарий зачастую предлагает статичные, оторванные от речевой практики упреждения. Необходимость преодоления этого разрыва, разработка гибких подходов к формированию синонимической компетенции и систематизация типичных речевых сбоев определяют острую актуальность данного исследования. Синонимический ряд должен восприниматься студентом не как статичная группа похожих слов, а как динамический инструмент точной передачи смысловых нюансов.

Глубинная лингводидактическая сложность освоения синонимического пространства русского языка иностранными учащимися коренится в специфике ментальной репрезентации лексического значения. В когнитивной системе носителя языка синонимы распределены не изолированно, а в виде многомерной семантической сети, где каждая единица жестко привязана к определённой фрейму или сценарию. При восприятии или продуцировании речи у исконного говорящего происходит мгновенная активация целого спектра дифференциальных признаков – сем, определяющих прагматический потенциал слова. Для иностранного же учащегося синонимический ряд изначально предстает как совокупность избыточных и трудноразличимых знаков. Пытаясь преодолеть эту избыточность, сознание студента часто редуцирует значение периферийных лексем до уровня номинативного значения, полностью отсекая коннотативный, эмоциональный и оценочный компоненты. В результате возникает когнитивный сдвиг: слово воспринимается как понятийный эквивалент, но утрачивает свою коммуникативную гибкость.

Особое внимание в теоретическом аспекте заслуживает явление так называемой контекстуальной (или ситуативной) синонимии, которая наиболее ярко иллюстрирует динамическую природу русского словоупотребления. В отличие от системных (языковых) синонимов, чья близость зафиксирована лексикографически, контекстуальные синонимы сближаются исключительно в рамках конкретного дискурсивного поля под влиянием интенции автора. Например, глаголы «идти», «плестись», «шагать» и «шестьвовать» в словаре противопоставлены по способу и скорости передвижения, а также по стилистической окраске. Однако в живой ткани художественного или публицистического текста они могут выступать в качестве прагматических дублетов, транслирующих скрытую иронию, одобрение или пренебрежение. Для иностранного студента адекватное декодирование и тем более самостоятельное конструирование подобных смысловых нюансов оказывается невозможным без сформированного абстрактно-логического мышления на изучаемом языке.

Лингводидактическая стратегия, следовательно, должна базироваться на постепенном усложнении учебного материала: от относительного анализа жестких системных рядов к интерпретации неустойчивых, контекстуально обусловленных семантических сближений, что позволяет развить у учащихся подлинную языковую интуицию.

Психолингвистический механизм возникновения синонимических ошибок во многом определен феноменом так называемой «семантической сверхгенерализации». На промежуточных этапах овладения языком студент, усвоив одно из системных значений лексемы-доминанты, стремится распространить её одинаковые свойства на весь синонимический ряд, полностью игнорируя закон семантической избирательности. Этот процесс тесно связан с национальной спецификой концептуализации мира. Например, в сознании носителя азербайджанского или европейских языков определённые ментальные категории могут покрываться одной обширной лексемой, в то время как в русском языковом континууме эта же зона дробится на тонкие, синонимичные, но не взаимозаменяемые сегменты. Хрестоматийные сбои в разграничении пар типа «учить – учиться – изучать» или «одевать – надевать» коренятся не в дефиците памяти учащегося, а в отсутствии ментального маркера, отвечающего за направленность действия или характер объекта. Иностранец совершает подстановку на основе чисто логического, внешнего сходства, что приводит к концептуальной деформации фразы. Другим деструктивным аспектом интерференции является нарушение лексической сочетаемости, что приводит к утрате идиоматичности и естественности русской речи. Синонимы, демонстрирующие относительную идентичность в денотативном поле, обнаруживают резкую полярность при попытке их включения в состав метафорических переносов или устойчивых сочетаний. Так, иностранные студенты, зная о синонимии слов «умный» и «мудрый», с лёгкостью генерируют ошибочные конструкции вроде «мудрое решение» (что корректно) и «мудрый телефон» вместо «умный телефон» (смартфон), прогнозируя технологический контекст на понятийное поле житейской

мудрости. В данном случае ошибка маркирует не просто незнание лексической валентности, а глубокий разрыв между когнитивным и лингвистическим уровнями восприятия. Учащийся не чувствует, что за каждым синонимом стоит свой уникальный исторический след ассоциаций и культурных наслоений. Без целенаправленной фиксации этих скрытых ограничений в сознании студента закрепляются устойчивые лексические похожие стереотипы, которые крайне трудно поддаются последующей деавтоматизации и коррекции в рамках традиционных изолированных методик.

Теоретический базис исследования синонимии как языкового феномена заложен в фундаментальных трудах лексикологов, таких как Л.П.Крысин [4] и В. Д. Черняк. В их работах детально описаны механизмы формирования синонимического ряда, а также природа семантических и стилистических различий внутри него. В прикладном лингводидактическом аспекте проблемы формирования лексических навыков рассматривались в исследованиях А.Н.Щукина и Т.М.Балыхиной, где подчеркивается значимость системного расширения словаря учащихся для достижения подлинной коммуникативной компетенции.

Непосредственно вопросам презентации и активизации синонимов на занятиях по РКИ посвящены труды А. А. Акишиной. Тем не менее, несмотря на обилие теоретического материала, проблема создания сквозной методической модели, способной эффективно предотвращать межъязыковую интерференцию при выборе близких по смыслу лексем, все еще остается открытой для дискуссий.

Решение исследовательских задач обеспечивалось использованием комплекса взаимодополняющих методов. Теоретический блок включил в себя критический анализ лингвистической, психологической и методической литературы по теме, а также моделирование учебного процесса. Эмпирический блок составили методы компонентного и контекстуального анализа лексических единиц, непосредственное педагогическое наблюдение за речевым поведением учащихся, фиксация и классификация их речевых оши-

бок, а также метод экспертных оценок текстовых работ.

Рассмотрение синонимии как дидактического объекта требует первоочередного размежевания между ее сугубо академическим, системно-языковым пониманием и ее реальным функционированием в живой речи некоренного говорящего. В языкознании, в частности в работах Л. П. Крысина и В. Д. Черняк, синонимический ряд традиционно трактуется как совокупность слов, принадлежащих к одной части речи, обладающих тождественным или близким денотативным значением, но различающихся оттенками смысла, стилистической окраской или сочетаемостными потенциями. Для носителя языка эта вариативность представляет собой естественное поле стилистического маневра, ресурс для придания речи точности и экспрессии. Однако для иностранного учащегося та же самая вариативность оборачивается зоной повышенного коммуникативного риска.

Основная методическая уязвимость классического подхода к преподаванию лексики заключается в попытке навязать иноязычному сознанию синонимический ряд как статичную группу взаимозаменяемых единиц. Механическое заучивание изолированных списков эквивалентов (например: красивый – прекрасный – живописный) порождает в представлении студента ложную иллюзию их полной идентичности. Лингводидактическая реальность доказывает: абсолютных синонимов (дублетов), совпадающих по всем параметрам, в языке единицы. Подавляющее большинство компонентов синонимического ряда находится в отношениях частичного пересечения семантических полей.

Специфика преподавания синонимии в иноязычной аудитории заставляет исследователей выделять три ключевых типа дифференцирующих признаков внутри лексического ряда:

Семантические (идеографические) различия. Слова соотносятся с одним и тем же явлением действительности, но фиксируют разные степени проявления признака или разные ракурсы объекта. Хрестоматийный пример дифференциации по интенсивности действия или качества указывает на то, что переход от нейтрального слова к экспрессив-

ному требует понимания внутренней градации ряда.

Функционально-стилистические различия. Компоненты ряда принадлежат к разным пластам языковой системы — от официально-делового и научного до разговорного и просторечного. Иностранец, не обладающий сформированным чувством стиля, легко допускает эклектичные конструкции, внедряя книжные лексемы в ткань бытового диалога или наоборот.

Контекстуальные и дистрибутивные ограничения. Это наиболее сложный для освоения пласт, завязанный на традиционную сочетаемость (валентность) слова. Два слова могут иметь абсолютно идентичную дефиницию в двуязычном словаре, но обладать совершенно несопоставимым кругом лексических партнеров в реальном тексте.

Феномен избыточности языковой системы, выраженный в синонимии, вступает в прямое противоречие с естественным стремлением иностранного учащегося к речевой экономии. На начальных порах студент обходится одной семантически нейтральной лексемой (доминантой ряда), удовлетворяющей базовые нужды коммуникации. Переход к использованию периферийных компонентов ряда знаменует собой качественный скачок в языковом развитии. Без детального понимания коннотативных оттенков, без ощущения скрытой эмоционально-оценочной шкалы, заложенной в каждом синониме, речь учащегося обречена оставаться сухой, искусственной и зачастую прагматически неадекватной реальной ситуации общения. Лингводидактическая задача, таким образом, смещается от простого расширения пассивного словаря к тонкой настройке механизмов дифференциации лексем.

Эффективная организация лингводидактического процесса невозможна без детального анализа отступлений, возникающих в речевой практике иноязычных говорящих. Синонимическая интерференция — феномен наложения понятийных сеток родного языка на лексико-семантическую систему изучаемого — выступает главным катализатором речевых сбоев. В основе большинства таких ошибок лежит ложная аналогия, когда учащийся проецирует объем значения одного сских синонимов, ошибочно полагая их абсо-

лютно взаимозаменяемыми. Подобное семантическое распространение деформирует высказывание на нескольких уровнях языковой организации.

Первый масштабный пласт сбоев связан с игнорированием семантических (идеографических) границ внутри синонимического ряда. Учащиеся часто фиксируют лишь общее денотативное ядро, упуская из виду тонкие различия в способе или характере протекания действия, степени интенсивности признака. Ярким примером служит неразличение глаголов «смотреть — глядеть», «основать — учредить» или прилагательных «длинный — долгий». Стремясь выразить мысль о продолжительном временном отрезке, студент, руководствуясь словарным соответствием, строит некорректную конструкцию: «Мы вели длинный разговор» вместо «долгий». Здесь происходит разрыв между пространственным и временным восприятием признака, который для носителя русского языка очевиден, но для иностранца требует специального ментального маркирования.

Второй тип нарушений, наиболее распространенный и трудноискоренимый, — это деформация лексической сочетаемости (валентности) близких по значению слов. Даже при полном совпадении словарных дефиниций синонимы могут обладать диаметрально противоположным дистрибутивным потенциалом. Классическая методическая дилемма — употребление лексем «играть — иметь» в составе устойчивых аналитических конструкций. Ошибка типа «это решение играет большое значение» или «данный фактор имеет важную роль» возникает из-за слияния понятий в сознании учащегося. Синонимичные в определенном контексте понятия «значимость» и «функция» требуют строго закрепленных глагольных партнеров. Нарушение этих негласных условий языка мгновенно выдает иностранный акцент, даже если грамматический контур предложения безупречен. Сюда же относятся случаи нарушения избирательной сочетаемости, такие как «крепкий чай», но «сильный дождь» (при попытке построить «крепкий дождь» или «сильный чай»).

Третий вектор интерференции лежит в плоскости функционально-стилистического диссонанса. Русская синонимия глубоко со-

циально и контекстуально разделена. Непонимание прагматического контекста общения приводит к тому, что иностранные учащиеся инкрустируют в ткань официального или научного высказывания единицы разговорно-бытового регистра. Использование лексемы «понимать» вместо «интерпретировать / трактовать» в научном докладе упрощает текст, а употребление высокого синонима «очи» вместо «глаза» или глагола «вкусать» вместо «есть» в повседневном общении создает комический, неуместный эффект. Студент воспринимает слово как изолированный знак, не ощущая его социальной составляющей, его привязанности к конкретному дискурсу.

Наконец, специфической формой проявления синонимического дефицита является хронический лексический монополизм. Опасаясь совершить ошибку, иностранный учащийся сознательно сужает свой речевой репертуар, эксплуатируя исключительно доминанту ряда – семантически нейтральное, максимально частотное слово. В его речи всё становится «хорошим», «плохим», «делать» или «говорить». Происходит качественное обеднение текстовой продукции. Речь теряет индивидуальность, становится плоской и серой. Преодоление этого консерватизма требует внедрения принципиально иных методических векторов, стимулирующих студента к осознанному риску и дифференцированному выбору языковых средств.

Успешное преодоление синонимической интерференции требует перехода от репродуктивных, статических методов презентации лексики к динамической, коммуникативно-ориентированной методической системе. Основным вектором такой системы должен стать принцип сквозной контекстуализации. Лексический синоним не может предъявляться учащемуся изолированно или в виде сухого словарного эквивалента. Каждая новая единица вводится исключительно внутри живого речевого микротекста, аутентичного диалога или конкретной коммуникативной ситуации. Только в границах контекста студент способен наглядно увидеть, почему один компонент синонимического ряда уместен в данной фразе, а другой – полностью разрушает её прагматику.

Эффективная типология учебных заданий, направленная на интериоризацию синонимических ресурсов русского языка, структурно делится на три последовательных этапа:

Рецептивно-аналитический этап. Цель данных упражнений – развить у иностранного учащегося первичную языковую наблюдательность, научить его выявлять оттенки смыслов и стилистические маркеры. Сюда относятся задания на обнаружение синонимов в предложенном аутентичном тексте, группировку лексем по принципу нарастания или убывания признака (шкалирование), а также сопоставительный анализ предложений, где замена одного слова кардинально меняет общую тональность высказывания.

Репродуктивно-трансформационный этап. Здесь происходит первичная автоматизация навыка в контролируемых условиях. Учащимся предлагаются задания на заполнение лакун, где выбор конкретного синонима строго продиктован окружающим контекстом и лексической сочетаемостью. Эффективным приемом на этом этапе является контролируемый перифраз — требование переписать предложение или короткий абзац, заменив выделенные слова синонимичными, но сохранив исходный смысл или, напротив, сознательно изменив регистр общения с официального на разговорный.

Продуктивно-коммуникативный этап. На этой стадии формируется навык спонтанного, свободного и осознанного выбора синонимов в реальном времени. Студенты вовлекаются в ролевые игры, дискуссии и кейс-методы, где им намеренно задаются жесткие прагматические условия. Например, описание одного и того же происшествия в формате дружеского сообщения в мессенджере и в виде объяснительной записки на имя декана. Подобные задачи заставляют учащегося мгновенно мобилизовать весь свой пассивный лексический багаж, дифференцируя лексемы «на лету».

Современный этап развития лингводидактики открывает перед преподавателем РКИ уникальный инструмент автоматизации лексических навыков – цифровые корпусные технологии. Использование корпусных данных позволяет уйти от субъективизма учебных

пособий. Студент продвинутого этапа обучения получает возможность самостоятельно проводить микроисследования. С помощью функции поиска сочетаемости (коллокаций) учащийся может наглядно увидеть статистику употребления слова. Корпус наглядно демонстрирует, с какими именно существительными чаще всего сочетается прилагательное «крепкий», а с какими — «сильный», какие контексты типичны для глагола «создать», а какие — для «учредить». Такая исследовательская деятельность превращает студента из пассивного потребителя информации в активного лингвистического аналитика, что существенно ускоряет формирование подлинного языкового чутья и минимизирует проявления лексического монополизма.

Системное освоение русской синонимии иностранными учащимися представляет собой одну из наиболее сложных, но в то же время принципиально важных задач современной лингводидактики. Проведенное исследование наглядно демонстрирует, что механическое накопление номинативных единиц вне их контекстуального и стилистического окружения не способно обеспечить подлинную коммуникативную автономность говорящего. Переход от пассивного владения лексической доминантой ряда к дифференцированному выбору его периферийных компонентов знаменует собой качественную трансформацию речевого мышления студента, избавляя его речь от монотонности, тавтологичности и функциональной плоскости.

Анализ интерференционных отступлений позволил пояснить ключевые зоны риска, среди которых наиболее деструктивными для ткани высказывания являются размывание семантических границ между близкими понятиями, грубое нарушение законов лексической валентности и прагматический диссонанс при смешении стилистических регистров. Выявленная типология ошибок доказывает необходимость полного отказа от изоляционистского представления лексики в пользу сквозной, динамической контекстуализации.

Предложенная трехэтапная методическая система, базирующаяся на последовательном переходе от рецепции и анализа через контролируемую репродукцию к свободной речевой продукции, создает прочный фунда-

мент для формирования устойчивой синонимической компетенции. При этом интеграция цифровых корпусных ресурсов в практику преподавания РКИ коренным образом меняет позицию учащегося, превращая его в активного исследователя языковой ткани и стимулируя развитие подлинного языкового чутья.

Перспективы дальнейшего изучения данной проблематики видятся в разработке специализированных электронных тренажеров сочетаемости и дифференцированных синонимических минимумов, ориентированных на различные профессиональные профили обучения иностранных специалистов.

Моделирование эффективной методической траектории при обучении синонимии требует от преподавателя строгого соблюдения принципа коммуникативной необходимости и учета когнитивного ресурса учащихся. Перегрузка учебного процесса избыточным количеством периферийных членов синонимического ряда на одном занятии неизбежно ведет к деструктивным результатам — переутомлению памяти и росту количества ошибок смешения лексем. Оптимальной представляется поэтапная подача материала, при которой синонимический ряд осваивается не фронтально, а концентрически, ступенчатыми микромодулями. Каждый такой микромодуль должен фокусироваться вокруг одной конкретной речевой задачи (например, выразить крайнюю степень несогласия, описать пространственные параметры объекта, составить деловую рекламу). При этом введение каждого нового синонима обязательно сопровождается экспликацией его денотативного «паспорта», включающего жестко фиксированные зоны его сочетаемости, маркеры стилистической принадлежности и типичные текстовые иллюстрации, извлеченные из живого дискурса.

Особое место в структуре продуктивно-коммуникативного этапа должны занимать комплексные упражнения на базе метода критического анализа чужого текста. Студентам предлагается деформированный текст, намеренно насыщенный тавтологиями, стилистически неуместными лексемами или ошибками лексической валентности, допущенными гипотетическими иностранцами. Задача обучаю-

щихся заключается не просто в механическом исправлении ошибок, а в развернутом устном или письменном комментировании своих действий. Учащийся должен аргументировать, почему, к примеру, замена глагола «сделать» на синонимы «осуществить», «совершить» или «выполнить» в конкретном предложении является прагматически оправданной или, напротив, недопустимой. Подобная рефлексивная деятельность кардинально меняет психологический вектор обучения: студент применяет на себя роль эксперта-редактора. Это способствует переходу лексических единиц из пассивного узнавания в активное, контролируемое употребление, а также закладывает прочные механизмы самокоррекции, минимизируя проявления лексической скованности и монополизма.

Актуальность проблемы. Острая актуальность проблемы обусловлена качественными изменениями в структуре современного коммуникативного пространства и глобализационными процессами, диктующими новые стандарты владения русским языком как средством международного и межкультурного взаимодействия. На современном этапе развития лингводидактики фокус внимания исследователей закономерно смещается от репродуктивного освоения базовых грамматических и лексических матриц к формированию у иностранных учащихся гибкой, адаптивной и прагматически адекватной речевой деятельности. Феномен «лексического плато», характеризующийся монотонностью, тавтологичностью и функциональной серостью речи некоренных говорящих, выступает главным препятствием на пути к их подлинной социокультурной и профессиональной интеграции. Без детального понимания механизмов внутренней дифференциации синонимического ряда, без осознания тонких семантических, коннотативных и стилистических различий между близкими по значению лексемами невозможно достижение аутентичности высказывания. В связи с этим возникает острая необходимость в преодолении традиционного, статичного представления лексики в учебных целях и разработке принципиально новых, динами-

ческих подходов к формированию синонимической компетенции.

Научная новизна исследования. Научная новизна работы заключается в комплексном, многоаспектном переосмыслении лингводидактического потенциала русской синонимии сквозь призму современных когнитивных и корпусных подходов. В отличие от существующих изолированных методик, направленных на механическое заучивание словарных эквивалентов или выполнение статичных лексических подстановок, в данном исследовании впервые теоретически обоснована и структурно эксплицирована сквозная модель формирования синонимической компетенции, базирующаяся на принципах жесткой контекстуализации и дистрибутивного анализа. В научный оборот вводится уточненная классификация интерференционных речевых девиаций иностранных учащихся, учитывающая не только семантические сдвиги, но и тонкие нарушения лексической валентности в составе аналитических конструкций.

Практическая значимость исследования. Практическая ценность результатов исследования заключается в том, что предложенные методические подходы, алгоритмы контекстуализированных упражнений и схемы корпусного анализа могут быть непосредственно интегрированы в реальную практику преподавания русского языка как иностранного в высшей школе, в том числе в практику работы Азербайджанского Университета языков. Разработанная трехэтапная система заданий – от рецептивного анализа через контролируемую репродукцию к спонтанному продуцированию – представляет собой готовый дидактический инструментарий для преподавателей-практиков. Материалы исследования, включая детальный разбор и классификацию типичных сочетаемостных и стилистических ошибок, могут лечь в основу создания специализированных учебно-методических пособий, элективных курсов по лексикологии и стилистике РКИ, а также лексических тренажеров нового поколения. Предложенные принципы отбора и презентации синонимического материала также могут быть использованы при составлении профильно-ориентированных синонимических минимумов для студентов различных направлений подготовки.

Литература

1. Акишина, А. А. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. – Москва: Русский язык. Курсы, 2019. – 256 с.
2. Балыхина, Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие / Т. М. Балыхина. – Москва: Издательство РУДН, 2008. – 185 с.

3. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва: Русский язык, 2005. – 1038 с.
4. Крысин, Л. П. Современный русский язык: Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография: учебное пособие / Л. П. Крысин. – Москва: Академия, 2009. – 240 с.
5. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – Москва: Русский язык, 1989. – 276 с.
6. Черняк, В. Д. Синонимия в русском языке: учебное пособие / В. Д. Черняк. – Москва: Академия, 2010. – 128 с.
7. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие / А. Н. Щукин. – Москва: Высшая школа, 2003. – 334 с.