

Στεφανία Αμοιρίδου

(Διδάσκουσα τη ρωσική γλώσσα στο Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, Δ.Π.Θ.)

Μεθοδολογικές και θεωρητικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της ρωσικής ως ΞΓ σε έλληνες φοιτητές**Methodological and theoretical approaches to teaching Russian as an FL to Greek students****Abstract**

This article discourses the history of teaching Russian as a foreign language in Greece. It primarily examines the teaching of the Russian language to Greek undergraduates and inspects the most recent challenges e.g. difficulties arising from language interference, the misperception of linguistic concepts due to differences in mentality, the distinction of errors into phonetic and grammatical (difficulties in connecting verb and noun by using the proper case), the multidimensional concept of motion expressed through verbs of motion in their literal and figurative meaning etc. Also mentioned are the educator's concerns about the existing methods for learning Russian as a foreign language, the timeframes required to attain the desired levels and the selection of educational material.

Key words: teaching, foreign language, Russian language, Greece

Η διδασκαλία της ρωσικής γλώσσας στην Ελλάδα μετράει σχεδόν από τα χρόνια της απελευθέρωσής της το 1821 αλλά και συνεχίζεται μετά στις αρχές του XX αιώνα όταν όλη η Ευρώπη μετά την επανάσταση των μπολσεβίκων δέχεται κύματα ρώσων μεταναστών ευγενικής καταγωγής που για πολλούς λόγους αναγκάζονται να εγκαταλείψουν την πρώην τσαρική Ρωσία. Ανάμεσα και σε άλλες χώρες της Ευρώπης ήταν και η Ελλάδα που γίνεται μια δεύτερη πατρίδα για πολλούς ρώσους μετανάστες. Τα χρόνια εκείνα οι ρώσοι μετανάστες συσπειρώνονται, ιδρύοντας το 1927 την Ένωση Ρώσων Μεταναστών η οποία παραμένει μια από τις παλαιότερες στην Ελλάδα. Κατόπιν ανοίγει και ένα ιδιωτικό σχολείο με τις χορηγίες των ρώσων μεταναστών από την Αμερική. Ωστόσο, παρ' όλες τις αξιόλογες προσπάθειες, η εκμάθηση της ρωσικής γλώσσας δεν είχε αποκτήσει την πρέπουσα βάση, δεδομένου ότι και μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο η Ελλάδα παρέμεινε στη σφαίρα επιρροής της Δύσης και ως είθισται πήρε μεγάλη διάδοση η κλασική πλέον εκμάθηση των δυτικοευρωπαϊκών γλωσσών με πολλές φορές ως συνακόλουθο τη σπουδή στις αντίστοιχες χώρες.

Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο παρατηρείται, επίσης, και ένα κύμα αναγκαστικής μετανάστευσης των Ελλήνων πλέον προς τα σοσιαλιστικά κράτη και τη Σοβιετική Ένωση όπου η γνώση της ρωσικής γλώσσας αποδεικνύεται αναγκαία και σημαντική για την περαιτέρω διαμονή τους στις χώρες αυτές (δεδομένου ότι η ρωσική διδάσκονταν υποχρεωτικά στα σχολεία σε όλο το πρώην σοσιαλιστικό μπλοκ). Κάπου σε αυτή την εποχή και τοποθετείται η έναρξη της επιστημονικής και μεθοδολογικής προσέγγισης και η ενασχόληση με τη διδασκαλία της ρωσικής

γλώσσας ως ξένης σε έλληνες. Το γεγονός αυτό ενισχύεται και από τις σπουδές των ελλήνων φοιτητών στις χώρες της Σοβιετικής Ένωσης.

Έτσι, η διδασκαλία της ρωσικής ως ξένης είναι σχετικά νέα επιστήμη στην Ελλάδα, η οποία σιγά-σιγά άρχισε να αποκτά σάρκα και οστά και επίσημα πλέον με την εισαγωγή της διδασκαλίας της ρωσικής γλώσσας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι πριν η ρωσική γλώσσα μπει στα ΑΕΙ της χώρας διδάσκονταν στον Ελληνο-Σοβιετικό Σύνδεσμο Φιλίας, στο ΙΜΧΑ, στο Κέντρο Ρωσικής γλώσσας που ίδρυσαν οι απόφοιτοι των ρωσικών Πανεπιστημίων και αλλού. Μετά την εισαγωγή στα ΑΕΙ της χώρας και εκεί ιδιαίτερα όταν έγινε η γλώσσα της κύριας ειδικότητας άρχισε να γεννά τους έντονους προβληματισμούς πάνω στο θέμα της εφεύρεσης κατάλληλων μεθόδων και εργαλείων για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της.

Λαμβάνοντας όλα τα ανωτέρω υπ' όψη και βασίζοντας στην προσωπική πείρα της διδασκαλίας της ρωσικής γλώσσας στο Πανεπιστήμιο θα ήθελα να προσεγγίσω τα κοινά θέματα που είναι πάντα υπαρκτά και επίκαιρα, τα οποία απασχολούσαν, απασχολούν ή ενδέχεται να απασχολήσουν στο μέλλον τον οποιοδήποτε διδάσκοντα που θα αποφασίσει να διδάξει τη ρωσική γλώσσα σε έλληνες, διότι τα συγκεκριμένα γλωσσικά ζητήματα δεν έχουν χρονική υπόσταση. Εξακριβώνεται ότι η προσέγγιση και η ανάλυση των παρακάτω θεμάτων αφορούν τους Έλληνες οι οποίοι είναι φορείς αποκλειστικά και μόνο της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας, δεν ανήκουν στην κατηγορία ομογενών Ελλήνων από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, ούτε είναι οι επίγονοί τους για τους οποίους η ρωσική γλώσσα είναι μητρική ή δεύτερη μητρική. Επίσης δεν ανήκουν στην κατηγορία των αλλογενών μεταναστών από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης πρώτης ή δεύτερης γενιάς για τους οποίους η ρωσική γλώσσα έτσι και αλλιώς ήταν η δεύτερη γλώσσα του κράτους τους.

Σήμερα για έλληνες φοιτητές η ρωσική γλώσσα αποτελεί δεύτερο, τρίτο ή ακόμα τέταρτο σύστημα γλώσσας μετά από την ελληνική, αγγλική, γαλλική, γερμανική, ιταλική κλπ. Αυτό το γεγονός από μόνο του διαπιστώνει την ύπαρξη της αυτόματης διαδικασίας της γλωσσικής παρεμβολής (interference) η οποία με τη σειρά της μπορεί να πάρει τις συγκεκριμένες ιδιαίτερες μορφές (Weinreich, 1953, 1-7).

Για αυτό είναι αναγκαίο να λαμβάνεται υπ' όψη

- A) Η φωνητική, φωνολογική και ηχητική-αναπαραγωγική παρεμβολή
- B) Ορθογραφική παρεμβολή
- Γ) Γραμματική (μορφολογική, συντακτική παρεμβολή η οποία επηρεάζει και το σύστημα στίξης)
- Δ) Παρεμβολή λεξιλογίου
- Ε) Σημασιολογική παρεμβολή
- Ζ) Υφολογική παρεμβολή
- Η) Ενδοεσωτερική παρεμβολή

Οι κύριες παρεμβολές που διαπιστώνονται κατά την διαδικασία εκμάθησης είναι της ελληνικής-μητρικής και κατόπιν της αγγλικής και σπανιότερα γερμανικής ή γαλλικής. Για αυτό ο διδάσκων οπωσδήποτε θα πρέπει να υπολογίζει τη μητρική γλώσσα καθώς και τη γλώσσα-μεσάζοντα. Αυτό επιτρέπει να επιταχυνθεί η διαδικασία της συνειδητής της αντίληψης και αφομοίωσης και προλαμβάνει τα λάθη.

Άλλος ένας σημαντικός παράγοντας είναι ότι η εκμάθηση γλώσσας γίνεται σε συνθήκες παντελούς έλλειψης του γλωσσικού περιβάλλοντος. Η ρωσική γλώσσα

ακούγεται μόνο στην αίθουσα και αυτό από μόνο του επιφορτίζει τον κάθε διδάσκοντα με μεγάλη ευθύνη πάνω στο θέμα της επιλογής του διδακτικού υλικού και του μεθόδου/μεθόδων διδασκαλίας. Δεν πρέπει να παραλείπεται το γεγονός ότι ο φοιτητής «έχει ήδη το δικό του διαμορφωμένο εννοιολογικό μοντέλο του κόσμου (conceptual model of the world) το οποίο συσχετίζεται με τον τρόπο σκέψης του (mentality, Mentalität) και την αντίστοιχη γλωσσική εικόνα του κόσμου» (Αμοιρίδου, 2003, 5). Κατά τη σύγκριση των μοντέλων αυτών στη μητρική και διδασκόμενη γλώσσα διαπιστώνουμε ότι αυτά σε κάποια σημεία θα συσχετίζονται και σε άλλα να αποκλίνουν και ακόμα να αντιπαράθενται. Ως αποτέλεσμα ο εκπαιδευόμενος κάνει διάφορα είδη λαθών, όπως τα περιγράψαμε παραπάνω - υφολογικά, γραμματικά και σημασιολογικά (εάν είναι διαφορετικά ή «λανθασμένα» τα μοντέλα της μητρικής γλώσσας του και η δομή του διαλόγου), πολλά λάθη συνεπάγονται με διαφορετική χρήση εννοιών στη μητρική και διδασκόμενη γλώσσα με αποτέλεσμα η χρήση των δομών της μητρικής στη διδασκόμενη γλώσσα που εντυπωσιάζουν τον φυσικό ομιλητή (native speaker) με τον πλήρη παραλογισμό του. Ο εκπαιδευόμενος βρίσκεται μπροστά σε μια δύσκολη επιλογή να βρει έναν τρόπο της δόμησης και κατηγοριοποίησης του εννοιολογικού χώρου που χαρακτηρίζουν τους φορείς των διαφόρων πολιτισμών και γλωσσών. Συμπερασματικά υπογραμμίζουμε ότι τα πρακτικά λάθη των Ελλήνων προσδιορίζονται από την άγνοια να επιλέξουν:

α) ποια λεξιλογική μονάδα που εκφράζει την ίδια έννοια χρησιμοποιείται πιο συχνά και αποτελεί το στάνταρ χρήσης στη συγκεκριμένη κατάσταση επικοινωνίας. Ο διδασκόμενος προσπαθεί να επιλέξει με βάση την ελληνική την αντίστοιχη φράση/λέξη που χρησιμοποιείται για παρόμοιες καταστάσεις στο δικό του γλωσσικό περιβάλλον (όμως η συγκεκριμένη μορφή μπορεί όχι τόσο συχνά να χρησιμοποιείται από τους φορείς ρωσικής γλώσσας ή να χρησιμοποιείται σπάνια)

β) λάθη που εμφανίζονται στο στάδιο της δημιουργίας των φράσεων και προτάσεων, π.χ. να επιλεγεί η λανθασμένη χρήση ρήματος, πρόθεσης και πτώσης, όψης και του χρόνου του ρήματος, στη σειρά των μερών του λόγου μέσα στη πρόταση, τα οποία τα κάνει ο εκπαιδευόμενος βασίζοντας στα αντίστοιχα θέματα της μητρικής του γλώσσας.

Σε αυτό το στάδιο -όπως η διδακτική εμπειρία υπογραμμίζει- τον ρόλο του βοηθού-μεσάζοντα μπορεί να αναλάβει η δυτικοευρωπαϊκή γλώσσα που γνωρίζει ο εκπαιδευόμενος.

Στο φωνητικό επίπεδο μεγάλη δυσκολία κατά την κατάκτηση της προφοράς παρουσιάζουν:

1. Τα ρωσικά συριστικά **ш, щ, ч** και **ж** τα οποία παντελώς απουσιάζουν στην ελληνική γλώσσα και ως αποτέλεσμα λανθασμένη προφορά αντί για **жизнь-жизн, что-сто** καθώς λόγω μείξης και λανθασμένης προφοράς των συριστικών εκμηδενίζεται η σημασιολογία των λέξεων: **шγκα-суга (ο λούτσος- η σκύλα), шок-сок (το σοκ-ο χυμός), ноже-нос (το μαχαίρι - η μύτη).**
2. Έλλειψη του φωνήεντος «**и**» και ως αποτέλεσμα την προφορά αντί αυτού «**υ**»: **зуби, парти, ради вместо ради** κλπ.
3. Η εναλλαγή του μαλακού-σκληρού συμφώνου: στην ελληνική γλώσσα, παραδείγματος χάριν το «**λ**» είναι πάντα μαλακό, ενώ στη ρωσική γλώσσα μπορεί να προφέρεται και ως μαλακό και ως σκληρό.

Λόγω αυτού προφορά του μαλακού αντί του σκληρού στις λέξεις *полка-полька* (ράφι-πολωνέζικος χορός), *пыл-пыль* (πάθος, ζέση - σκόνη). Βλέπουμε πως η έννοια της κάθε λέξης αλλάζει ανάλογα με την προφορά της.

4. Η οπισθοδρομική αφομοίωση (regressive assimilation) του άηχου (sibilant) «с» πριν από το «в» ή «м»: στα ελληνικά *κόσμος* (κοσμος), *σμιλεύω* (змилево). Λόγω της μετατροπής στην προφορά στα ελληνικά του «σ» πριν από το «μ» σε «ζ», κάτι που στα ρωσικά δεν ισχύει - «κοсμος» και πρέπει να προφέρεται ως «σ». Συνεπώς μεταφέροντας την λανθασμένη προφορά από ελληνικά στα ρωσικά έχουμε την ύπαρξη των μορφών: ελλ. *Звета-* (*Ζβέτα*) αντί για *Света* (*Σβέτα*), *звободный* (*ζβαμπόντι*) αντί για *свободный* - *σβαμπόντι*, *змотрю* (*ζματριού*) *αντι για* *смотрю* (*σματριού*)
5. Η οπισθοδρομική αφομοίωση (regressive assimilation) των άηχων *ф* *пятницу, скаска*.
6. Κάτω από την επίδραση της διαδικασίας της γλωσσικής παρεμβολής (interference) και της γλώσσας μεσάζουσας η οποία έχει τη λατινική βάση- η ταύτιση όχι μόνο γραπτά αλλά και ακουστικά του «в» και «б» - *врат* (*βράτ*), *анти για* *брат* (*μπράτ*), *брав* (*μπράτς*) *αντι για* *врач* (*βρατς*).
7. Κανόνας της προφοράς του άτονου «ο» (στο αρχικό στάδιο της εκμάθησης) και συνεπώς ο μη εφαρμόσιμος κανόνας του ελέγχου του τόνου με τη μέθοδο ανεύρεσης της αντίστοιχης τονισμένης συλλαβής *города-город* που ισχύει στη διδασκαλία της ρωσικής σε ρωσόφωνους.
8. Ο τρόπος αναγνώρισης του γένους του ρωσικού ουσιαστικού και ειδικά αυτού που λήγει σε μαλακό σημείο «ь» όπου ο ξένος δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει την αντίστοιχη μέθοδο που χρησιμοποιεί ο ρωσόφωνος.

Συνεχίζοντας το θέμα των ουσιαστικών αναφερόμαστε στην ύπαρξη στη ρωσική γλώσσα πολλών δανείων από άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες, π.χ αγγλική και η αντιστοιχία τους στην ελληνική δεν έχει πάντα την ίδια σημασία όπως και στη ρωσική. Για παράδειγμα η λέξη *спорт*, μεταφράζεται στα ελληνικά ως *άθλημα* (*athlima*), και για αυτό στην πρόταση «*Ему нравятся спорты*» ο φοιτητής δεν αισθάνεται το λάθος, μεταφράζοντας την πρόταση ανάλογα στη μητρική ελληνική του *Του αρέσουν τα αθλήματα* (*του aresoun ta athlimata*). Το δάνειο αυτό στη ρωσική δεν διαθέτει τον πληθυντικό αριθμό όπως το χρησιμοποίησε ο φοιτητής.

Λόγω αδυναμίας της ανάλυσης όλων των λαθών δίνουμε ενδεικτικά τα χαρακτηριστικά παραδείγματα λαθών στο γραπτό και προφορικό λόγω που έχουν μορφολογικό και συντακτικό χαρακτήρα. Κυρίως τα λάθη αυτά έχουν να κάνουν α) με το πτωτικό σύστημα β) με την ορθή χρήση των όψεων του ρήματος γ) με τις συντακτικές δομές. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα όπως *Благодарим вам на ваши интерес для наше продукты*, «*Наши студенты нашли новый преподаватель*» και φυσικά ένα «αιώνιο» λάθος για όλους τους ξένους αλλά και τους έλληνες που επαναλαμβάνεται κάθε χρόνο και έχει να κάνει με την σωστή χρήση των ρημάτων που έχουν την έννοια μάθησης, εκμάθησης, σπουδής. Είναι τα ρήματα *учить, учиться*,

изучать» и «заниматься» - «Я учусь испанского языка, Я начала изучать на филологическом факультете».

Η πρόταση μας είναι τέτοιου είδους λάθη να αντιμετωπίζονται άμεσα ώστε να μη φτάνουν καν στο μεσαίο επίπεδο της γλώσσας και να αρχίσουν να δουλεύονται από τον πρώτο χρόνο εκμάθησης της γλώσσας. Η σωστή χρήση της γλώσσας προσδιορίζεται από την πραγματική κατάκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων και το τονίζω, διότι παρατηρείται κάποιος να έχει πράγματι γνώσεις, μπορεί να λύσει και να κατανοήσει ασκήσεις, να λύσει τα τεστ, ωστόσο να μην μπορεί να συμμετέχει στο διάλογο λόγω του ότι δεν έχει κατακτήσει καθόλου της γλωσσικές δεξιότητες.

Είναι οι εμφανείς οι δυσκολίες κατά την εκμάθηση των πτώσεων που δεν υπάρχουν σήμερα στη νεοελληνική όπως η Οργανική, Προθετική και Δοτική. Στα αρχαία ελληνικά όμως υπήρχε η Δοτική με παρόμοιες λειτουργίες αυτές της ρωσικής Δοτικής. Έτσι η χρήση αντίστοιχων παραδειγμάτων προς σύγκριση δυο γλωσσών δεν είναι μόνο επιθυμητή αλλά και επιβάλλεται. Πληθώρα ρωσικών προθέσεων στις πτώσεις επίσης ευθύνεται για μεγάλα ποσοστά λαθών στα γραπτά αλλά και στα προφορικά, π.χ *«Я иду в университете»* и *«Я учусь на университет»* και συνάμα η διαφοροποίηση σε σχέση με αυτό των ερωτήσεων *«Куда?»* и *«Где?»* οι οποίες όμως στα ελληνικά έχουν μόνο μια μορφή *«Που»*. *«Сейко любит балету она ходит в Большой театре».*

Οι αντωνυμίες επίσης *«своё, себя»* οι οποίες δεν έχουν τα αντίστοιχα τους στην ελληνική και ως αποτέλεσμα μπέρδεμα με την ελληνική κτητική αντωνυμία *«μου»* δικός μου.

Αρκετές δυσκολίες, επίσης, προκύπτουν με τα ρωσικά ρήματα με προθέματα και χωρίς προθέματα, ιδιαίτερα με τα ρήματα κίνησης που παρουσιάζουν δυσκολίες ανεξαιρέτως για όλους τους ξένους καθώς και ο τρόπος λειτουργίας των ρημάτων κίνησης με προθέματα που δηλώνουν πέραν από τον τρόπο της κίνησης και τις θέσεις στο χώρο. Ακολουθούν επίσης οι μετοχές του ενεστώτα και του παρελθοντικού χρόνου της ενεργητικής και παθητικής φωνής ενώ στα νεοελληνικά υπάρχει μόνο μια μετοχή του παρελθοντικού χρόνου.

Η λύση στην περίπτωση αυτή θα μπορούσε να είναι η χρήση των ποικίλων διαλόγων που δεν βοηθάει μόνο στην ακριβή αναπαράσταση του επικοινωνιακού μοντέλου αλλά και η χρήση των ρημάτων κίνησης με μεταφορική έννοια π.χ. *проиёл концерт, депутат воиёл в комитет* κλπ μαζί με τη χρήση των ρωσικών ιδιωματισμών στο λόγο, π.χ. *ломать голову, не в своей тарелке, себе на уме* κλπ.

Είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι προσδιορίζοντας τον σκοπό εκμάθησης της ρωσικής γλώσσας πρέπει πρώτα να ξεχωρίσουμε τις θεωρητικές γνώσεις από την ικανότητα της ελεύθερης επικοινωνίας με συνομιλητή. Αυτό μπορεί να κατακτηθεί αν έχουμε δουλέψει παράλληλα και αρμονικά και τους 4 άξονες της γλώσσας: γραφή- γραμματική- ομιλία, ακουστικό, δίνοντας την ιδιαίτερη έμφαση στα δυο τελευταία με την παράλληλη κατάκτηση και διεύρυνση του λεξιλογίου. Αυτό που προσπαθούμε είναι η πλήρης ανάπτυξη των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου. Στην υπάρχουσα πραγματικότητα του Τμήματός μας βρεθήκαμε αντιμέτωποι από την αρχή να μάθουμε την ξένη γλώσσα στους φοιτητές σε σύντομο χρονικό διάστημα από το μηδέν έως το επίπεδο Γ1-Γ2, εγχείρημα αρκετά δύσκολο λαμβάνοντας υπόψη την

υπερφόρτωση της ρωσικής κατεύθυνσης έναντι άλλων και της υποστελέχωσής της. Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η πλήρης εκμάθηση της γλώσσας είναι μια μακρά διαδικασία η οποία συνεπάγεται την καθημερινή προσπάθεια και από τις δυο πλευρές: του διδάσκοντα και του διδασκόμενου.

Ως εκπαιδευτικοί θεωρώ ότι γνωρίζοντας ότι ο φοιτητής αρχίζει να μαθαίνει τον τρόπο σκέψης και πολιτισμό του άλλου λαού μέσω γλώσσας εμείς θα πρέπει να τον βοηθήσουμε να αρχίσει να αντιλαμβάνεται την ξένη γλώσσα στο επίπεδο εικόνων (όπως το κάνουν τα παιδιά) χωρίς κατευθείαν να ενεργοποιείται η λογική για την ανεύρεση των αντιστοιχιών και συγκρίσεων. Είναι σημαντικό από την αρχή να απαιτούμε την ανάγνωση χωρίς μετάφραση η οποία αποτελεί το βασικό μέσον ανάπτυξης της διαδικασίας σκέψης στην ξένη γλώσσα, είναι αναγκαίο να αναπτύσσουμε την ικανότητα της κατανόησης του κειμένου από τα συμφραζόμενα.

Σημαντική θέση κατέχει και το οπτικοακουστικό υλικό και αποτελεί αποτελεσματική μορφή εργασίας μαζί με τα παιχνίδια ρόλων στα οποία αναγκαστικά ο διδασκόμενος πρέπει να ζητήσει, να παρακαλέσει, να μιλήσει κλπ. Και έτσι έχει άμεση σχέση με όλα όσα συμβαίνουν στο μάθημα.

Το θέμα των εγχειριδίων είναι πάντοτε επίκαιρο ειδικά αυτών που να συμπεριλαμβάνουν την συγκεκριμένη μεθοδολογία για έλληνες. Οι μελέτες των εγχειριδίων που έχουν εκδοθεί στη Σοβιετική Ένωση τις δεκαετίες 70 και 80 και στις αρχές της δεκαετίας του '90 έχουν δείξει ότι «το εκπαιδευτικό κείμενο και η στρατηγική της παιδαγωγικής επικοινωνίας πάντα είχαν να κάνουν με τις κοινωνικό-πολιτικές συνθήκες της χώρας όπου διδάσκονταν η γλώσσα» (Скалкин, 1981, 153-157). Σήμερα η κατάσταση είναι τελείως διαφορετική, όπως και η ρωσική γλώσσα αντικατοπτρίζει τελείως διαφορετικές διαδικασίες και πραγματικότητες της ρωσικής ζωής. Για αυτό κατά τη δημιουργία ενός εγχειριδίου διδασκαλίας της ρωσικής δεν πρέπει ποτέ να ξεχνάμε ότι η πραγματική επικοινωνία χτίζεται με βάση της δομής της γλώσσας επικοινωνίας και του συνονθυλεύματος των εξτραγλωσσικών παραγόντων (Кон, 1967, 137-139).

Βιβλιογραφία

- Амириди С.Г. - Менталитетное мышление студентов-греков, изучающих русский язык. Годичник ИЧС, 2003, София, Болгария.
- Асанова, Г. С. Проблемы интерференции в языке и речи. / Г. С. Асанова. - URL: http://www.rusnauka.com/12_ENXXI_2010/Pedagogica/64943.doc.htm (дата обращения: 29.01.2014).
- Виноградов В.А. Интерференция // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. Ред. В.Н.Ярцева. М.: Сов. Энциклопедия, 1990 - 685с.
- Ильяшенко Г.П. Языковые контакты. - М.: Наука, 1970. - 204с
- Карлинский А.Е. Типология языковой интерференции//Зарубежное языкознание и литература. Алма-Ата,1972.вып. 2 С. 9 - 16
- Кон И.С. Люди и роли// Новый мир, 1970.№ 12
Лингвистический энциклопедический словарь.
<http://slovar.cc/rus/lingvist/1465836.html>
- Методика обучения русскому языку как иностранному, СПб, 2000
- Max Weinreich *Languages in Contact*, 1953 (p. 1-7), 2nd ed. 1963
- Прохоров Ю.Э. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев.- М., 1981

- Самуйлова Н.И. Фонетическая интерференция и обучение произношению // Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. М., 1972.
- Скалкин В.Л. основы обучения устной иноязычной речи. - М., 1981
- Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. - М.: Просвещение, 1976. - 543 с.
- Желнова Е. С. Перевод и межъязыковая интерференция [Текст] // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). - М.: Буки-Веди, 2014. - С. 173-175.
- Русский язык, Энциклопедия русского языка <http://ruskiyyazik.ru/350/>
- Семчинский, С. В. Семантическая интерференция языков / С. В. Семчинский. - М.: Высшая школа, 1974. - 256 с.
- Ρωσική Ελλάδα: χθες, σήμερα, αύριο http://greek.ruvr.ru/2013_06_05/115041666/