



Специфика русских культурных реалий в реподавании рки в национальных группах (на материале филологических направлений вузов Узбекистана)

Рустамова Ферузахон Махмуджановна –

доктор философии (PhD) по педагогическим наукам,

Андижанский государственный институт иностранных языков

E-mail: feruzarustamova075@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена уточнению лингводидактического статуса русских культурных реалий и разработке методических ориентиров их освоения узбекоязычными студентами филологических направлений. Цель исследования – разграничить реалии, культурные концепты и иные культурно-маркированные единицы, выявить основные зоны межкультурной интерференции и предложить последовательный алгоритм работы с ними на занятиях русского языка как иностранного. Методологическую основу составили лингвокультурологический и социокультурный подходы; использованы теоретический анализ научной литературы, терминологическая дифференциация, сопоставительный анализ русских и узбекских культурно-языковых моделей и методическое моделирование. В результате систематизированы типичные трудности семантизации и употребления предметно-бытовых реалий, речевого этикета, фразеологизированных культурных маркеров и концептуально нагруженной лексики. Предложена методическая матрица и пятиэтапный алгоритм: распознавание культурного маркера, контекстуальная семантизация, сопоставительная медиация, продуктивное употребление и рефлексивная проверка. Обосновано, что работа с реалиями должна быть направлена не на механическое запоминание фоновой информации, а на формирование способности интерпретировать культурные смыслы и адекватно использовать их в межкультурном общении.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, культурные реалии, культурно-маркированная лексика, лингвокультурная компетенция, социокультурная компетенция, межкультурная медиация, узбекоязычные студенты.

Milliy guruhlarda rus tilini chet tili sifatida o'qitishda rus madaniy realiyalarining xususiyatlari (O'zbekiston oliygohlarining filologiya yo'nalishlari misolida)

Annotatsiya. Maqolada rus madaniy realiyalarining lingvodidaktik maqomi aniqlashtirilib, ularni filologiya yo'nalishlarida tahsil olayotgan o'zbek tilida so'zlashuvchi talabalar tomonidan o'zlashtirishning metodik yo'llari ishlab chiqilgan.

Tadqiqotning maqsadi realiyalar, madaniy konseptlar va boshqa madaniy belgilangan birliklarni o'zaro farqlash, madaniyatlararo interferensiyaning asosiy zonalarini aniqlash hamda rus tilini chet tili sifatida o'qitishda ular bilan ishlashning izchil algoritmini taklif etishdan iborat. Metodologik asos sifatida lingvomadaniy va sotsiomadaniy yondashuvlar tanlandi; ilmiy adabiyotlarni nazariy tahlil qilish, terminologik differentsiallashtirish, rus va o'zbek madaniy-lisoniy modellarini qiyosiy tahlil qilish hamda metodik modellashtirish usullaridan foydalanildi. Natijada predmet-maishiy realiyalar, nutq etiketi, frazeologik madaniy markerlar va konseptual yuklangan leksikani semantizatsiya qilish hamda qo'llashdagi tipik qiyinchiliklar tizimlashtirildi. Madaniy markerni aniqlash, kontekstual semantizatsiya, qiyosiy mediatsiya, produktiv qo'llash va refleksiv tekshiruvdan iborat besh bosqichli algoritm taklif qilindi. Realizmalar bilan ishlash fon ma'lumotini mexanik yodlashga emas, balki madaniy ma'nolarni talqin qilish va ularni madaniyatlararo muloqotda o'rinni qo'llash qobiliyatini rivojlantirishga yo'naltirilishi asoslandi.

Kalit so'zlar: rus tilini chet tili sifatida o'qitish, madaniy realizmalar, madaniy belgilangan leksika, lingvomadaniy kompetensiya, sotsiomadaniy kompetensiya, madaniyatlararo mediatsiya, o'zbek tilida so'zlashuvchi talabalar.

Specific features of Russian realities in teaching Russian as a foreign language to students in national groups (based on the example of philological higher education institutions)

Abstract. The article clarifies the linguodidactic status of Russian cultural realia and proposes methodological guidelines for their acquisition by Uzbek-speaking students in philological programmes. The study aims to distinguish realia from cultural concepts and other culturally marked units, identify major zones of intercultural interference, and develop a consistent classroom procedure for Russian as a foreign language. The theoretical framework combines linguocultural and sociocultural approaches. The methods include a review of relevant scholarship, terminological differentiation, contrastive analysis of Russian and Uzbek cultural-linguistic models, and methodological modelling. The study systematizes typical difficulties associated with the semanticization and use of everyday and ethnographic realia, forms of speech etiquette, phraseological cultural markers, and conceptually loaded vocabulary. It proposes a methodological matrix and a five-stage procedure: recognizing a cultural marker, contextual semanticization, contrastive mediation, productive use, and reflective verification. The analysis shows that teaching realia should not be reduced to memorizing background facts; it should develop learners' ability to interpret culturally specific meanings, compare cultural models without simplistic equivalence, and use culturally marked language appropriately in intercultural communication.

Keywords: Russian as a foreign language, cultural realia, culturally marked vocabulary, linguocultural competence, sociocultural competence, intercultural mediation, Uzbek-speaking students.

ВВЕДЕНИЕ

Современная языковая подготовка в вузах Узбекистана развивается в условиях интенсивных академических и профессиональных контактов, многоязычия и постоянного расширения межкультурного взаимодействия. В этой ситуации владение русским языком предполагает не только усвоение грамматических норм и общеупотребительной лексики, но и способность понимать культурно обусловленные значения, фоновые знания, правила речевого поведения и способы интерпретации

социального опыта. Для студентов филологических направлений данный компонент особенно значим, поскольку язык одновременно выступает объектом профессионального изучения и инструментом доступа к иной культурной картине мира. В настоящей статье термин «национальные группы» используется в учебно-методическом значении для обозначения групп, в которых русский язык не является первым языком большинства обучающихся; применительно к анализируемому контексту речь идёт преимущественно об узбекоязычных студентах. Такое уточнение необходимо, поскольку сами по себе национальная принадлежность и уровень владения русским языком не совпадают: методически значимым является прежде всего соотношение языкового опыта обучающегося, языка обучения и культурно-коммуникативных норм, усвоенных им ранее.

Проблема исходного текста статьи состояла в смешении трёх разных уровней анализа реалий, культурных концептов и культурно-маркированных единиц, а также в переходе от филологических групп к востоковедческой аудитории без достаточного методологического обоснования. Для устранения этого противоречия исследовательский фокус ограничен филологическими направлениями вузов Узбекистана, а ключевые термины разведены функционально. Цель исследования определить лингводидактические особенности русских культурных реалий в узбекоязычной аудитории и обосновать последовательность методической работы, обеспечивающей переход от узнавания культурного маркера к его осмысленному использованию в речи. Научная новизна состоит в систематизации зон трудности и в разработке методической матрицы, объединяющей тип культурно-маркированной единицы, характер возможной ошибки и адекватную учебную операцию.

АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ И МЕТОДЫ

Теоретические основания рассмотрения взаимосвязи языка и культуры заложены в исследованиях А.Вежицкой, показывающих, что языковые значения связаны с культурными способами категоризации опыта [1]. В переводоведческой традиции С.Влахов и С.Флорин трактуют реалии как единицы, называющие предметы, явления и факты, характерные для жизни и культуры определённого сообщества и создающие особые трудности при межъязыковой передаче [2]. Для методики РКИ принципиально важно положение Е.М.Верещагина и В.Г.Костомарова о лексическом фоне: значение слова в межкультурном обучении не исчерпывается понятийным ядром, поскольку включает совокупность страноведческих и культурных сведений, актуальных для носителя языка [3].

Лингвокультурологический подход позволяет дополнить анализ реалий понятием культурного концепта. В работах В.А.Масловой концепт понимается как ментальное образование, объединяющее понятийный, образный и ценностный компоненты [4]. Следовательно, концепт не следует отождествлять с реализией: «Масленица» как название конкретного культурного феномена является реализией, тогда как такие слова, как «душа», «тоска» или «авось», в определённых контекстах выступают языковыми репрезентантами более сложных концептуальных структур. Д.Б.Гудков и С.Г.Тер-Минасова подчёркивают, что межкультурная коммуникация осложняется расхождениями не только в языковых значениях, но и в сценариях поведения, стереотипных ожиданиях и нормах интерпретации [5; 6].

В методике преподавания РКИ важен принцип учёта родного языка и культуры обучающихся, описанный А.Н.Щукиным [7]. Современная модель межкультурной коммуникативной компетенции М.Байрама акцентирует способность интерпретировать культурные явления, соотносить различные системы значений и критически осмысливать собственные культурные установки [8]. Аналогичная направленность представлена в CEFR Companion Volume, где наряду с языковыми

умениями выделяются медиация, плюрилингвальная и плюрикультурная компетенции [9].

Исследование имеет теоретико-методический характер. Использованы методы анализа и обобщения научной литературы, терминологической дифференциации, лингвокультурологического и сопоставительного анализа, а также методического моделирования. Иллюстративный материал составили распространённые в практике РКИ культурно-маркированные единицы разных типов: предметно-бытовые и праздничные реалии («дача», «самовар», «Масленица»), формы речевого этикета (имя-отчество, обращение на «Вы»), фразеологизированные формулы («ни пуха ни пера»), а также концептуально нагруженная лексика («душа», «тоска», «авось»). Поскольку эмпирический эксперимент в исходном материале не представлен, результаты формулируются как методическая модель, требующая последующей экспериментальной проверки, а не как доказанный эффект конкретной технологии.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Первым результатом анализа является уточнение терминологической иерархии. Под реалиями целесообразно понимать языковые единицы, называющие культурно специфичные или исторически обусловленные денотаты и практики. Их специфичность относительна: отсутствие однословного эквивалента не означает принципиальной «непереводимости», поскольку значение может быть передано описанием, функциональным аналогом или комментарием. Культурные концепты относятся к иному уровню они организуют ценностно-смысловое представление о фрагменте мира и могут выражаться целым рядом слов, текстов и сценариев. Понятие «культурно-маркированные единицы» является наиболее широким и охватывает реалии, фразеологизмы, формы речевого этикета, прецедентные выражения и лексику с устойчивыми культурными коннотациями. Для узбекоязычных студентов трудности возникают на нескольких уровнях. На денотативном уровне обучающийся может не иметь в собственном опыте прямого аналога обозначаемого явления. На коннотативном уровне внешне близкие слова различаются по оценочному и ассоциативному наполнению. На прагматическом уровне ошибка связана с выбором формы обращения, степени дистанции или уместности ритуальной формулы. Наконец, на интерпретационном уровне студент может автоматически переносить знакомую культурную схему на русский материал. Такое перенесение целесообразно называть межкультурной интерференцией только тогда, когда оно реально приводит к искажению смысла или коммуникативной неуместности; само сопоставление культур, напротив, является продуктивным механизмом обучения.

Таблица 1.

Методическая матрица работы с культурно-маркированными единицами в РКИ

Тип единицы и примеры	Типичная трудность	Рекомендуемая учебная операция
Предметно-бытовые и этнографические реалии: «дача», «самовар»	Отсутствие прямого денотативного аналога; подмена реалии внешне похожим явлением родной культуры.	Визуально-контекстуальная семантизация, краткий культурный комментарий, сопоставление функций, работа с типичными словосочетаниями.
Праздничные и историко-культурные реалии: «Масленица», «субботник»	Фрагментарное знание факта без понимания исторического контекста, динамики значения и современной употребительности.	Микротекст, хронологическая/визуальная опора, обсуждение современного статуса реалии, мини-проект или культурная карта.

Тип единицы и примеры	Типичная трудность	Рекомендуемая учебная операция
Речевой этикет: имя-отчество, обращение на «Вы»	Прагматическая неуместность: неверная степень дистанции, буквальный перенос привычной модели обращения.	Рольевые ситуации, анализ статуса собеседников, сравнение коммуникативных сценариев, выбор формулы с объяснением мотива.
Фразеологические и ритуальные формулы: «ни пуха ни пера»	Буквальное понимание и игнорирование прагматической функции выражения.	Контекстуальная догадка, раскрытие функции, подбор функционального аналога, моделирование диалога и ответной реплики.
Концептуально нагруженная лексика: «душа», «тоска», «авось»	Сведение сложного культурного содержания к одному переводному эквиваленту или, наоборот, его необоснованная «мистификация».	Семантическая карта, анализ контекстов и сочетаемости, сопоставление ассоциаций, интерпретационный комментарий и рефлексия.

Предлагаемая матрица показывает, что единый приём перевода не может быть универсальным для всех культурно-маркированных единиц. Если предметная реалья требует прежде всего восстановления денотата и фонового контекста, то речевой этикет нуждается в социопрагматическом моделировании, а концептуально нагруженная лексика в анализе множества контекстов и ценностных оттенков. Это различие принципиально для преподавателя: методическая операция должна соответствовать типу трудности, а не только форме языковой единицы.

На основе этой логики предлагается пятиэтапный алгоритм работы. Первый этап распознавание культурного маркера. Студент определяет, что в тексте или ситуации присутствует единица, смысл которой не исчерпывается прямым словарным значением, и формулирует первоначальную гипотезу. Второй этап контекстуальная семантизация: значение раскрывается через микротекст, визуальный материал, ситуацию общения, сочетаемость и краткий комментарий преподавателя. Третий этап сопоставительная медиация: обучающийся сравнивает русскую единицу с возможными узбекскими соответствиями, фиксируя как общие функции, так и принципиальные расхождения. Именно на этом этапе важно отказаться от требования найти «точный эквивалент» там, где его нет.

Четвёртый этап продуктивное употребление. Реалия включается в монолог, диалог, рольевую ситуацию, письменный комментарий или мини-проект. Задача меняется с «понять» на «использовать уместно». Пятый этап рефлексивная проверка: студент объясняет значение и культурную функцию единицы другому адресату, обосновывает выбор формы общения, выявляет возможные риски неверной интерпретации. Такая последовательность переводит культурную информацию из режима справочного знания в операциональную компетентность.

Показателен пример слова «дача». Однословный перевод на узбекский язык не решает методическую задачу, поскольку близкие обозначения загородного жилья или участка не полностью совпадают по типичным функциям и культурным ассоциациям. Эффективнее предложить фотографический ряд, короткий текст о дачном сезоне, словосочетания «ехать на дачу», «дачный участок», «жить на даче», а затем попросить студентов сопоставить российскую дачную практику с известными им формами загородного отдыха или хозяйственной деятельности. Итоговым заданием может стать объяснение понятия иностранному собеседнику без использования одного «готового» переводного эквивалента.

Не менее важна работа с речевым этикетом. Имя и отчество в русской коммуникации маркируют определённый тип социальной дистанции, уважения и институционального взаимодействия. Механическое правило «со старшими нужно использовать имя-отчество» недостаточно, поскольку реальная практика зависит от сферы общения, возраста, статуса, степени знакомости и локальной нормы. На занятии целесообразно моделировать ситуации «студент преподаватель», «молодой специалист руководитель», «коллеги одного возраста», предлагая несколько форм обращения и требуя аргументировать выбор. Сопоставление с узбекскими формами уважительного обращения должно выявлять функциональное сходство, но не создавать ложного впечатления полной эквивалентности.

Фразеологизированные и ритуальные формулы требуют отдельной стратегии. Выражение «ни пуха ни пера» демонстрирует, что буквальная семантика способна увести обучающегося от коммуникативной функции. Поэтому сначала полезно предъявить короткий диалог перед экзаменом или соревнованием, предложить определить цель реплики, а затем раскрыть культурную традицию и нормативный ответ «к чёрту!». После этого студенты могут подобрать функционально сходные пожелания на родном языке и обсудить, почему функциональный аналог не является буквальным переводом. Такое задание одновременно развивает прагматическую чувствительность и навыки межкультурной медиации. Концептуально нагруженная лексика требует особенно осторожного подхода. Слова «душа», «тоска» или «авось» часто описываются в популярной литературе как якобы «уникальные» и «непереводимые», что методически рискованно. Уникальность культурного профиля не означает отсутствия способов объяснения. Преподавателю следует работать с корпусом контекстов, типичной сочетаемостью, оценочными оттенками и ситуациями употребления. Студент должен увидеть не мифологизированный «национальный характер», а систему конкретных семантических и прагматических признаков, которые можно сопоставлять с опытом других языков и культур [1; 4].

Важным условием является дозированное использование родного языка. Полный запрет на обращение к узбекскому языку лишает обучающихся сильного аналитического ресурса, тогда как постоянный перевод может закрепить ложные соответствия. Оптимальной является стратегия целевой медиации: родной язык используется для выдвижения гипотез, сопоставления функций и выявления расхождений, после чего основная деятельность возвращается в русскоязычный контекст. Такой подход соответствует современному пониманию плюрилингвальной компетенции, согласно которому языковой репертуар обучающегося рассматривается как взаимосвязанная система ресурсов [9]. Для филологических направлений эта логика имеет дополнительное профессиональное значение. Будущий филолог должен уметь не только распознавать культурную маркированность, но и комментировать её, объяснять механизмы смыслообразования, работать с разными типами источников и предупреждать стереотипные интерпретации. Поэтому продуктивными формами работы являются лингвокультурный комментарий к тексту, мини-словарь реалий, сопоставительная карта концептов, анализ речевых ситуаций, проект «объясни реалии иностранцу», а также задания по критической проверке популярных утверждений о «непереводимых» русских словах. Цифровые материалы видеосюжеты, электронные словари, национальные корпуса и виртуальные музейные ресурсы следует использовать не как иллюстративное украшение, а как источник контекстов, требующий проверки авторства, времени и ситуации употребления.

Ограничение исследования связано с его теоретико-методическим характером. Предложенные критерии и алгоритм не следует считать экспериментально доказанной технологией до проведения апробации в конкретных группах с фиксацией исходного уровня, едиными заданиями, прозрачной шкалой оценки и сопоставлением динамики.

Перспективным направлением является разработка диагностического инструментария и учебного модуля для студентов филологических направлений с последующей проверкой межэкспертной согласованности оценивания и устойчивости результатов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённый анализ позволяет сделать несколько выводов. Во-первых, реалии, культурные концепты и культурно-маркированные единицы необходимо разграничивать: реалия называет культурно специфичный денотат или практику, концепт организует более широкое ценностно-смысловое содержание, а культурно-маркированная единица является родовым понятием для различных языковых средств, несущих национально и социально обусловленные коннотации. В-третьих, обучение реалиям целесообразно оценивать по семантической точности, контекстуальной адекватности, социопрагматической уместности и способности к межкультурной медиации. Для филологических направлений это позволяет связать языковое обучение с профессиональными умениями анализа и комментирования текста. Практическая ценность предложенной модели состоит в том, что она может использоваться при разработке занятий, учебных словарей, лингвокультурных комментариев и заданий по чтению, говорению и письму. Следующий этап исследования должен быть связан с экспериментальной апробацией модели и количественной проверкой её эффективности в сопоставимых учебных группах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1997.
2. Влахов С., Флорин С. Непереваемое в переводе. – М.: Международные отношения, 1980.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
4. Маслова В. А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2007.
5. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: Гнозис, 2007.
6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 261 с.
7. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.
8. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited. – 2nd ed. – Bristol: Multilingual Matters, 2021.
9. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. – 280 p.
10. Поповичева И. В. Культурно-маркированная лексика на уроках РКИ (практический аспект изучения) // Экология языка и речи: материалы X Международной научной конференции (8–9 декабря 2022 г.). – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2023. – С. 111–114.
11. Каримова З. О. Понятие страноведческой и лингвокультурной компетенции в обучении РКИ // Pedagogika. – 2023. – № 4.
12. Рустамова Ф. М. Специфика восприятия социокультурных реалий студентами национальных групп филологических вузов // Русистика Узбекистана. – 2025. – Спец. выпуск. – С. 94.