



<https://doi.org/10.70728/c.series.ped.v08.i08.039>

UDK 811.161.1:37.02(575.1)

<https://orcid.org/0000-0002-5750-8249>

НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УЗБЕКИСТАНА

Жумабоева Гулиода

магистрант

Андижанского государственного института иностранных языков

g.jumaboeva@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль национально-регионального компонента в обучении русскому языку как иностранному в образовательной среде Узбекистана. Анализируются учебно-методические комплексы с точки зрения отражения региональной специфики и их влияния на формирование социокультурной компетенции обучающихся. Результаты показывают, что использование региональных реалий, сопоставительных текстов и аутентичных материалов способствует более осмысленному усвоению языка, снижению коммуникативных ошибок и развитию межкультурного понимания.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный; РКИ; национально-региональный компонент; социокультурная компетенция; межкультурная коммуникация.*

Annotatsiya. Mazkur maqolada O‘zbekiston ta’lim muhitida rus tilini xorijiy til sifatida o‘qitishda milliy-hududiy komponentning o‘rni ko‘rib chiqiladi. O‘quv-uslubiy majmualar hududiy xususiyatlarning aks etishi hamda ularning o‘quvchilarda sotsiomadaniy kompetensiyani shakllantirishga ta’siri nuqtai nazaridan tahlil qilinadi. Tadqiqot natijalari shuni ko‘rsatadiki, hududiy realiyalar, qiyosiy matnlar va autentik materiallardan foydalanish tilni yanada mazmunli o‘zlashtirishga, kommunikativ xatolarni kamaytirishga va madaniyatlararo tushunishni rivojlantirishga xizmat qiladi.

Kalit so‘zlar: *rus tili xorijiy til sifatida; RKI; milliy-hududiy komponent; sotsiomadaniy kompetensiya; madaniyatlararo kommunikatsiya.*

Abstract. The article examines the role of the national-regional component in teaching Russian as a foreign language in the educational environment of Uzbekistan. It analyzes teaching and methodological complexes in terms of reflecting regional specifics and their impact on the development of learners’ sociocultural competence. The results show that the

use of regional realities, comparative texts, and authentic materials contributes to more meaningful language acquisition, reduces communicative errors, and enhances intercultural understanding.

Keywords: Russian as a foreign language; RFL; national-regional component; sociocultural competence; intercultural communication.

ВВЕДЕНИЕ. В условиях глобализации и активного межкультурного взаимодействия обучение русскому языку как иностранному (РКИ) приобретает особую значимость. Русский язык выступает не только средством межнациональной коммуникации, но и важным инструментом академической мобильности, профессионального роста и культурного обмена. В странах Центральной Азии, в частности в Узбекистане, русский язык сохраняет устойчивые позиции в образовательной и профессиональной среде, что обуславливает высокий интерес к его изучению среди студентов вузов и учащихся школ.

Современная методика преподавания РКИ все чаще обращается к идее интеграции национально-регионального компонента в образовательный процесс. Включение региональных реалий в содержание учебных материалов позволяет формировать более глубокую социокультурную компетенцию обучающихся, а также способствует повышению мотивации к изучению языка. Использование текстов, отражающих местные традиции, культурные особенности и повседневную жизнь региона, делает процесс обучения более осмысленным и приближенным к реальным коммуникативным ситуациям.[3]

Особую роль в реализации данного подхода играют учебно-методические комплексы по русскому языку как иностранному. Именно они формируют структуру обучения, определяют последовательность освоения лексико-грамматического материала и задают культурный контекст изучения языка. Однако многие современные учебные пособия ориентированы преимущественно на российскую культурную среду и недостаточно учитывают региональные особенности стран, где русский язык изучается как иностранный.

Особый интерес представляет исследование учебных пособий, используемых в вузах Узбекистана, где русский язык функционирует в условиях билингвальной языковой среды и выполняет роль одного из важных инструментов межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА И МЕТОДОЛОГИЯ.

При осмыслении роли региональной специфики в обучении РКИ учитывались положения современных методистов о необходимости интеграции языка и культуры, о значении аутентичных материалов в формировании коммуникативной компетенции, а также о важности адаптации учебного содержания к социокультурному опыту обучающихся.[4]

В этом контексте принципиально важными являются идеи культурной релевантности, аутентичности, системности и дифференцированного подхода, поскольку именно они позволяют включать национально-региональный компонент в

учебный процесс не формально, а как органичную часть формирования речевых навыков. При анализе также учитывались работы, посвящённые структуре современного учебно-методического комплекса, его функциям, составу и критериям отбора в практике преподавания РКИ.

Методологической основой исследования стал *качественный анализ содержания учебно-методических комплексов по русскому языку как иностранному*, используемых в образовательной практике Узбекистана. Основным методом выступил контент-анализ, позволивший выявить, насколько последовательно в учебных пособиях представлены региональные реалии, социокультурные темы, аутентичные материалы и элементы, связанные с узбекским контекстом. Анализ проводился по трём основным критериям: структурному, тематическому и адаптивному.

Структурный критерий был направлен на определение полноты учебно-методического комплекса, логики построения материала, а также соотношения различных видов речевой деятельности. Тематический критерий позволил установить степень представленности национально-региональной специфики в текстах, упражнениях, иллюстрациях и культуроведческих блоках. Адаптивный критерий использовался для оценки того, насколько содержание учебников учитывает языковую ситуацию в Узбекистане, особенности билингвальной среды и типичные трудности обучающихся, связанные, в частности, с межъязыковой интерференцией.[1]

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ..

В процесс обучения русскому языку как иностранному оказывает заметное влияние на формирование социокультурной компетенции обучающихся. Полученные данные позволяют утверждать, что опора на близкие учащимся культурные реалии делает усвоение языкового материала более осмысленным, а межкультурное взаимодействие более естественным и психологически комфортным.

Регионально маркированный материал способствует более прочному усвоению не только страноведческой информации, но и речевых моделей, связанных с повседневным общением, этикетом, интерпретацией культурно обусловленных единиц и пониманием коммуникативного поведения представителей иной культуры. [3] Особенно заметным это оказалось при работе с темами гостеприимства, бытовых традиций, народных праздников, локальных культурных символов и речевого этикета.

На начальном этапе у обучающихся преобладало фрагментарное представление о культурных различиях. Многие учащиеся воспринимали культурный материал как дополнительную информацию, не связанную напрямую с языковой практикой. Однако после систематической работы с сопоставительными текстами, лингвокультурными комментариями, ролевыми заданиями и обсуждением аутентичных ситуаций отношение к культурному компоненту изменилось: учащиеся стали воспринимать его как необходимую часть владения языком.

Особенно важным результатом стало снижение числа коммуникативных ошибок, возникающих из-за буквального понимания этикетных формул и культурно маркированных выражений. Так, если на начальном этапе обучающиеся воспринимали выражения «чувствуйте себя как дома», «угощайтесь», «проходите к дастархану»

преимущественно как нейтральные речевые конструкции, то на завершающем этапе они уже объясняли их с учётом ситуации общения, статуса участников коммуникации и культурного контекста.

Существенные изменения были выявлены и в характере учебной коммуникации. Если в начале исследования учащиеся чаще ограничивались односложными ответами и воспроизведением фактической информации, то на заключительном этапе они демонстрировали более развернутые высказывания, включающие элементы оценки, сравнения, объяснения и личной интерпретации.[6] Это свидетельствует о том, что социокультурная компетенция развивается не изолированно, а в тесной связи с речемыслительной активностью.

Таблица 1. Изменения в учебном поведении учащихся в процессе работы с региональным материалом

Параметр наблюдения	До внедрения модели	После внедрения модели
Интерес к культуроведческим темам	неустойчивый	устойчивый, выраженный
Активность в обсуждении	эпизодическая	регулярная
Использование сравнительных высказываний	редкое	частое
Самостоятельное обращение к дополнительным материалам	единичное	систематическое
Понимание различий в нормах поведения	поверхностное	более осознанное
Реакция на «чужую» культуру	настороженная или нейтральная	более открытая и аналитическая

Наблюдение за учащимися в ходе выполнения когнитивных и коммуникативных заданий показало, что особенно эффективными оказались упражнения, основанные на сопоставлении культурных моделей поведения. Например, при работе с текстами *«Традиции гостеприимства в России»* и *«Гостеприимство в Узбекистане»* учащиеся сначала выделяли внешние различия — *особенности угощения, формы приглашения, поведение хозяина и гостя*, — а затем переходили к более глубоким выводам, связанным с ценностями уважения, щедрости, семейности и коллективности.

В русской культуре выражение *«чувствуйте себя как дома»* воспринимается как знак доверия и дружелюбия, тогда как узбекская формула приглашения к дастархану несёт ещё и оттенок особого уважения к гостю. Подобные ответы показывают, что обучающиеся начали видеть не только лексическое, но и культурное наполнение речевых формул.

Если в начале многие учащиеся стремились переводить подобные выражения дословно, то позже они стали объяснять их функционально. Например:

- выражение *«угощайтесь»* обучающиеся сначала трактовали только как призыв *«есть еду»*, а на итоговом этапе объясняли его как форму вежливого включения гостя в ситуацию общения;
- выражение *«проходите к дастархану»* сначала воспринималось как простое указание места, а позже описывалось как элемент национальной модели гостеприимства, связанный с уважением, совместностью и символикой трапезы;

• формула *«присаживайтесь»* первоначально объяснялась буквально, но затем учащиеся связывали её с речевым этикетом, социальной дистанцией и нормами вежливости.

Таблица 2. Результаты выполнения отдельных типов заданий

Вид задания	Уровень выполнения на начальном этапе	Уровень выполнения на итоговом этапе
Сопоставительное чтение	средний	высокий
Лингвокультурный комментарий	низкий/средний	высокий
Ролевая игра на тему гостеприимства	средний	высокий
Анализ пословиц и устойчивых выражений	низкий	средний/высокий
Описание культурной ситуации	средний	высокий

Учащиеся стали свободнее высказываться о культурных различиях, снизилась тревожность при обсуждении «чужих» традиций, уменьшилось число категоричных оценок. В ответах всё чаще появлялись формулировки типа: *«в этой культуре это считается уважительным»*, *«у нас принято иначе, но смысл похожий»*, *«это связано с традицией»*. Подобная динамика свидетельствует о постепенном переходе от этноцентрического восприятия к более гибкой, интерпретативной позиции.

Перегрузка культурным материалом без чёткой связи с языковой задачей уменьшает продуктивность работы. Наиболее успешными оказались те задания, в которых культурное содержание не существовало само по себе, а было встроено в формирование конкретных речевых умений: чтения, интерпретации, аргументации, диалогического общения, описания ситуации и выражения отношения.

Примеры типичных изменений в ответах учащихся

Начальный этап: *«У русских и у узбеков есть гости. Все угощают гостей. Это одинаково».*

Итоговый этап: *«В обеих культурах гостеприимство имеет большое значение, но формы его выражения различаются. В узбекской традиции приглашение к дастархану связано с особым уважением к гостю и коллективной трапезой, а в русской культуре акцент часто делается на домашней атмосфере и доверии, что выражается, например, в формуле “чувствуйте себя как дома”».*

Начальный этап: *«“Угощайтесь” — это когда говорят есть».*

Итоговый этап: *«Слово “угощайтесь” употребляется не только как приглашение попробовать еду, но и как форма вежливого включения собеседника в общение. В зависимости от ситуации оно может выражать радушие, заботу и гостеприимство».*

Начальный этап: *«Навруз и Масленица — это праздники».*

Итоговый этап: *«Навруз и Масленица объединяет идея обновления и коллективного празднования, но культурные коды у них разные: Навруз тесно связан с восточной традицией, семейностью, весенним обновлением природы, тогда как Масленица несёт в себе элементы славянского календарного обряда и символику проводов зимы».*

Включение национально-регионального компонента в обучение русскому языку как иностранному не является внешним дополнением к языковому материалу, а выступает важным условием формирования полноценной социокультурной компетенции обучающихся. Проведённый анализ показал, что усвоение языка становится более результативным в тех случаях, когда изучаемые единицы соотносятся с понятными учащимся реалиями, включёнными в их жизненный, культурный и коммуникативный опыт.

Работа с регионально ориентированным материалом изменила не только объём культурных знаний учащихся, но и сам характер их речевого поведения. Если на начальном этапе преобладало формальное восприятие культурных различий, то в дальнейшем наблюдался переход к более осмысленному пониманию национально обусловленных норм общения. Это позволяет говорить о постепенном развитии у обучающихся способности интерпретировать языковые явления в более широком культурном контексте.

Культурный компонент не изолируется в отдельный блок, а интегрируется в речевую деятельность. Сопоставительное чтение, лингвокультурный комментарий, анализ речевого этикета, обсуждение бытовых и праздничных традиций, а также ролевые игры продемонстрировали высокий потенциал в формировании межкультурной чувствительности. Именно такие задания позволяли учащимся перейти от простого перечисления фактов к интерпретации, сравнению и объяснению культурных различий.

Русской и узбекской культурных моделей оказалось особенно продуктивным в условиях узбекистанской образовательной среды. Это объясняется билингвальным и поликультурным характером языковой ситуации в Узбекистане, где русский язык выступает не только учебной дисциплиной, но и средством социальной, академической и профессиональной коммуникации. В такой ситуации обращение к близким и понятным региональным реалиям снижает психологическую дистанцию между «своим» и «чужим» и способствует более естественному включению учащихся в межкультурный диалог.

Национально-региональный компонент обладает значительным методическим потенциалом в обучении РКИ. Он способствует не только развитию языковых навыков, но и формированию более глубокого, осознанного и личностно значимого отношения к изучаемому языку как к носителю культуры.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.

Включение региональных реалий, сопоставительных культурных материалов, аутентичных текстов и коммуникативных ситуаций, связанных с повседневной жизнью, способствует более глубокому и осмысленному усвоению языка.

Формирования социокультурной компетенции зависит от методически грамотной организации материала. Региональный компонент должен быть не фрагментарным и декоративным, а системным, педагогически оправданным и соотнесённым с конкретными коммуникативными задачами. Только в этом случае он становится действенным средством развития межкультурной чувствительности,

снижения этноцентризма и повышения мотивации к изучению русского языка. Перспективы дальнейшей работы видятся в разработке специальных учебных материалов, ориентированных на узбекистанский социокультурный контекст, а также в создании системы упражнений, направленных на поэтапное формирование социокультурной компетенции на разных уровнях языковой подготовки.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:

1. Ахмедова Н. Ф. Формирование социокультурной компетенции при обучении русскому языку как иностранному. — Ташкент: УзГУМЯ, 2020.
2. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как иностранного. — Москва: Русский язык. Курсы, 2019.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — Москва: Русский язык, 2018.
4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам. — Москва: Академия, 2017.
5. Хамраева Е. А. Русский язык в поликультурной образовательной среде Узбекистана. — Ташкент: Узбекистон миллий университети нашриёти, 2021.
6. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. — Москва: Флинта, 2020.