

RU

«Культурная карта» учебника по русскому языку как иностранному как инструмент формирования межкультурной компетенции обучающихся в вузе (уровень A2)

Ву Чжицзин

Аннотация. Цель исследования – определить методическую значимость и дидактический потенциал культурного содержания учебников по русскому языку как иностранному (РКИ) уровня A2 на основе анализа структуры и распределения национально-культурно маркированной лексики. На материале учебников РКИ уровня A2 «Дорога в Россию» и «Привет, Россия!» проводится количественный анализ частотности лексики, обладающей национально-культурной спецификой, с целью реконструкции так называемых «культурных карт учебника», под которыми в данной работе понимается аналитическая модель распределения и иерархии культурного содержания учебного материала (тематические сферы, культурные доминанты, баланс «столица/регионы», «Россия/мир», «высокая/повседневная культура»), отражающая методическую направленность учебника и его потенциал для формирования межкультурной компетенции обучающихся. Научная новизна исследования заключается в том, что культурный компонент учебника РКИ впервые рассматривается как структурно организованная совокупность тематически распределённых элементов, реконструируемая на основе частотного распределения национально-культурно маркированной лексики. В работе обоснована возможность интерпретации частотных показателей различных тематических групп национально-культурно маркированной лексики (топонимов, персоналий, институциональных, этнокультурных и повседневных реалий) как индикаторов методической направленности учебника и характера репрезентации культуры (степени централизации/децентрализации, соотношения «столица – регионы», «Россия – другие страны», «высокая – повседневная культура»). Предложен и операционализирован термин «культурная карта учебника», понимаемый как аналитический конструкт, отражающий структуру и баланс культурного содержания учебного материала на основе эмпирически полученных частотных данных. Это позволяет перейти от преимущественно описательного анализа культурного содержания учебников РКИ к его систематическому исследованию на базе количественных методов. В результате исследования выявлены различия в распределении национально-культурно маркированной лексики и доминирующих культурных сфер в анализируемых учебниках, что отражает различную методическую направленность авторских концепций в аспекте формирования межкультурной компетенции обучающихся. Полученные данные подтверждают значимость количественного (частотного) анализа как инструмента оценки потенциала культурного содержания учебников РКИ для формирования межкультурной компетенции, а также для выявления структурного баланса и приоритетов репрезентации культуры в учебном материале.

EN

The “cultural map” of a Russian as a foreign language textbook as a tool for developing intercultural competence in university students (level A2)

Zhijing Wu

Abstract. The research aims to determine the methodological significance and didactic potential of the cultural content in A2-level Russian as a foreign language (RFL) textbooks through an analysis of the structure and distribution of national-culturally marked lexis. Based on the A2 RFL textbooks “The Road to Russia” and “Hello, Russia!”, a quantitative frequency analysis of culturally specific vocabulary is conducted to reconstruct “cultural maps” of the textbooks. In this study, a “cultural map” is defined as an analytical model of the distribution and hierarchy of cultural content within teaching materials (thematic spheres, cultural dominants, the balance of “capital/regions”, “Russia/world”, and “high/everyday culture”), reflecting

the textbook's methodological orientation and its potential for developing students' intercultural competence. The scientific novelty of the research lies in the fact that the cultural component of an RFL textbook is treated for the first time as a structurally organized set of thematically distributed elements, reconstructed through the frequency distribution of national-culturally marked lexis. The paper justifies the interpretation of frequency indicators for various thematic groups (toponyms, personalia, institutional, ethnocultural, and everyday realia) as indicators of the textbook's methodological focus and its mode of cultural representation (degree of centralization/decentralization, ratios of capital to regions, Russia to other countries, and high to everyday culture). The term "the cultural map of a textbook" is proposed and operationalized as an analytical construct reflecting the structure and balance of cultural content based on empirical frequency data. This approach facilitates a transition from predominantly descriptive analysis to systematic research based on quantitative methods. The results reveal differences in the distribution of culturally marked lexis and dominant cultural spheres between the analyzed textbooks, reflecting diverse methodological approaches to forming intercultural competence. The findings confirm the validity of frequency analysis as a tool for assessing the cultural potential of RFL textbooks and identifying structural balance and priorities in cultural representation.

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена современными тенденциями в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ), связанными с утверждением компетентностного и межкультурного подходов, в рамках которых владение языком рассматривается прежде всего как способность к эффективно-му межкультурному взаимодействию. Данная установка зафиксирована как в общеевропейских нормативных документах (CEFR) (Европейский языковой портфель, 2018), так и в трудах отечественных и зарубежных исследователей, подчёркивающих необходимость интеграции языкового и культурного компонентов обучения (文秋芳 [Вэнь Цюфан], 2015; Поповичева, 2022; Елькин, 2025).

Формирование межкультурной компетенции предполагает усвоение обучающимися не только языковых норм, но и культурных ценностей, моделей поведения и коммуникативных установок носителей языка, что особенно актуально на начальных и средних этапах обучения. В этой связи учебник РКИ рассматривается как ключевой медиатор культурного знания, структурирующий представления обучающихся о стране изучаемого языка и задающий интерпретационные рамки восприятия культуры.

Несмотря на значительное количество работ, посвящённых анализу культурного компонента учебников РКИ (Верещагин, Костомаров, 2005; Бердичевский, 2012; Степаненко, Нахибина, Курлова, 2015), в современной научной литературе преобладают исследования качественно-описательного характера, ориентированные на тематическое описание культурных реалий, образов и ценностей (Киндря, 2017; Дишкант, Ли Шуци, 2018). При этом вопросы структурного баланса культурного содержания, понимаемого как соотношение различных культурных сфер (социокультурной, исторической, повседневно-бытовой и ценностной) и степень их представленности в учебном дискурсе, а также его соответствия задачам формирования межкультурной компетенции обучающихся, остаются недостаточно разработанными.

В условиях возрастающих требований к научной обоснованности учебных материалов и необходимости объективной экспертизы учебников РКИ актуализируется потребность в инструментах, позволяющих эмпирически оценивать культурный компонент учебника как целостную систему. Это определяет актуальность обращения к частотному анализу национально-культурно маркированной лексики как средству реконструкции имплицитной «культурной карты» учебника и оценки её валидности в контексте задач межкультурного обучения.

Для достижения поставленной цели в работе решаются следующие задачи:

- 1) определить методико-теоретические основания анализа культурного компонента учебников РКИ уровня А2 в контексте формирования межкультурной компетенции;
- 2) выявить и описать параметры репрезентации культурного содержания в учебниках РКИ (географический, социокультурный, персональный, повседневно-коммуникативный и др.) на основе анализа национально-культурно маркированной лексики;
- 3) на основе количественного анализа распределения национально-культурно маркированной лексики в учебниках «Дорога в Россию» и «Привет, Россия!» по выделенным параметрам реконструировать имплицитные «культурные карты» анализируемых учебников;
- 4) провести сопоставительный анализ культурных карт учебников с целью выявления различий в методических установках и степени их соответствия задачам формирования межкультурной компетенции обучающихся уровня А2;
- 5) разработать и обосновать систему конкретных методических рекомендаций по оптимизации культурного компонента учебников РКИ уровня А2, направленных на обеспечение структурного баланса культурных сфер, расширение репрезентации регионального и повседневного культурного материала, а также на согласование культурного содержания с задачами формирования межкультурной компетенции обучающихся с учётом результатов количественного и сопоставительного анализа.

В ходе исследования применяются методы количественного (частотного) анализа национально-культурно маркированной лексики, тематического группирования и сопоставительного анализа, которые позволяют

выявить доминирующие тематические сферы культурного содержания учебников РКИ, характер их распределения и степень представленности различных культурных компонентов, а также снизить уровень интерпретационной субъективности при оценке культурного материала.

Материалом для исследования послужили тексты двух учебников РКИ уровня А2 – «Дорога в Россию» (2019) и «Привет, Россия!» (2025). Анализу подвергалась национально-культурно маркированная лексика, отобранная методом сплошной выборки.

Теоретическую основу исследования составляют положения лингвокультурологии, теории межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков. В рамках лингвокультурологического подхода культура рассматривается как система ценностей и смыслов, закреплённых в языке, а национально-культурно маркированная лексика – как ключевой носитель социокультурной информации (Верещагин, Костомаров, 2005; Тер-Минасова, 2000; Маслова, 2001). Положения теории межкультурной коммуникации используются для интерпретации культурного компонента учебника как средства формирования межкультурной компетенции, понимаемой как способность соотносить родную и изучаемую культуры и эффективно взаимодействовать в межкультурном общении (Буган, 1997; Чапля, 2024). Существенным является положение о необходимости репрезентации культурной вариативности и недопустимости её редукции к стереотипным моделям. В методике преподавания иностранных языков и РКИ учебник рассматривается как ключевой медиатор культурного знания, подчёркивается функциональная связь культурного материала с коммуникативной практикой обучающихся (Азимов, Щукин, 2018; Ускова, Саакян, 2019; Бартош, Харламова, 2024b). В исследовании также учитываются положения CEFR (Европейский языковой портфель, 2018), согласно которым социокультурная компетенция является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных данных о частотном распределении и тематической структуре национально-культурно маркированной лексики для экспертной оценки культурного компонента учебников РКИ, оптимизации отбора и организации культурного содержания, а также для разработки методических рекомендаций по формированию межкультурной компетенции обучающихся на уровне А2.

Обсуждение и результаты

Анализ культурного компонента учебников русского языка как иностранного в настоящем исследовании опирается на современные подходы лингвокультурологии, теории межкультурной коммуникации и методики преподавания РКИ.

Под национально-культурно маркированной лексикой в работе понимаются лексические единицы, в семантике которых отражены специфические реалии, ценности и социокультурные смыслы, значимые для носителей языка и культуры. Современные исследования подчёркивают, что именно данный тип лексики выступает основным языковым носителем культурной информации и играет ключевую роль в формировании лингвострановедческой и межкультурной компетенции обучающихся (Поповичева, 2022, с. 45-47; Чапля, 2024, с. 18-20).

Понятие культурной модели используется для обозначения устойчивого способа репрезентации культуры в учебном материале, включающего отбор, иерархию и интерпретацию культурных реалий. В методике РКИ культурная модель учебника определяет, какие аспекты культуры актуализируются в процессе обучения и каким образом они соотносятся с коммуникативными задачами обучающихся (Бартош, Харламова, 2024b, с. 62-65).

В рамках настоящего исследования вводится и операционализируется понятие «культурная карта учебника», под которой понимается аналитическая модель культурного содержания учебника, реконструируемая на основе количественного анализа распределения национально-культурно маркированной лексики по тематическим и функциональным параметрам. Культурная карта позволяет выявить доминирующие культурные сферы, степень их представленности и внутренний баланс, а также соотнести структуру культурного содержания с задачами формирования межкультурной компетенции (Поповичева, 2022, с. 52-54; Чапля, 2024, с. 21-23).

С точки зрения методики РКИ важным является не только объём, но и структура культурного содержания. Как отмечают отечественные исследователи, межкультурное обучение должно опираться на диалоговые и социокультурные подходы, обеспечивающие взаимодействие языковой и культурной информации (Бартош, Харламова, 2024a, с. 5-13).

Таким образом, культурная карта рассматривается как инструмент системного анализа культурного компонента учебника РКИ, обеспечивающий переход от описательного анализа отдельных реалий к комплексной оценке методической направленности учебного материала и минимизирующий интерпретационную субъективность исследования.

Для методической обоснованности количественного анализа в исследовании были разработаны критерии отбора и группировки национально-культурно маркированной лексики, соотносимые с задачами формирования межкультурной компетенции и современными лингводидактическими подходами (Елькин, 2025; Fedotova, Yin, 2025). В анализе ключевую роль играет топонимическая лексика как показатель репрезентации культурного пространства: различие между столичными и региональными топонимами отражает степень централизации культурного содержания учебника, а соотношение отечественных и зарубежных названий рассматривается как индикатор ориентированности учебного материала на межкультурное сопоставление (Европейский языковой портфель, 2018; Pasichnyk, Redko, Pasichnyk, 2024).

Кроме того, в качестве критериев анализа выделены такие группы, как персоналии, элементы институциональной культуры, этнокультурные и повседневные реалии, а также современная коммуникативная лексика, что обеспечивает системное описание культурного компонента учебников РКИ и позволяет соотнести структуру культурного содержания с задачами обучения на уровне А2 (Kairliyeva, Umarova, Isabaeva et al., 2024; Елькин, 2025).

На основе обозначенных выше параметров был проведен количественный анализ национально-культурно маркированной лексики учебника «Дорога в Россию» уровня А2 (Рисунок 1). Анализ охватывает географические реалии, культурно-художественные элементы, персоналии и повседневные реалии с целью выявления их частотности и особенностей представления российской культуры.

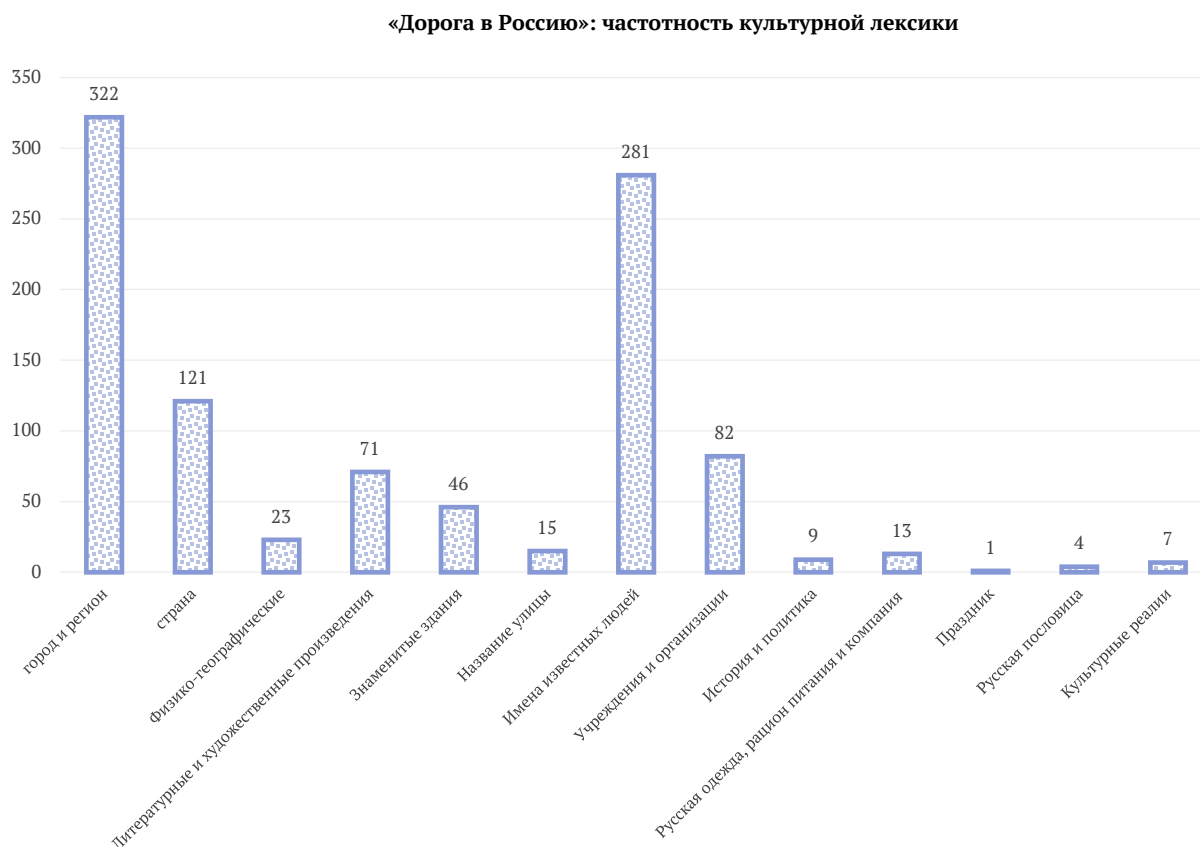


Рисунок 1. Частотное распределение национально-культурной лексики в учебнике «Дорога в Россию» (уровень А2).

1. Географические реалии

В корпусе учебника «Дорога в Россию» национально-культурно маркированная лексика включает большое количество географических наименований, связанных преимущественно с территорией России. Наиболее часто встречается лексема *Москва* (164 вхождения), что существенно превышает частотность других российских топонимов. *Санкт-Петербург* встречается реже (41 вхождение), а упоминания других городов и регионов распределены эпизодически.

Такое распределение отражает концептуализацию географического пространства в учебнике, в которой столица выполняет функцию центра культурной и социальной жизни. Термин «центр культурной модели» в данном контексте обозначает доминирующее положение определённого географического объекта как символа национальной культуры. Подобная стратегия соответствует традиционной практике репрезентации российской культуры в учебниках РКИ, однако она ограничивает восприятие регионального и культурного разнообразия страны (Верещагин, Костомаров, 2005, с. 128).

Иностранные топонимы (*Париж, Лондон, Берлин*) в учебнике встречаются редко и выполняют иллюстративную функцию, не формируя устойчивого материала для сравнения культур. Поскольку учебник ориентирован на освоение особенностей российской культуры, данные элементы имеют вспомогательный характер и не включаются в основную структуру национально-культурно маркированной лексики.

2. Культурно-художественные реалии

Следующей по объёму является группа реалий, связанная с литературой, искусством и театром. Благодаря частности имён классиков русской культуры (*А. С. Пушкин, Л. Н. Толстой, А. П. Чехов*) и названий их произведений у обучающихся формируется представление о русской культуре как преимущественно литературоцентричной и исторически закреплённой. В рамках методической традиции РКИ это соответствует концепции «классической культурной нормы» – совокупности устойчивых элементов культуры, воспринимаемых как канонические (Тер-Минасова, 2000, с. 67-69; Маслова, 2001, с. 84).

Современные формы культуры, такие как популярная музыка, медиакультура и цифровые практики, представлены в учебнике минимально, что снижает прикладную ценность культурного материала для обучающихся уровня А2, ориентированных на повседневное межкультурное взаимодействие (Byram, 1997).

3. Персоналии

Персоналии, упоминаемые в учебнике, демонстрируют ретроспективную направленность. Доминируют фигуры, символизирующие историческую и культурную преемственность (*Пушкин, Гагарин, Чехов*), тогда как современные культурные деятели встречаются редко. В данном контексте персоналии рассматриваются как носители национальной культурной памяти. Структура этой группы лексики подчеркивает ориентацию учебника на освоение традиционных аспектов русской культуры.

4. Реалии повседневной жизни

Лексика, связанная с современными формами повседневной культуры, встречается фрагментарно. Единицы, обозначающие цифровую коммуникацию, досуг или современную городскую среду, имеют низкую частотность, что ограничивает их практическое применение на уровне А2, когда цель изучения – активное межкультурное общение (Европейский языковой портфель, 2018, с. 60-62).

5. Обобщение анализа

Анализ частотности и состава национально-культурно маркированной лексики в учебнике «Дорога в Россию» показывает, что учебный материал преимущественно ориентирован на традиционные и институциональные аспекты российской культуры. При этом современные формы культурной идентичности и повседневные реалии представлены ограниченно, что следует учитывать при разработке дополнительных упражнений и материалов для уровня А2.

Анализ частотности национально-культурно маркированной лексики в учебнике «Привет, Россия!» позволяет описать «культурную карту», отличающуюся большей вариативностью и разнообразием по сравнению с учебником «Дорога в Россию» (Рисунок 2). Рассматриваются четыре основные группы лексических единиц: географические реалии, природные объекты, культурно-художественные элементы и реалии повседневной жизни, включая персоналии.

«Привет, Россия!»: частотность культурной лексики

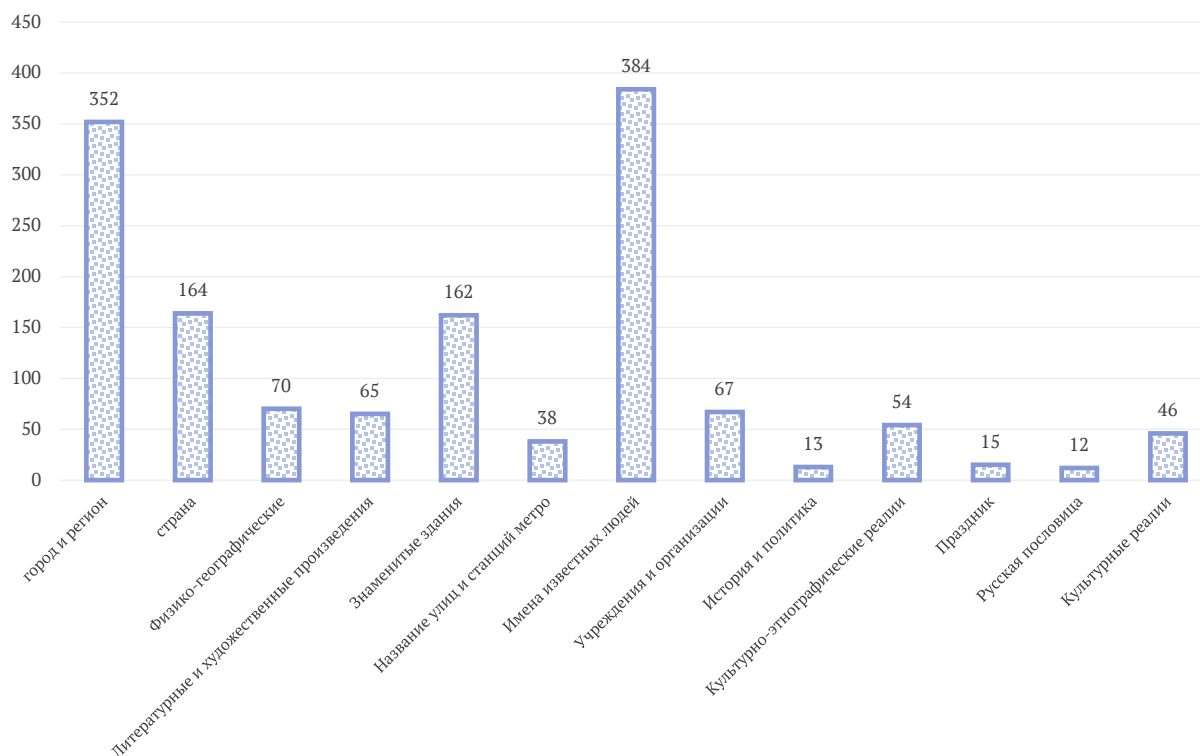


Рисунок 2. Частотное распределение национально-культурной лексики в учебнике «Привет, Россия!» (уровень А2)

1. Географические реалии

Наиболее часто встречается лексема *Москва* (86 вхождений), однако её частотное преимущество не является абсолютным. Значительное место занимают названия других городов и регионов России: *Казань, Томск, Псков, Сибирь, Алтай, Камчатка, Чукотка* и др.

Такое распределение показывает пространственную и культурную неоднородность страны и соответствует принципу децентрации, закреплённому в современных подходах к межкультурному обучению и общеевропейских компетенциях владения иностранным языком (Европейский языковой портфель, 2018, с. 33-34, 154-156).

Топонимы, обозначающие зарубежные географические объекты (*Европа, Азия, страны Европы и Азии*), встречаются чаще, чем в учебнике «Дорога в Россию», и способствуют формированию навыков межкультурного сопоставления.

2. Природные объекты

В учебнике активно используется лексика, связанная с природой: *Байкал, Волга, Лена, Енисей, Эльбрус* и др. Природные объекты рассматриваются как значимые элементы культурного контекста, отражающие традиционную связь национальной идентичности с природным пространством. Такая репрезентация усиливает ценностный компонент культуры, формируя у обучающихся представление о России как о стране с разнообразными природными ландшафтами (Тер-Минасова, 2000, с. 112; Маслова, 2001, с. 97).

3. Культурно-художественные реалии

В учебнике представлен широкий спектр культурных реалий: классическая литература (*Пушкин, Толстой*), зарубежные авторы, мультфильмы, песни и медиапроекты. Эти единицы создают диалогическую структуру представления культуры, в которой «свое» и «чужое» представлены без жёсткой иерархии, что соответствует современным подходам к межкультурному обучению (Азимов, Шукин, 2018, с. 213-215).

4. Персоналии и реалии повседневной жизни

Группа лексических единиц, обозначающих известных людей и элементы повседневной культуры, отличается разнообразием: представлены деятели науки, искусства, спорта, а также иностранные персоналии. Значительную часть составляют этнографические и бытовые реалии: праздники, блюда, пословицы.

Данный тип лексики способствует формированию прагматического аспекта межкультурной компетенции на уровнях А2-В1, поскольку ориентирован на повседневное общение и практическое использование культурного материала (Европейский языковой портфель, 2018, с. 58-59).

5. Обобщение анализа

«Культурная карта» в учебнике «Привет, Россия!» характеризуется децентрализацией географических реалий – наряду с Москвой активно представлены регионы и города России, – а также балансом классической, повседневной и современной культуры, включающей как литературные и художественные элементы, так и бытовые реалии. Расширенное включение зарубежных топонимов, обозначающих географические объекты и культурно значимые центры других стран, а также культурно маркированных единиц, связанных с социальными реалиями, традициями и нормами повседневного поведения, способствует развитию навыков межкультурного сопоставления и формированию у обучающихся способности интерпретировать культурные различия, что усиливает прагматический потенциал учебника на уровнях А2-В1.

Сопоставительный анализ двух учебников по РКИ уровня А2 позволяет выявить различия не только в объёме, но прежде всего в структуре и функциональной направленности культурного содержания. Как подчёркивается в теории межкультурного обучения, валидность культурного компонента определяется степенью его сбалансированности и соотнесённости с реальными коммуникативными задачами обучающихся (Byram, 1997, p. 34-36).

1. Существенным различием между учебниками является характер географической репрезентации культуры. В «Дороге в Россию» доминирует моноцентричная модель, где Москва выступает главным культурным и коммуникативным центром.

В учебнике «Привет, Россия!» реализуется децентрализованная географическая модель, при которой Москва сохраняет значимость, но не подавляет другие регионы. Представленность различных территорий России формирует образ страны как культурно и географически неоднородного пространства, что соответствует принципу культурного плюрализма и способствует снижению риска стереотипизации культуры (Европейский языковой портфель, 2018, с. 102-103).

С точки зрения формирования межкультурной компетенции децентрализованная модель является более продуктивной, поскольку расширяет интерпретативные возможности обучающихся и способствует развитию способности воспринимать культуру как вариативную и динамичную систему (Byram, 1997, p. 42-44; Risager, 2007, p. 67-69).

2. Сравнительный анализ показывает, что учебник «Дорога в Россию» преимущественно ориентирован на классический культурный канон, включающий литературу, архитектуру и исторические фигуры. Такой подход способствует формированию культурной осведомлённости, однако в меньшей степени поддерживает развитие прагматических навыков межкультурного общения (Тер-Минасова, 2000, с. 118-121).

Учебник «Привет, Россия!», напротив, демонстрирует более сбалансированное соотношение классической, этнографической и повседневной культуры. Подобная организация культурного материала соответствует коммуникативно-деятельностному подходу, согласно которому культурные знания должны быть функционально включены в речевую практику обучающихся (Азимов, Шукин, 2018, с. 214-216; Brown, 2007, p. 188-190).

3. В обоих учебниках персоналии выполняют функцию носителей культурных смыслов, однако их репрезентация существенно различается. В «Дороге в Россию» доминируют фигуры, символизирующие историко-культурную преемственность, что формирует ретроспективную модель культурной идентификации.

В «Привет, Россия!» спектр персоналий значительно шире и включает современных деятелей культуры, науки и спорта, а также представителей других культур. Такое разнообразие способствует развитию интеркультурной рефлексии и способности соотносить национальную культуру с глобальным культурным контекстом (Byram, 1997, p. 58-60; Kramsch, 1993, p. 205-207).

4. Существенным отличием является степень интеграции современных и цифровых реалий. В учебнике «Дорога в Россию» элементы цифровой культуры представлены фрагментарно и выполняют преимущественно иллюстративную функцию.

В учебнике «Привет, Россия!» цифровые ресурсы и мультимодальные элементы (QR-коды, визуальные материалы) используются как средство расширения культурного контекста и актуализации учебного дискурса. Это повышает мотивационный и прагматический потенциал культурного компонента и соответствует современным требованиям к обучению иностранным языкам (Азимов, Шукин, 2018, с. 287-289; Европейский языковой портфель, 2018, с. 155-156).

Сопоставительный анализ культурных карт учебников «Дорога в Россию» и «Привет, Россия!» выявляет различия в методических установках и принципах репрезентации культуры. В первом случае преобладает более традиционная, институционально ориентированная культурная модель, тогда как во втором реализуется децентрализованная и вариативная культурная модель, что согласуется с задачами современного межкультурного обучения, включающими расширение культурного контекста и интеркультурного диалога (Бартош, Харламова, 2024b, с. 5-13).

Равномерное распределение национально-культурной лексики в учебнике «Привет, Россия!» способствует формированию представления о культуре как о динамичном и неоднородном пространстве, снижая риск стереотипизации и расширяя интерпретативные возможности учащихся, что рассматривается как важный аспект валидности культурного компонента учебника (Чапля, 2024, с. 2-9).

Использование количественного анализа и визуализации частотных данных позволяет объективизировать выводы и выявить структурные различия между культурными моделями учебников. В современных исследованиях подчёркивается, что частотность культурно маркированной лексики действительно может служить индикатором содержания и направленности учебного материала (ср. с реализацией социокультурного компонента в учебниках РКИ, согласно анализу отечественных авторов (Бартош, Харламова, 2024, с. 5-13b)).

Сопоставление культурных карт позволяет сделать следующие выводы:

- учебник «Дорога в Россию» формирует преимущественно традиционную, институционально ориентированную культурную модель;
- учебник «Привет, Россия!» предлагает более динамичную и многомерную культурную карту, ориентированную на практическое межкультурное взаимодействие;
- различия в распределении национально-культурной лексики отражают разные методические установки авторов и по-разному соотносятся с задачами формирования межкультурной компетенции.

Сопоставительный анализ культурных карт учебников «Дорога в Россию» и «Привет, Россия!» выявляет различия в методических установках и принципах представления культурного материала. В учебнике «Дорога в Россию» преобладает традиционно ориентированная культурная модель, сосредоточенная на институциональных и канонических элементах культуры, тогда как «Привет, Россия!» демонстрирует более децентрализованный и вариативный метод, ориентированный на многообразие культурных реалий и расширение межкультурного контекста.

Равномерное распределение национально-культурно маркированной лексики в учебнике «Привет, Россия!» способствует формированию представления о культуре как о динамичном и неоднородном пространстве, снижает риск упрощённой и стереотипной интерпретации и расширяет интерпретативные возможности обучающихся. В то же время выраженная централизация и ориентация на классический культурный канон в учебнике «Дорога в Россию» позволяют целенаправленно формировать базовые знания о традиционных культурных символах, однако они требуют методического дополнения при работе с актуальными коммуникативными ситуациями.

Полученные результаты могут быть использованы при разработке учебных пособий по РКИ в будущем: в частности, при отборе национально-культурной лексики целесообразно стремиться к балансу между реалиями, относящимися к классическому наследию (литература, искусство, история), и повседневными явлениями современной жизни, а также к более равномерному представлению географического и культурного пространства России. В образовательной практике результаты анализа могут использоваться для принятия компенсаторных методических решений. При работе с учебниками, ориентированными преимущественно на канонические элементы культуры, целесообразно дополнять материал текстами и заданиями, раскрывающими региональное разнообразие, повседневные реалии и современные формы межкультурного взаимодействия, а также включать сопоставительные и проектные виды деятельности. В случае более вариативного культурного содержания важно обеспечивать его систематизацию через обобщающие и сравнительные задания. Такой метод способствует целенаправленному формированию межкультурной компетенции обучающихся на уровне А2.

Заключение

1. Обоснование методико-теоретических оснований исследования показало, что анализ культурного компонента учебников РКИ на уровне А2 должен осуществляться в контексте формирования межкультурной компетенции, предполагающей усвоение культурных знаний, ценностей и моделей коммуникативного поведения. Теоретические положения межкультурного и коммуникативно-деятельностного подходов подтверждают необходимость структурного анализа культурного содержания учебника.

2. Анализ параметров репрезентации культурного содержания позволил установить, что культурный компонент учебников «Дорога в Россию» и «Привет, Россия!» реализуется через совокупность взаимосвязанных сфер: географическую, социокультурную, персональную, этнокультурную и повседневно-коммуникативную. Национально-культурно маркированная лексика выступает при этом основным индикатором методических приоритетов авторов учебников.

3. Количественный анализ распределения национально-культурно маркированной лексики позволил выявить существенные различия в структуре культурного содержания анализируемых учебников. В учебнике «Дорога в Россию» доминируют элементы институциональной и канонической культуры, тогда как в учебнике «Привет, Россия!» наблюдается более равномерное распределение лексики между различными культурными сферами.

Реконструкция культурных карт учебников показала, что «Дорога в Россию» формирует преимущественно централизованную и традиционную модель культуры, тогда как учебник «Привет, Россия!» репрезентирует культуру как децентрализованное, вариативное и динамичное пространство. Это различие отражает разные методические установки в отборе и организации культурного материала.

4. Сопоставительный анализ культурных карт позволил установить, что учебник «Привет, Россия!» в большей степени соответствует современным задачам формирования межкультурной компетенции обучающихся уровня А2, поскольку снижает риск стереотипизации культуры и ориентирован на практическое межкультурное взаимодействие.

5. На основе полученных результатов были разработаны методические рекомендации, направленные на оптимизацию культурного компонента учебников РКИ и повышение их валидности с точки зрения межкультурного обучения.

Результаты исследования показывают, что характер распределения культурной лексики, степень её разнообразия и функциональная направленность являются ключевыми факторами эффективности межкультурного обучения. Перспективы дальнейшего исследования целесообразно связывать с изучением эффективности различных способов представления культурного содержания учебников РКИ с точки зрения формирования межкультурной компетенции обучающихся. Представляет интерес эмпирическая проверка того, каким образом состав и распределение национально-культурной лексики влияют на развитие интеркультурной чувствительности, толерантности и готовности к межкультурному взаимодействию в образовательном процессе. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку и апробацию педагогических моделей и методических приёмов работы с культурным материалом учебников РКИ, ориентированных на активное вовлечение обучающихся в межкультурное взаимодействие.

Материалы исследования | Research materials

1. Европейский языковой портфель. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка (CEFR). М.: МГЛУ, 2018.
2. Дорога в Россию: учебник русского языка как иностранного. Базовый уровень (А2). Изд-е 14-е / сост. В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых. СПб.: Златоуст, 2019.
3. Привет, Россия!: русский язык как иностранный. Базовый уровень (А2): учебник. Изд-е 2-е, испр. / сост. А. Степаненко, М. М. Нахабина, Е. Г. Кольцовская, О. В. Плотникова. М.: Кучково поле, 2025.

Источники | References

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы; Фонд «Русский мир», 2018.
2. Бартош Д. К., Харламова М. В. Реализация социокультурного компонента в учебниках по русскому языку как иностранному (на примере учебников, изданных в России) // Педагогика и психология образования. 2024а. № 3. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2024-3-23-37>
3. Бартош Д. К., Харламова М. В. Учебник РКИ как средство формирования межкультурной компетенции: структура и культурное содержание // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024b. № 2.
4. Бердичевский А. Л. К теории современного учебника РКИ // Русский язык за рубежом. 2012. № 5 (234).
5. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Индрик, 2005.
6. Дишкант Е. В., Ли Шуци. Применение страноведческих материалов на уроках русского языка как иностранного в китайской аудитории // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2018. № 8. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2019.94.16.004>
7. Елькин Д. Ю. Межкультурный диалог в процессе обучения иностранным языкам // Символ науки. 2025. № 6-1.
8. Киндря Н. А. Лингвокультурологический аспект обучения русскому языку как иностранному // Современное педагогическое образование. 2017. № 4.
9. Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Издательский центр «Академия», 2001.

10. Поповичева Н. А. Национально-культурно маркированная лексика в обучении русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 2022. № 4.
11. Степаненко В. А., Нахибина М. М., Курлова И. В. Отражение новых реалий в современном учебнике русского языка для иностранцев // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ: в 15 т., Гранада, Испания, 13-20 сентября 2015 года. СПб.: Международное некоммерческое партнерство преподавателей русского языка и литературы «МАПРЯЛ», 2015. Т. 10.
12. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.
13. Ускова О. А., Саакян Л. Н. Мир говорит на русском (теоретические и прикладные аспекты обучения русскому языку как иностранному): учебно-методическое пособие. М.: Русская Речь, 2019.
14. Чапля В. В. Пространственный компонент концепта Россия в учебниках по русскому языку как иностранному российских и китайских авторов // Вестник Томского государственного университета. 2024. № 508.
15. Brown H. D. Principles of Language Learning and Teaching. 5th ed. N. Y.: Pearson Education, Inc., 2007.
16. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
17. Fedotova L. L., Yin Y. Intercultural communication as the basis of intercultural competence // Language and Text. 2025. T. 12. № 1. <https://doi.org/10.17759/langt.2025120114>
18. Kairliyeva N., Umarova A., Isabaeva T., Kazhigaliyeva G., Dossanova A. Linguocultural approach in teaching Russian // Forum for Linguistic Studies. 2024. Vol. 6. № 2.
19. Kramsch C. Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1993.
20. Pasichnyk O., Redko V., Pasichnyk O. Reconsidering the intercultural component of foreign language learning // Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. 2024. Vol. 16. № 1.
21. Risager K. Language and Culture Pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
22. 文秋芳. 产出导向法: 中国外语教育理论创新探索. 北京, 2015 (Вэнь Цюфан. Производственно-ориентированный подход: инновационное развитие теории и методики преподавания иностранных языков в Китае. Пекин, 2015).

Информация об авторах | Author information



Бу Чжицзин¹

¹ Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина, г. Москва



Zhijing Wu¹

¹ Pushkin State Russian Language Institute, Moscow

¹ Endless0815@163.com

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 07.01.2025; опубликовано online (published online): 03.03.2026.

Ключевые слова (keywords): русский язык как иностранный; межкультурная компетенция; учебник по русскому языку как иностранному; национально-культурная лексика; культурная карта; Russian as a foreign language; intercultural competence; Russian as a foreign language textbook; national-culturally marked lexis; cultural map.