

ЗИЯЕВА СЕВАРА АНВАРОВНА

**ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ
НА РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ
В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ
НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ**

Монография

Ташкент – 2025

УДК811.112.2'276.6(075.8)

ББК81.2Нем-523.5

Z 68

Зияева С.А.

Влияние культурных различий на речевое поведение студентов в контексте обучения немецкому языку / Монография. Зияева С.А; Ответственный редактор Л.Т.Ахмедова; Министерство высшего образования, науки и инноваций Республики Узбекистан, Узбекский государственный университет мировых языков. Т.: « ZUXRO BARAKA BIZNES », 2025. - ... стр.

Монография представляет собой комплексное исследование в выявлении влияния культурных различий на речевое поведение узбекских студентов в контексте обучения немецкому языку и разработке методических рекомендаций по совершенствованию межкультурной коммуникативной компетенции. В ней рассматриваются аспекты межкультурной коммуникации для узбекских студентов, анализируются корреляции между культурными установками и особенностями речевого поведения: выражение несогласия и критики, участие в академических дискуссиях, организация аргументативного текста, отношение к иерархии и авторитету. Значительное внимание в работе уделяется выявлению ключевых различий между узбекской и немецкой лингвокультурами по таким параметрам, как дистанция власти, индивидуализм/коллективизм, высоко-/низкоконтекстность, прямота/косвенность коммуникации.

Монография вносит значимый вклад в изучение проблемы влияния культурных различий на речевое поведение студентов в контексте обучения немецкому языку и может быть полезна методистам, филологам, преподавателям и студентам.

Ответственный редактор:

Л.Т.Ахмедова – доктор педагогических наук, профессор

Рецензенты:

Е.А.Лагай – доктор педагогических наук, доцент

М.М. Якуббаев – доктор педагогических наук, доцент

Рекомендовано к публикации решением Ученого совета Узбекского государственного университета мировых языков на заседании от 2025 года (протокол № ...).

ISBN: 978-9910-580-79-6

© Зияева С.А., 2025

© «ZUXRO BARAKA BIZNES », 2025

Предисловие

Президент Республики Узбекистан Ш.М.Мирзиёев справедливо отмечает, что на современном этапе реформирования общества в нашей стране с учётом духовных, национально-культурных и общечеловеческих факторов науки и образования особое внимание уделяется «развитию фундаментальных, прикладных и инновационных научных исследований, сохранению существующих научных школ и созданию новых, укреплению их кадрового потенциала, стимулированию широкого вовлечения талантливой молодежи в науку»¹.

Данное комплексное исследование в определенной степени служит выполнению задач, определенных в Указе Президента Республики Узбекистан № УП-5847 «Об утверждении Концепции развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года» от 8 октября 2019 года, в Указе Президента Республики Узбекистан № УП-5117 «О мерах по поднятию на качественно новый уровень деятельности по популяризации изучения иностранных языков в Республике Узбекистан» от 19 мая 2021 года, в Постановлении Президента Республики Узбекистан № ПП-2909 «О мерах по дальнейшему развитию системы высшего образования» от 20 апреля 2017 года, в Постановлении Кабинета Министров Республики Узбекистан №610 «О мерах по дальнейшему совершенствованию качества обучения иностранному языку в образовательных учреждениях» от 11 августа 2017 года, а также в других нормативно-правовых документах, принятых в данной сфере.

В современном мире глобализация и интенсификация межкультурных контактов создают новые вызовы для системы образования, особенно в сфере обучения иностранным языкам. Изучение иностранного языка неразрывно связано с погружением в иную культурную среду, что неизбежно приводит к столкновению разных культурных парадигм. Особую актуальность приобретает проблема влияния культурных различий на речевое поведение студентов при изучении иностранных языков в условиях отсутствия естественной языковой среды.

¹ Указ Президента Республики Узбекистан № УП-5847 «Об утверждении концепции развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года» от 8 октября 2019 года.

Как отмечает С.Г. Тер-Минасова, «язык и культура находятся в состоянии не прерывного взаимодействия, отражают мировоззрение и мироощущение народа» [С.Г. Тер-Минасова, 2008, с. 352]. Взаимосвязь языка и культуры особенно отчетливо проявляется в процессе обучения иностранным языкам, когда учащиеся сталкиваются не только с новой языковой системой, но и с иной культурной парадигмой.

Стратегия развития образования в Республике Узбекистан предусматривает интеграцию в мировое образовательное пространство, что невозможно без учета специфики национальной культуры в процессе обучения иностранным языкам. Современный мир требует от образовательных систем способности реагировать на вызовы межкультурной коммуникации. Для их преодоления необходимо интегрировать достижения лингвистики, культурологии, психологии и педагогики в рамках межкультурного подхода к преподаванию иностранных языков. Именно такой интегративный подход позволит подготовить студентов к успешной коммуникации в современном мультикультурном мире.

Обучение узбекских студентов немецкому языку представляет собой уникальный контекст взаимодействия восточной и западноевропейской культур, которые характеризуются существенными различиями в системе ценностей, коммуникативных стратегиях и тактиках, моделях речевого поведения. Эти различия могут становиться причиной коммуникативных сбоев и затруднять процесс совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции.

Подобное специальное монографическое исследование обусловлено современными тенденциями в лингводидактике, предполагающими переход от формально-языкового к коммуникативно-прагматическому подходу в обучении иностранным языкам, где ключевую роль играет совершенствование межкультурной компетенции.

Проблемы межкультурной коммуникации и влияния культурных различий на речевое поведение освещены в трудах таких авторов, как Э.Т. Холл [1959], Г. Хофстеде [1980], Э. Сепир [1921], Б.Л. Уорф [1956], В. фон Гумбольдт [1836], рассматривающих взаимосвязь языка и культуры. Проблеме межкультурной коммуникации

и культурной специфики речевого поведения посвящены работы С.Г. Тер-Минасовой [2008], В.В. Красных [2003], А.А. Леонтьева [1981], Ю.Е. Прохорова [2008], В.И. Карасика [2004]. В области лингводидактики и методики преподавания иностранных языков представлены труды И.Л. Бим [2004], Е.И. Пассова [2006], Н.Д. Гальсковой [2009], Н.И. Гез [2002], А.Н. Щукина [2008], Е.Н. Солововой [2001], В.В. Сафоновой [2004], П.В. Сысоева [2006], раскрывающие теоретические и практические аспекты совершенствования межкультурной компетенции. Исследования немецких лингвистов и методистов Г. Нойнера [2015], Г.Ю. Крумма [2015], К. Райхе [2015], Д. Райманна [2015], Х. Гудьонса [2015] позволили глубже понять особенности немецкой лингвокультуры и подходы к обучению немецкому языку как иностранному. Для понимания специфики узбекской культуры и особенностей национального менталитета особо стоит отметить работы узбекских исследователей А. Таджибаевой [2010], Ш.С. Сафарова [2012], Ш.Ш. Каландарова [2014], М.К. Кошчанова [2016], А.А. Абдурахманова [2018], Д.У. Ашуровой [2017], рассматривающих проблемы национально-культурной специфики коммуникации.

В ходе исследования были также проанализированы нормативно-правовые документы, регламентирующие процесс обучения иностранным языкам, такие как государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению «Методика преподавания профессиональных дисциплин – 5A220208»,¹ Общеввропейские компетенции владения иностранным языком (Common European Framework of Reference, CEFR, DaF), а также рабочие программы дисциплин и учебные планы различных вузов, связанные с преподаванием немецкого языка как иностранного.

Заметим сразу, что анализ научно-методической литературы показал, что, несмотря на значительное количество исследований в области межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков, проблема влияния культурных различий на речевое поведение узбекских студентов при изучении немецкого языка требует более глубокого и систематического изучения.

¹ <https://lex.uz/uz/docs/359620?ONDATE=30.12.2013&ONDATE2=13.08.2021&action=compare>

Исходя из этого, в монографии предпринимается попытка в выявлении и анализе влияния культурных различий на речевое поведение узбекских студентов в процессе обучения немецкому языку и разработке методических рекомендаций по совершенствованию адекватного речевого поведения с учетом этих различий.

В рамках теории культурных контекстов Эдварда Холла [Э.Т. Холл, 1959, с. 256] узбекская культура относится к высококонтекстным, где большая часть информации содержится в контексте коммуникации (интонации, мимике, паузах, намеках), а прямое выражение мыслей и чувств не приветствуется. Германия, напротив, является ярким примером низкоконтекстной культуры, в которой ценится эксплицитность, точность и однозначность высказываний. В образовательной среде это проявляется в трудностях узбекских студентов с пониманием подтекста, иронии, косвенных речевых актов в речи немецких преподавателей.

Йорг Рош [J.Roche, 2020, с. 227] обращает внимание на особенности немецкой учебной культуры, основанной на самостоятельности, систематичности, письменной фиксации информации, абстрактно-логическом мышлении. В узбекской же образовательной традиции, на наш взгляд, больше внимания уделяется заучиванию и воспроизведению информации, опоре на авторитет преподавателя, интуитивно-образному восприятию. Это несовпадение стилей обучения может вызывать у узбекских студентов растерянность и дезориентацию при столкновении с требованиями немецкой учебной культуры.

Учет этих и других межкультурных различий имеет важнейшее значение для организации процесса обучения немецкому языку узбекских студентов. Как подчеркивает Ш.С. Сафаров [Ш.С. Сафаров, 2008, с. 112], «успешность освоения иностранного языка напрямую зависит от способности обучающихся преодолевать межкультурную интерференцию и адаптироваться к новым культурным условиям».

В этой связи, крайне важна интегративная модель обучения, сочетающая формирование собственно языковых навыков с развитием межкультурной компетенции – осведомленности о культурных различиях, способности интерпретировать коммуникативное поведение с позиций иной культуры, готовности адаптировать свое поведение к иному культурному контексту [М. Byram, 1997, с. 50].

Роль преподавателя при этом не сводится к простой передаче знаний о фактах культуры, но предполагает моделирование ситуаций «культурного столкновения», обсуждение коммуникативных сбоев, демонстрацию продуктивных стратегий взаимодействия [Г.В. Елизарова, 2005, с. 236]. Работа с аутентичными видеоматериалами, текстами, иллюстрирующими реальное речевое поведение носителей языка, ролевые игры, проекты, направленные на сравнительный анализ культур, становятся необходимыми компонентами учебного процесса.

Не менее важен учет культурной специфики обучающихся, опора на привычные для них модели восприятия и переработки информации. В частности, при работе с узбекской аудиторией продуктивными могут быть:

- более медленный темп введения нового материала с многократным повторением и закреплением;
- движение от общего к частному, от теории к практике;
- активное использование визуальных опор, схем, таблиц;
- создание доброжелательной, психологически комфортной атмосферы;
- апелляция к коллективному опыту, примерам из жизни, пословицам [С.И. Кувватов, 2024, с. 458-462].

В то же время постепенное приучение студентов к особенностям немецкого стиля преподавания через увеличение доли самостоятельной работы, создание проблемных ситуаций, требующих инициативы и критического мышления, акцент на индивидуальных достижениях будет способствовать их адаптации к реалиям межкультурной коммуникации.

Этим и определяется в наиболее общем ракурсе новизна настоящей работы. Она заключается также в том, что в монографии проанализированы теоретические основы взаимосвязи культуры и речевого поведения в контексте обучения иностранным языкам; выявлены ключевые культурные различия между узбекской и немецкой культурами, влияющие на речевое поведение студентов; определены типичные модели речевого поведения, характерные для узбекской и немецкой лингвокультур; проведено экспериментальное исследование особенностей речевого поведения узбекских студентов при изучении немецкого языка. Кроме этого,

выявлены типичные коммуникативные сбои, обусловленные культурными различиями, а также разработаны методические рекомендации по совершенствованию адекватного речевого поведения узбекских студентов в контексте обучения немецкому языку.

В частности, подобное исследование необходимо в плане конкретного изучения представлений о взаимосвязи культуры и речевого поведения в контексте обучения иностранным языкам; в систематизации и обобщении теоретических положений о влиянии культурных различий на процесс коммуникации; в выявлении и описании ключевых различий между узбекской и немецкой лингвокультурами, влияющих на совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции; в уточнении понятия «культурно- обусловленное речевое поведение» применительно к лингводидактике.

Таким образом, культурные различия, лежащие в основе межкультурной интерференции, являются важнейшим фактором, определяющим специфику обучения иностранным языкам. Только комплексный подход, учитывающий эти различия и направленный на формирование «третьей культуры» обучающихся, может обеспечить эффективное развитие их коммуникативной компетенции как инструмента успешного межкультурного диалога.

Кроме этого, разработанные в исследовании методические рекомендации направлены на повышение эффективности обучения немецкому языку с учетом культурной специфики узбекских студентов и могут способствовать совершенствованию адекватного речевого поведения в ситуациях межкультурного общения.

В 1-й главе – «Теоретические основы изучения культурных различий в контексте обучения иностранным языкам» – даётся изложение процесса обучения иностранным языкам в современном образовательном пространстве, неразрывно связанного с вопросами межкультурной коммуникации. В данной главе рассматриваются теоретические основы изучения культурных различий, их влияние на речевое поведение и методические подходы к учету этих различий в процессе обучения иностранным языкам.

Во 2-й главе – «Речевое поведение как объект лингвистического и лингводидактического исследования» – даётся описание культурно-обусловленных моделей речевого поведения, сопоставляется речевое поведение в узбекской и немецкой лингвокультурах, описывается речевой этикет и коммуникативные табу в сравниваемых языках, а также затрагивается проблема межкультурной интерференции при изучении немецкого языка узбекскими студентами.

В 3-й главе – «Практические аспекты учёта культурных различий в обучении немецкому языку узбекских студентов» – даётся описание практического изучения влияния культурных различий на речевое поведение узбекских студентов при обучении немецкому языку. В данной главе представлены результаты экспериментального исследования влияния культурных различий на речевое поведение узбекских студентов и предложены методические рекомендации по совершенствованию межкультурной коммуникативной компетенции.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

1.1. Культурные различия как лингводидактическая проблема

Понятие культуры является многогранным и по-разному интерпретируется в различных научных дисциплинах. В контексте лингвистики и лингводидактики культура рассматривается как сложная семиотическая система, включающая в себя язык, традиции, ценности, нормы поведения и общения. Э.Т. Холл определяет культуру как «коммуникацию, а коммуникацию как культуру» [Э.Т. Холл, 1959, с. 256], подчеркивая неразрывную связь между этими понятиями. Согласно Г. Хофстеде, культура представляет собой «коллективное программирование сознания, которое отличает членов одной группы или категории людей от другой» [Г. Хофстеде, 2001, с. 596]. В его концепции культура предстает как система ценностей, которые формируют определенные модели поведения, в том числе и речевого.

В отечественной лингводидактике развитие представлений о культуре связано с работами Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, которые ввели понятие «лингвострановедение» и рассматривали культуру как «совокупность материальных и духовных ценностей, накопленных и накапливаемых определенной общностью людей» [Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, 2005, с. 1037]. Они подчеркивали, что изучение иностранного языка должно сопровождаться знакомством с культурой страны изучаемого языка.

Дальнейшее развитие эта концепция получила в трудах В.В. Воробьева, который ввел понятие «лингвокультурология» как «комплексную научную дисциплину синтезирующего типа, изучающую взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании» [В.В. Воробьев, 1997, с. 331]. В рамках этого подхода язык рассматривается не только как средство коммуникации, но и как культурный код нации.

С.Г. Тер-Минасова расширила понимание взаимосвязи языка и культуры, введя понятие «язык как зеркало культуры», отражающее «не только реальный мир,

окружающий человека, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, систему ценностей, мироощущение, видение мира» [С.Г. Тер-Минасова, 2008, с. 352]. Ее работы заложили основу для изучения проблем межкультурной коммуникации в российской лингводидактике.

В немецкой традиции понимание культуры в контексте обучения иностранным языкам связано с концепцией «Landeskunde» (страноведение), которая эволюционировала от фактологического подхода к коммуникативно-прагматическому. Г. Нойнер и Х. Хунфельд подчеркивают, что «изучение иностранного языка должно быть направлено не только на усвоение языковых структур, но и на совершенствование межкультурной компетенции» [Г. Нойнер, Х. Хунфельд, 1993, с. 184]. Они ввели понятие «интеркультурное обучение», подразумевающее развитие способности понимать иную культуру, взаимодействовать с ее носителями и критически осмысливать собственную культурную идентичность.

В узбекской лингводидактике проблемы взаимосвязи языка и культуры рассматриваются в работах А. Таджибаевой [А. Таджибаева, 2023, с. 289], Ш. Сафарова [Ш.С. Сафаров, 2008, с. 218], Ш.Ш. Каландарова [Ш.Ш. Каландаров, 2015, с. 361]. Авторы отмечают, что каждый язык формирует особый способ мышления и восприятия мира, что определяет специфику коммуникативного поведения его носителей. Ш.С. Сафаров подчеркивает необходимость «учета национально-культурной специфики при обучении иностранным языкам в узбекской аудитории» [Ш.С. Сафаров, 2008, с. 218].

В современной лингводидактике культура рассматривается как неотъемлемый компонент иноязычной коммуникативной компетенции. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез определяют межкультурную компетенцию как «способность и готовность личности к межкультурному диалогу на основе знания культурных особенностей коммуникации, умения преодолевать межкультурные барьеры и адекватно интерпретировать культурно-обусловленное поведение собеседника» [Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, 2006, с. 336]. Е.И. Пассов вводит понятие «иноязычной культуры» как содержания

иноязычного образования и рассматривает процесс обучения иностранному языку как «процесс присвоения иноязычной культуры» [Е.И. Пассов, 1991, с. 208].

Анализ различных подходов к пониманию культуры в лингвистике и лингводидактике позволяет выделить ключевые аспекты данного понятия, релевантные для нашего исследования:

1. Культура представляет собой систему ценностей, норм, традиций, определяющих мировосприятие и поведенческие модели представителей данной культуры.

2. Язык является не только средством коммуникации, но и хранителем и транслятором культурных смыслов.

3. В процессе обучения иностранному языку необходимо учитывать культурный контекст как изучаемого языка, так и родного языка учащихся.

4. Культурные различия могут становиться источником коммуникативных сбоев и барьеров в межкультурном общении.

5. Совершенствование межкультурной компетенции является одной из ключевых задач современной лингводидактики.

Таким образом, понимание культуры в лингвистике и лингводидактике эволюционировало от фактологического подхода к коммуникативно-прагматическому и межкультурному, что отражает изменение целей и содержания обучения иностранным языкам в современном мире.

1.2. Классификация культурных различий

(по Г. Хофстеде, Э. Холлу и др.)

В современной лингвистике и культурологии существует несколько признанных классификаций культурных различий, которые помогают систематизировать и анализировать межкультурные различия. Наиболее влиятельными среди них являются модели, разработанные Гертом Хофстеде [Г. Хофстеде, 2001, с. 596] и Эдвардом Холлом [Э.Т. Холл, 1959, с. 256].

Герт Хофстеде предложил многомерную модель культурных различий, которая изначально включала четыре измерения, а позднее была расширена до шести. Эта модель, как отмечает Тер-Минасова, «позволяет количественно измерить культурные различия и сравнивать культуры разных стран по определенным параметрам» [С.Г. Тер-Минасова, 2008, с. 352]. Основные измерения модели Хофстеде включают:

1. *Дистанция власти (Power Distance)* – степень, в которой менее влиятельные члены общества принимают неравномерное распределение власти. В культурах с высоким показателем дистанции власти (арабские страны, Россия, страны Центральной Азии) иерархические различия воспринимаются как естественные и необходимые. Культуры с низким показателем (скандинавские страны, Германия, Нидерланды) стремятся к равенству и демократичности во взаимоотношениях.

2. *Индивидуализм/коллективизм (Individualism/Collectivism)* – степень интеграции индивидов в группы. В индивидуалистических культурах (США, Великобритания, Германия) ценятся личные достижения и независимость, а в коллективистских (Китай, Япония, Узбекистан) – групповая гармония и лояльность.

3. *Маскулинность/фемининность (Masculinity/Femininity)* – распределение ролей между полами и доминирующие ценности общества. Маскулинные культуры (Япония, Италия, Германия) ориентированы на достижения, конкуренцию и материальный успех, а фемининные (Скандинавия, Нидерланды) – на качество жизни, заботу о других и консенсус.

4. *Избегание неопределенности (Uncertainty Avoidance)* – степень дискомфорта, который испытывают представители культуры в неопределенных, неструктурированных ситуациях. Культуры с высоким показателем (Япония, Германия, Россия) предпочитают четкие правила и структуры, а с низким (скандинавские страны, Великобритания) более гибко относятся к изменениям и неопределенности.

5. *Долгосрочная/краткосрочная ориентация (Long-term/Short-term Orientation)* – степень, в которой общество поддерживает долгосрочные, прагматические ценности в противовес краткосрочным, традиционным ценностям. Культуры с

долгосрочной ориентацией (Китай, Япония, Германия) ценят бережливость, настойчивость и адаптивность, а с краткосрочной (США, Россия) – уважение к традициям, исполнение социальных обязательств и «сохранение лица».

6. *Потворство желаниям/сдержанность (Indulgence/Restraint)* – степень, в которой общество допускает относительно свободное удовлетворение базовых и естественных человеческих потребностей, связанных с наслаждением жизнью. Культуры потворства (Латинская Америка, англоязычные страны) поощряют наслаждение жизнью и реализацию желаний, а культуры сдержанности (Восточная Азия, Восточная Европа) – регулируют удовлетворение потребностей посредством строгих социальных норм.

Другую значимую классификацию культурных различий предложил Эдвард Холл. В своих работах «The Silent Language» [1959] и «The Hidden Dimension» [1966] он выделил несколько ключевых параметров, по которым различаются культуры:

1. *Высококонтекстные / низкоконтекстные культуры (High-context / Low-context cultures)* – различаются по степени, в которой контекст и имплицитная информация важны для понимания коммуникации. В высококонтекстных культурах (Япония, Китай, арабские страны, Россия, Узбекистан) большая часть информации имплицитна и содержится в контексте, а не в вербальном сообщении. В низкоконтекстных культурах (Германия, Скандинавия, США) информация выражается эксплицитно, вербально и напрямую.

2. *Монохронные / полихронные культуры (Monochronic / Polychronic cultures)* – относятся к восприятию и организации времени. Монохронные культуры (Германия, Швейцария, США) воспринимают время как линейный, ограниченный ресурс, ценят пунктуальность и предпочитают выполнять одно дело за раз. Полихронные культуры (Латинская Америка, Ближний Восток, Южная Европа, Узбекистан) воспринимают время как циклический, неограниченный ресурс, допускают гибкость в соблюдении расписаний и могут заниматься несколькими делами одновременно.

3. *Проксемика (Proxemics)* – отношение к пространству и дистанции общения.

Э.Т. Холл [1959] выделил четыре зоны межличностного пространства: интимную, личную, социальную и публичную, отметив, что их размеры варьируются в разных культурах. В контактных культурах (Латинская Америка, Южная Европа, Ближний Восток) допустимая дистанция общения меньше, чем в дистантных (Северная Европа, США, Япония).

Значительный вклад в классификацию культурных различий внес также Фонс Тромпенарс [1997], выделившая семь измерений культуры:

1. *Универсализм / партикуляризм* – относится к приоритету правил над отношениями или наоборот.

2. *Индивидуализм / коммунитаризм* – сходен с измерением Хофстеде.

3. *Нейтральность / эмоциональность* – степень, в которой эмоции выражаются открыто.

4. *Специфичность / диффузность* – степень разделения личной и профессиональной сфер жизни.

5. *Достижение / предписание* – способ приобретения статуса (через личные достижения или приписываемый статус).

6. *Отношение к времени* – ориентация на прошлое, настоящее или будущее.

7. *Отношение к окружающей среде* – степень, в которой люди верят, что могут контролировать природу.

Ричард Льюис [1996] предложил классификацию культур на три типа:

1. *Моноактивные* – ориентированные на задачу, линейные, планирующие (германские и англосаксонские страны).

2. *Полиактивные* – ориентированные на людей, многозадачные, эмоциональные (романские, латиноамериканские, арабские страны).

3. *Реактивные* – ориентированные на уважение, ценящие тишину и рефлекссию (азиатские страны).

Ф.Р. Клакхон и Ф.Л. Стродтбек [1961] разработали теорию ценностных ориентаций, согласно которой культуры различаются по шести основным направлениям:

1. *Отношение к природе* (подчинение, гармония, доминирование).
2. *Временная ориентация* (прошлое, настоящее, будущее).
3. *Природа человека* (добрая, смешанная, злая).
4. *Модальность человеческой деятельности* (бытие, становление, деяние).
5. *Отношения между людьми* (линейные/иерархические, коллатеральные/групповые, индивидуалистические).
6. *Использование пространства* (приватное, смешанное, публичное).

Эти классификации, как отмечает В.И. Карасик, «имеют высокую объяснительную силу при анализе коммуникативного поведения представителей разных культур и могут служить основой для предотвращения межкультурных конфликтов» [В.И. Карасик, 2004, с. 389]. Они позволяют не только выявить различия между культурами, но и прогнозировать потенциальные проблемы в межкультурной коммуникации, что особенно важно в контексте обучения иностранным языкам.

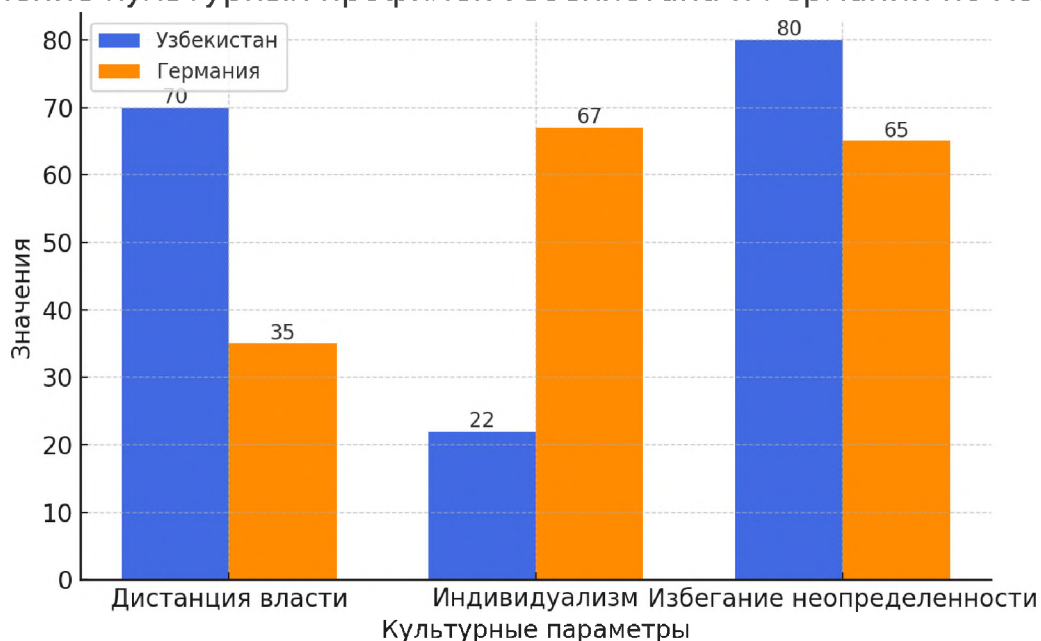
1.3. Ключевые особенности узбекской и немецкой культур

Сравнительный анализ узбекской и немецкой культур представляет особый интерес в контексте нашего исследования, поскольку эти культуры обнаруживают значительные различия по многим параметрам, что может оказывать существенное влияние на процесс обучения немецкому языку узбекских студентов.

Рассматривая эти культуры через призму измерений Хофстеде [Г. Хофстеде, 2001, с. 596], можно выделить следующие особенности. [См. Диаграмма 1.].

Диаграмма 1.

Сравнение культурных профилей Узбекистана и Германии по Хофстеде



Так, сопоставление культурных профилей Узбекистана и Германии по параметрам Г. Хофстеде показывает значительные различия по ключевым параметрам. Особенно заметны расхождения в показателях дистанции власти (70 против 35), индивидуализма (22 против 67) и избегания неопределенности (80 против 65). Эти различия создают основу для прогнозирования зон потенциальной межкультурной интерференции.

Дистанция власти. Согласно исследованиям Хофстеде, Германия характеризуется относительно низким показателем дистанции власти (35 баллов), что отражается в стремлении к равноправию, демократичности управления, прямой и участвующей коммуникации между руководителями и подчиненными. Как отмечает А. Таджибаева, «узбекская культура, напротив, демонстрирует высокий показатель дистанции власти (примерно 70 баллов), что проявляется в уважении к иерархии, почитании старших, централизации власти и ожидании четких указаний от руководства» [А. Таджибаева, 2023, с. 289]. Это различие может создавать трудности для узбекских студентов при освоении немецких моделей коммуникации, особенно в академической среде, где ценится критическое мышление и самостоятельность.

Индивидуализм / коллективизм. Германия относится к индивидуалистическим культурам (67 баллов), где ценятся личная независимость, самореализация, прямое выражение мнения, а ответственность за собственные успехи и неудачи лежит на самом человеке. Узбекистан, как подчеркивает Ш.Ш. Каландаров, «является ярко выраженной коллективистской культурой (примерно 20 баллов), где групповые интересы превалируют над личными, высоко ценятся семейные связи и социальная гармония, а идентичность человека определяется его принадлежностью к группе» [Ш.Ш. Каландаров, 2015, с. 361]. Эти различия отражаются в образовательных традициях: в немецкой системе образования поощряются индивидуальная инициатива и конкуренция, тогда как узбекская система более ориентирована на групповую работу и сотрудничество.

Маскулинность / фемининность. Германия относится к маскулинным культурам (66 баллов), где высоко ценятся достижения, успех, конкуренция и материальное благополучие. Как отмечает Ш.С. Сафаров, «узбекская культура демонстрирует средний показатель по этому параметру (примерно 50 баллов), сочетая стремление к достижениям с заботой о качестве жизни и благополучии других» [Ш.С. Сафаров, 2008, с. 318]. В узбекской культуре, несмотря на четкое разделение гендерных ролей, высоко ценятся такие «фемининные» ценности, как забота о ближних, скромность и гармоничные отношения.

Избегание неопределенности. Германия характеризуется высоким показателем избегания неопределенности (65 баллов), что проявляется в детальном планировании, приверженности правилам, систематичности и пунктуальности. Узбекистан, согласно исследованиям А.Таджибаевой, «также демонстрирует высокий показатель избегания неопределенности (примерно 75 баллов), но проявляется это иначе: через приверженность традициям, уважение к авторитетам и стремление к социальной стабильности» [А. Таджибаева, 2023, с. 289]. В образовательном контексте это приводит к различным ожиданиям: немецкие преподаватели ценят структурированность и планирование, но также поощряют креативность в рамках установленных правил, тогда как узбекские студенты могут ожидать более четких инструкций и меньшей самостоятельности.

Долгосрочная / краткосрочная ориентация. Германия относится к культурам с долгосрочной ориентацией (83 балла), что отражается в прагматизме, настойчивости, бережливости и готовности адаптироваться к меняющимся условиям. Узбекистан, как отмечает Ш.Ш. Каландаров, «демонстрирует смешанную ориентацию (примерно 50 баллов), сочетая уважение к традициям с прагматическим подходом к будущему» [Ш.Ш. Каландаров, 2015, с. 361]. Это различие может проявляться в образовательном процессе: немецкие преподаватели ориентируются на развитие долгосрочных компетенций, тогда как узбекские студенты могут быть больше заинтересованы в быстрых, практических результатах.

Потворство желаниям / сдержанность. Германия занимает среднюю позицию по этому параметру (40 баллов), демонстрируя умеренную сдержанность. Узбекистан, согласно исследованиям Ш.С. Сафарова, «относится к сдержанным культурам (примерно 20 баллов), где социальные нормы регулируют проявление эмоций и удовлетворение желаний» [Ш.С. Сафаров, 2008, с. 318]. Это различие отражается в коммуникативном поведении: немцы могут быть более прямолинейными и открытыми в выражении своих желаний и мнений, тогда как узбеки склонны к большей сдержанности и дипломатичности.

Рассматривая культуры Германии и Узбекистана через призму концепции Э.Т. Холла [Э.Т. Холл, 1959, с. 256], можно выделить следующие различия:

Контекстность. Немецкая культура относится к низкоконтекстным, где информация передается преимущественно вербально, ценится прямота, логичность и эксплицитность выражения. Узбекская культура, как подчеркивает А.Таджибаева, «является высококонтекстной, где большое значение имеют невербальные сигналы, имплицитные смыслы и контекст коммуникации» [А. Таджибаева, 2023, с. 289]. Это различие может создавать трудности в межкультурной коммуникации: немцы могут воспринимать узбекский стиль общения как расплывчатый и неопределенный, а узбеки могут считать немецкий стиль слишком прямолинейным и даже грубым.

Различия в контекстности коммуникации можно проиллюстрировать следующим примером:

В ситуации, когда немецкий преподаватель спрашивает: «Verstehen Sie diese Erklärung?» (Вы понимаете это объяснение?), он ожидает прямого ответа «Ja» или «Nein, können Sie bitte diesen Teil nochmal erklären?» (Нет, не могли бы вы объяснить эту часть еще раз?). Узбекский студент, даже не поняв объяснение, может ответить утвердительно или улыбнуться и кивнуть из уважения к преподавателю, не желая признать непонимание. В узбекской культуре ожидается, что преподаватель сам заметит по невербальным сигналам, что материал не понят, и предложит дополнительные объяснения.

Отношение к времени. Германия представляет собой яркий пример монохронной культуры, где время воспринимается как линейный, ограниченный ресурс, высоко ценятся пунктуальность, планирование и соблюдение сроков. Узбекистан, как отмечает Ш.Ш. Каландаров, «тяготеет к полихронному восприятию времени, где отношения с людьми важнее, чем соблюдение расписаний, а гибкость в планировании является нормой» [Ш.Ш. Каландаров, 2015, с. 361]. Это различие может приводить к недопониманию в образовательном контексте: немецкие преподаватели могут воспринимать некоторые аспекты узбекского отношения к времени как недисциплинированность, а узбекские студенты могут находить немецкую пунктуальность излишне ригидной.

Проксемика. В немецкой культуре личное пространство имеет большое значение, и физическая дистанция при общении обычно больше, чем в узбекской культуре, которая относится к контактным культурам с менее выраженными границами личного пространства. Как отмечает Ш.С. Сафаров, «в узбекской культуре тактильный контакт и меньшая дистанция при общении являются проявлением дружелюбия и доверия» [Ш.С. Сафаров, 2008, с. 318]. Эти различия могут создавать дискомфорт при межкультурной коммуникации.

Специфика узбекской и немецкой культур также проявляется в особенностях невербальной коммуникации.

Жесты и мимика. В немецкой культуре жестикуляция умеренная, а выражение эмоций через мимику более сдержанно. В узбекской культуре, жестикуляция более активная, а мимика выразительнее, особенно в неформальном общении.

Однако при общении с малознакомыми людьми или в формальной обстановке узбеки демонстрируют значительную сдержанность, что может быть неверно интерпретировано представителями немецкой культуры как холодность или незаинтересованность.

Зрительный контакт. В немецкой культуре прямой взгляд является признаком внимания, честности и уверенности. В узбекской культуре, особенно при общении с представителями старшего поколения или людьми более высокого статуса, прямой взгляд может восприниматься как вызов или неуважение. Узбекские студенты часто избегают прямого зрительного контакта с преподавателем из уважения, что может быть неверно интерпретировано немецкими педагогами.

Важные различия наблюдаются также в ценностных ориентациях:

Отношение к иерархии и авторитету. В узбекской культуре высоко ценится уважение к старшим, учителям и руководителям, чей авторитет редко подвергается сомнению. В немецкой культуре, как отмечает Г. Нойнер [1993], «отношения более эгалитарные, а авторитет основывается не на возрасте или статусе, а на компетентности и достижениях» [Г. Нойнер, 1993, с. 184]. Это различие может проявляться в образовательном контексте: узбекские студенты могут неохотно выражать несогласие с преподавателем или задавать вопросы, что может восприниматься немецкими педагогами как пассивность или незаинтересованность.

Концепция «лица». В узбекской культуре, как и во многих восточных культурах, концепция «лица» (социальной репутации и престижа) имеет большое значение. Как подчеркивает Ш.С. Сафаров, «публичная критика или указание на ошибки могут восприниматься как «потеря лица» и вызывать значительный дискомфорт» [Ш.С. Сафаров, 2008, с. 318]. В немецкой культуре прямая, конструктивная критика является нормой и не рассматривается как угроза репутации или отношениям. Это различие может создавать трудности в образовательном процессе, где обратная связь от преподавателя играет важную роль.

Отношение к конфликтам. В немецкой культуре конфликт рассматривается как естественная часть коммуникации, а прямое обсуждение проблем – как способ их решения. В узбекской культуре, как отмечает А.Таджибаева, «преобладает

стремление к гармонии и избеганию открытых конфликтов, предпочтение отдается непрямым способам решения проблем» [А. Таджибаева, 2023, с. 289]. Это различие может проявляться в групповой работе и дискуссиях, где узбекские студенты могут избегать прямого выражения несогласия или критики.

Таким образом, сравнительный анализ узбекской и немецкой культур выявляет значительные различия, которые могут влиять на процесс обучения немецкому языку узбекских студентов. Эти различия проявляются в коммуникативных стилях, отношении к времени и пространству, восприятию авторитета, подходах к решению конфликтов и других аспектах. Понимание этих различий позволяет разрабатывать более эффективные методики обучения, учитывающие культурную специфику обеих сторон.

1.4. Взаимосвязь языка и культуры: теоретические концепции

Проблема взаимосвязи языка и культуры находится в фокусе внимания лингвистов, антропологов, психологов и педагогов на протяжении многих десятилетий. Различные теоретические концепции пытаются объяснить характер и механизмы этой взаимосвязи, что имеет фундаментальное значение для понимания процессов межкультурной коммуникации и обучения иностранным языкам.

Одной из ключевых теорий, рассматривающих взаимосвязь языка и культуры, является гипотеза лингвистической относительности, известная также как гипотеза Сепира-Уорфа. Эдвард Сепир и Бенджамин Уорф [1956] выдвинули предположение, что язык не только отражает реальность, но и в значительной степени формирует восприятие этой реальности его носителями. Как отмечает В.В. Красных, «в своей сильной версии гипотеза утверждает, что язык определяет мышление, а в слабой – что язык влияет на восприятие мира» [В.В. Красных, 2002, с. 282]. Несмотря на критику сильной версии, современные исследования подтверждают влияние языковых структур на когнитивные процессы, в частности, на категоризацию, память и пространственную ориентацию.

Концепция языковой картины мира, развивавшаяся в трудах В. фон Гумбольдта [В. фон Гумбольдт, 2009, с. 304], А.А. Потебни [А.А. Потебня, 1888, с. 536], Ю.Д. Апресяна [Ю.Д. Апресян, 1986, с. 672], получила новое развитие в работах современных лингвистов. В. фон Гумбольдт [1836-1837] рассматривал язык как «промежуточный мир» между человеком и объективной реальностью, подчеркивая, что «разные языки – это не различные обозначения одного и того же предмета, а разные видения его». Эта идея перекликается с концепцией «языковой картины мира» – специфической для каждого языка системы представлений о действительности, закрепленной в языковых формах и отражающей особенности мировосприятия его носителей.

В.И. Карасик в своих работах развивает концепцию лингвокультурных кодов, подчеркивая, что «язык служит не только средством коммуникации, но и кодом, шифрующим культурную информацию» [В.И. Карасик, 2004, с. 389]. Эти коды, включающие метафоры, символы, стереотипы, прецедентные феномены, влияют на интерпретацию сообщений и формируют особенности речевого поведения.

Теория речевых актов, разработанная Дж. Остином [1962] и Дж. Сёрлем [1969], получила развитие в кросс-культурных исследованиях, показавших, что реализация одних и тех же речевых актов (просьба, извинение, комплимент и т.д.) может существенно различаться в разных культурах. Как отмечает Ю.Е. Прохоров, «культурные различия проявляются не только в выборе языковых средств, но и в стратегиях достижения коммуникативных целей» [Ю.Е. Прохоров, 2008, с. 224]. Например, в узбекской культуре просьбы часто формулируются косвенно, с использованием разнообразных средств смягчения, тогда как в немецкой культуре предпочтение отдается более прямым формулировкам.

Теория межкультурной коммуникативной компетенции, разработанная М. Байрамом [1997], представляет собой синтез лингвистических, социолингвистических, дискурсивных, стратегических и социокультурных компетенций. Байрам подчеркивает, что «для успешной межкультурной коммуникации необходимо не только знание языка, но и понимание культурных контекстов, способность интерпретировать и соотносить различные культурные системы, критическое осознание культурных

различий» [М. Байрам, 1997, с. 124]. Эта концепция легла в основу современных подходов к обучению иностранным языкам, ориентированных на совершенствование межкультурной компетенции.

Клэр Крамш [1998] предложила концепцию «третьего места» (third place) – пространства между родной и изучаемой культурами, которое формируется в процессе изучения иностранного языка. По ее мнению, «изучающий иностранный язык не просто переходит из одной монокультурной системы в другую, а создает промежуточное пространство, где возможно критическое осмысление обеих культур» [К.Крамш, 1998, с. 288]. Эта концепция имеет важное значение для понимания процессов совершенствования межкультурной идентичности в ходе изучения иностранных языков.

Концепция «культурной грамотности», разработанная Э.Д. Хиршем [1987], акцентирует внимание на необходимости знания культурных референций, аллюзий, прецедентных текстов для полноценного понимания дискурса на иностранном языке. Как отмечает С.Г. Тер-Минасова, «незнание культурного контекста может приводить к коммуникативным сбоям даже при хорошем владении языковыми структурами» [С.Г. Тер-Минасова, 2008, с. 352].

В российской лингводидактике получила развитие концепция «лингвострановедения» и «лингвокультурологии», разработанная Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым. Они ввели понятие «фоновых знаний» – общих для носителей языка, но отсутствующих или различающихся у представителей других культур. По их мнению, «слово не только соотносится с обозначаемым им предметом, но и отражает национальное видение этого предмета, несет культурно-исторический фон» [Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, 2005, с. 1037]. Эта концепция легла в основу лингвострановедческого подхода к преподаванию иностранных языков, предполагающего одновременное изучение языка и культуры.

В современной лингвистике активно развивается теория концептов, согласно которой язык отражает ключевые концепты культуры – ментальные образования, включающие понятийный, образный и ценностный компоненты. Как отмечает В.А. Маслова, «концепты формируют национальную концептосферу и обладают

национально-культурной спецификой» [В.А. Маслова, 2001, с. 208]. Сопоставительный анализ концептов в разных языках позволяет выявить различия в мировосприятии их носителей.

Теория дискурса, развиваемая в работах Т. ван Дейка [2008], Н. Фэрклоу [1989], Р. Водак [2009], рассматривает язык в контексте социальных практик и подчеркивает роль дискурсивных конвенций в совершенствовании социальной реальности. Р.Скаллон и С.Скаллон отмечают, что «дискурсивные практики культурно обусловлены и отражают системы ценностей, властные отношения и идентичности, характерные для данного общества» [Р.Скаллон, С.Скаллон, 2002, с. 270]. Эта теория имеет важное значение для понимания культурной специфики академического, делового, бытового и других типов дискурса.

Таким образом, современные теоретические концепции подтверждают неразрывную связь языка и культуры, их взаимовлияние и взаимообусловленность. Язык не только отражает культурные особенности его носителей, но и в значительной мере формирует их мировосприятие, а культура определяет способы использования языка в различных контекстах. Понимание этой взаимосвязи имеет ключевое значение для эффективного обучения иностранным языкам, особенно в контексте взаимодействия культур с существенными различиями, таких как узбекская и немецкая.

1.5. Значение культурных различий для методики преподавания иностранных языков

Осознание существенного влияния культурных различий на процесс коммуникации привело к парадигмальным изменениям в методике преподавания иностранных языков. Если традиционные методики фокусировались преимущественно на совершенствовании языковых навыков, то современные подходы рассматривают культурную компетенцию как неотъемлемый компонент коммуникативной компетенции.

Значение культурных различий для методики преподавания иностранных языков проявляется в нескольких ключевых аспектах:

Определение целей и содержания обучения. Культурные различия влияют на постановку образовательных целей и отбор учебного материала. Как отмечает Н.Д. Гальскова, «современные цели обучения иностранным языкам включают не только совершенствование языковых навыков, но и развитие способности к межкультурному взаимодействию» [Н.Д. Гальскова, 2006, с. 336]. Это предполагает включение в содержание обучения культурологического компонента, ознакомление с нормами речевого поведения, невербальной коммуникации, ценностями и социальными практиками носителей изучаемого языка.

В контексте обучения немецкому языку узбекских студентов это означает необходимость акцентировать внимание на различиях в коммуникативных стратегиях, отношении к времени, иерархии, концепции «лица» и других аспектах, в которых узбекская и немецкая культуры существенно различаются. Е.И. Пассов подчеркивает, что «содержание обучения должно включать не только факты культуры, но и модели поведения, системы ценностей, отношение к различным явлениям действительности» [Е.И. Пассов, 2010, с. 568].

Выбор методов и подходов к обучению. Культурные различия влияют на эффективность различных методов обучения. Как отмечает А.Н. Щукин, «методы, успешно применяемые в одной культурной среде, могут быть менее эффективны в другой из-за различий в образовательных традициях, когнитивных стилях и ожиданиях учащихся» [А.Н. Щукин, 2011, с. 454]. Например, коммуникативный метод, предполагающий активное участие в дискуссиях, выражение личного мнения и ролевые игры, может вызывать дискомфорт у студентов из культур с высокой дистанцией власти и выраженным коллективизмом, к которым относится и узбекская культура.

Х.Д. Браун подчеркивает, что «методика преподавания должна учитывать культурно обусловленные стили обучения и когнитивные стратегии учащихся» [Х.Д. Браун, 2014, с. 400]. Для узбекских студентов, привыкших к более структурированному и направляемому обучению, может быть сложно адаптироваться к немецкой

образовательной традиции, поощряющей самостоятельность и критическое мышление. Соответственно, необходимо постепенное введение методов, требующих активного участия и самостоятельности, с обязательным объяснением их целей и значения.

Совершенствование межкультурной компетенции. Осознание культурных различий привело к появлению концепции межкультурной компетенции как одной из ключевых целей обучения иностранным языкам. М. Байрам определяет межкультурную компетенцию как «способность эффективно и адекватно взаимодействовать с представителями других культур, понимать и интерпретировать явления иной культуры, соотносить их с собственной культурной системой» [М. Байрам, 1997, с. 124]. Эта компетенция включает не только знания о культуре, но и умения интерпретации и медиации, установки открытости и готовности к диалогу, критическое культурное осознание.

Для совершенствования межкультурной компетенции у узбекских студентов, изучающих немецкий язык, важно создавать условия для сравнения и анализа культурных явлений, развития эмпатии и толерантности к неоднозначности. Как отмечает П.В. Сысоев, «межкультурный подход предполагает не простое накопление фактов о культуре, а совершенствование способности к межкультурному диалогу, в котором обе культуры рассматриваются как равноценные, но различные проявления человеческой сущности» [П.В. Сысоев, 2004, с. 406].

Преодоление межкультурной интерференции. Культурные различия могут приводить к интерференции не только на языковом, но и на поведенческом уровне. Как подчеркивает Ю.Е. Прохоров, «учащиеся склонны переносить модели речевого поведения, принятые в родной культуре, на коммуникацию на иностранном языке, что может приводить к коммуникативным сбоям» [Ю.Е. Прохоров, 2008, с. 224]. Например, узбекские студенты могут избегать прямых вопросов и критических замечаний, использовать косвенные формы выражения несогласия, что может восприниматься немецкими собеседниками как уклончивость или неискренность.

Для преодоления межкультурной интерференции методика преподавания должна включать анализ коммуникативных ситуаций, сопоставление речевых актов

в родной и изучаемой культурах, развитие метакогнитивных стратегий, позволяющих осознавать культурные различия и адаптировать свое поведение. Х.Н. Сили отмечает, что «эффективное обучение межкультурной коммуникации предполагает не только осознание различий, но и развитие способности адаптировать свое поведение с учетом культурного контекста» [Х.Н. Сили, 1993, с. 336].

Учет аффективных факторов. Культурные различия влияют на эмоциональный аспект обучения, включая мотивацию, тревожность, отношение к ошибкам. Как отмечает У. Б. Гудикюнст, «встреча с иной культурой часто вызывает тревогу и неуверенность, что может негативно сказываться на процессе обучения» [У. Б. Гудикюнст, 2004, с. 488].

Для узбекских студентов, принадлежащих к культуре с высоким контекстом и значимостью «лица», особенно важна поддерживающая образовательная среда, где ошибки рассматриваются как естественная часть обучения, а не как угроза самооценке.

Методика преподавания должна учитывать эти факторы, создавая безопасную и поддерживающую атмосферу, постепенно вводя новые модели поведения и давая возможность для рефлексии и обсуждения возникающих трудностей. Как подчеркивает К.Крамш, «изучение иностранного языка – это не просто приобретение новых навыков, но и процесс личностной трансформации, который может сопровождаться культурным шоком и внутренними конфликтами» [К.Крамш, 1998, с. 288].

Разработка аутентичных материалов и заданий. Культурные различия определяют критерии отбора и адаптации учебных материалов. Аутентичные материалы должны не только демонстрировать языковые явления, но и отражать культурный контекст их использования. Как отмечает М.Байрам, «аутентичные тексты должны предоставлять возможность для интерпретации культурных смыслов и анализа культурно обусловленных моделей поведения» [М. Байрам, 1997, с. 124].

Задания должны стимулировать сравнительный анализ, развивать культурную осведомленность и критическое мышление. Особую ценность имеют задания, моделирующие реальные ситуации межкультурного общения и требующие принятия решений с учетом культурного контекста. Г.Нойнер подчеркивает, что «материалы для обучения немецкому языку должны отражать не только языковые структуры, но

и культурные ценности, нормы поведения, стратегии коммуникации, характерные для немецкоязычной среды» [Г. Нойнер, 1993, с. 184].

Совершенствование культурной осведомленности преподавателей. Культурные различия требуют от преподавателей не только знания языка и методики его преподавания, но и глубокого понимания культурных контекстов. Как отмечает С.Г.Тер-Минасова, «преподаватель иностранного языка является медиатором между культурами, что требует высокого уровня межкультурной компетенции» [С.Г. Тер-Минасова, 2008, с. 352]. Особенно важно, чтобы преподаватели осознавали собственные культурные установки и стереотипы, были открыты к диалогу и готовы адаптировать свой стиль преподавания с учетом культурных особенностей учащихся.

Таким образом, учет культурных различий в методике преподавания иностранных языков не является дополнительным аспектом, а представляет собой фундаментальный принцип, определяющий цели, содержание, методы и формы работы. Для эффективного обучения немецкому языку узбекских студентов необходимо понимание не только языковых, но и культурных различий, влияющих на процесс коммуникации и обучения.

В контексте обучения узбекских студентов немецкому языку особое значение приобретает разработка культурно-ориентированных методик, учитывающих специфику обеих культур и направленных на совершенствование не только языковой, но и межкультурной компетенции. Такой подход позволяет преодолеть культурную интерференцию, снизить риск коммуникативных сбоев и подготовить студентов к эффективному взаимодействию в современном многокультурном мире.

ГЛАВА II. РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1. Культурно обусловленные модели речевого поведения

Студенты языковых вузов Республики Узбекистан, изучающие немецкий язык, определяются нами, согласно лингводидактической концепции И.И. Халеевой, как вторичная языковая личность, понимаемая как «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, что предполагает адекватное взаимодействие с представителями других культур [И.И. Халеева, 1989, с. 238].

Вторичная языковая личность актуализуется в рамках сфер общения, коммуникативных ситуаций межкультурного общения посредством текстовой деятельности» [Толмачев, 2008, с. 97].

Как отмечает Т.А. Толмачев, вторичная языковая личность должна владеть «базисными когнитивными и языковыми структурами, моделями иноязычного и инокультурного поведения» наряду со способностью осознанно выбирать коммуникативные стратегии и способы их вербальной реализации в процессе межкультурного общения [Толмачев, 2008, с. 97].

В этом отношении речь студента-филолога на иностранном для него немецком языке должна быть не только правильной в грамматическом отношении, но и соответствовать социальной среде, в которой протекает коммуникативный акт и которая навязывает ему соблюдение определенных социальных норм, что, в свою очередь, не может не влиять на выбор вербальных средств выражения интенции говорящего – на его речевое поведение.

Изучение речевого поведения как сложного социокультурного феномена находится на пересечении лингвистики, психолингвистики, социолингвистики и лингводидактики. Этот междисциплинарный характер исследований отражает комплексную природу речевого поведения и его значимость для понимания процессов межкультурной коммуникации и обучения иностранным языкам. Следует отметить, что исследование теоретических основ изучения речевого поведения и его

культурной обусловленности, и вместе с этим анализа особенности речевого поведения в узбекской и немецкой лингвокультурах, а также проблем, возникающих при межкультурном взаимодействии, освещены в данном параграфе.

Речевое поведение представляет собой сложное и многоаспектное явление, которое по-разному определяется в лингвистических исследованиях. А.А. Леонтьев определяет речевое поведение как «форму социального поведения, проявляющуюся в использовании языка, его единиц и категорий в конкретных ситуациях общения» [А.А. Леонтьев, 2007, с. 365]. Эта дефиниция подчеркивает социальную природу речевого поведения и его ситуативный характер.

В.И. Карасик расширяет это определение, рассматривая речевое поведение как «систему вербальных и невербальных действий, направленных на установление, поддержание и завершение коммуникативного контакта, выражение отношения к собеседнику и предмету разговора, достижение определенных коммуникативных целей» [В.И. Карасик, 2004, с. 389]. В этом определении акцентируется функциональный аспект речевого поведения и его целенаправленный характер.

Ю.Е. Прохоров подчеркивает, что «речевое поведение является внешним проявлением внутренних, глубинных структур языковой личности, сформированных под влиянием социальных, психологических и культурных факторов» [Ю.Е. Прохоров, 2008, с. 224]. Это определение указывает на связь речевого поведения с когнитивными процессами и культурными моделями, усвоенными в ходе социализации.

Анализируя различные подходы к пониманию речевого поведения, можно выделить следующие его ключевые характеристики:

1. Социальная обусловленность – речевое поведение формируется и реализуется в социальном контексте, отражая социальные нормы, роли и отношения.
2. Культурная детерминированность – речевое поведение опирается на культурные модели, ценности и представления, характерные для определенной лингвокультуры.

3. Ситуативность – речевое поведение варьируется в зависимости от коммуникативной ситуации, включая ее формальность, цели коммуникации, отношения между участниками и другие параметры.

4. Интенциональность – речевое поведение направлено на достижение определенных коммуникативных целей.

5. Конвенциональность – речевое поведение опирается на принятые в данной культуре конвенции общения, нарушение которых может приводить к коммуникативным сбоям.

Компоненты речевого поведения можно классифицировать по разным основаниям. С точки зрения формы выражения выделяют:

Вербальные компоненты, включающие:

– Лексико-семантические особенности (выбор лексических единиц, использование идиоматических выражений, эвфемизмов, табуированной лексики и т.д.).

– Грамматические особенности (использование определенных грамматических конструкций, выбор временных форм, модальность и т.д.).

– Стилистические особенности (регистр общения, степень формальности, использование образных средств и т.д.).

– Просодические особенности (интонация, темп, громкость, паузация, ритм речи).

Невербальные компоненты, включающие:

– Кинестические средства (жесты, мимика, позы, движения тела).

– Проксемические средства (дистанция общения, пространственное расположение).

– Такесические средства (тактильный контакт, рукопожатия, объятия и т.д.).

– Окулесика (зрительный контакт, направление взгляда, продолжительность взгляда).

С функциональной точки зрения компоненты речевого поведения можно разделить на:

Фатические компоненты, направленные на установление, поддержание и завершение контакта (приветствия, прощания, формулы вежливости, светская беседа и т.д.).

Информативные компоненты, служащие для передачи информации (сообщения, описания, объяснения, аргументация и т.д.).

Регулятивные компоненты, регулирующие поведение собеседника (просьбы, требования, приказы, советы, рекомендации и т.д.).

Эмотивные компоненты, выражающие эмоциональное состояние говорящего и его отношение к предмету разговора (эмоционально-оценочная лексика, междометия, восклицания, эмоциональная интонация и т.д.).

Когнитивные компоненты, связанные с процессами восприятия, интерпретации и оценки информации (вопросы, уточнения, переспросы, обобщения, выводы и т.д.).

Важно отметить, что все эти компоненты взаимосвязаны и функционируют в речевом поведении как единая система, причем их конкретная реализация определяется культурными нормами и конвенциями общения. Как подчеркивает В.В. Красных, «каждая лингвокультура создает свою систему координат, определяющую речевое поведение ее представителей в различных коммуникативных ситуациях» [В.В. Красных, 2002, с. 282].

Понимание структуры речевого поведения и его компонентов имеет важное значение для лингводидактики, поскольку обучение иностранному языку предполагает не только освоение его системы, но и овладение культурно обусловленными моделями речевого поведения, характерными для носителей изучаемого языка. Как отмечает Е.И. Пассов, «целью обучения иностранному языку является совершенствование вторичной языковой личности, способной к адекватному речевому поведению в иноязычной среде» [Е.И.Пассов, 1989, с. 48-57].

Культурная обусловленность речевого поведения является одним из ключевых аспектов межкультурной коммуникации и представляет особый интерес для лингводидактики. Культура определяет не только внешние проявления речевого

поведения, но и его глубинные основания – коммуникативные ценности, нормы общения, представления о допустимом и недопустимом в коммуникации.

С.Г. Тер-Минасова подчеркивает, что «каждый акт коммуникации происходит в контексте определенной культуры, которая предписывает его участникам правила, нормы и конвенции общения» [С.Г. Тер-Минасова, 2008, с. 352]. Эти правила и нормы формируют культурно обусловленные модели речевого поведения, которые могут существенно различаться в разных лингвокультурах.

Р. Сколлон и С.В. Сколлон выделяют несколько универсальных параметров, по которым различаются культурно обусловленные модели речевого поведения [Р. Сколлон, С.В. Сколлон, 2001, с. 270]:

1. *Организация дискурса* – последовательность представления информации, структура аргументации, способы достижения когерентности текста.
2. *Выражение идентичности* – степень индивидуализма/коллективизма, важность «лица» (позитивного социального образа), маркеры социального статуса и ролей.
3. *Стратегии вежливости* – баланс между позитивной вежливостью (выражение солидарности, симпатии) и негативной вежливостью (уважение автономии, невмешательство).
4. *Прямота / косвенность выражения* – предпочтение прямым или косвенным способам выражения просьб, отказов, критики, несогласия.
5. *Распределение власти* – отражение в речи статусных различий, формальность/неформальность общения.

Культурно обусловленные модели речевого поведения можно рассматривать на разных уровнях:

Макроуровень – общие принципы коммуникации, характерные для данной культуры. На этом уровне проявляются фундаментальные культурные измерения, описанные Э.Т. Холл [1959] и Г. Хофстеде [1980] и другими исследователями. Например, в культурах с высоким показателем избегания неопределенности (таких как Германия) ценятся ясность и однозначность выражения, а в культурах с низким

показателем (таких как многие азиатские культуры) допускается и даже поощряется неоднозначность и имплицитность.

Мезоуровень – модели речевого поведения в типичных коммуникативных ситуациях (знакомство, просьба, извинение, комплимент, конфликт и т.д.). На этом уровне проявляются культурные скрипты и сценарии общения – последовательности речевых действий, ожидаемые и приемлемые в данной культуре. Например, ритуалы знакомства, степень настойчивости при предложении угощения, формулы извинения существенно различаются в разных культурах.

Микроуровень – конкретные языковые и невербальные средства, используемые для реализации коммуникативных намерений. На этом уровне проявляются культурно-специфические формулы речевого этикета, конвенции использования личных местоимений, терминов родства, обращений, особенности невербального поведения и т.д.

Интересный подход к анализу культурно обусловленных моделей речевого поведения предлагает теория культурных скриптов, разработанная А. Вежбицкой и ее последователями [А. Вежбицкая, 1996, с. 416]. Эта теория основана на идее, что в каждой культуре существуют неявные, но общепринятые нормы и ценности, определяющие, что хорошо и что плохо в общении, что можно и чего нельзя делать. Эти нормы и ценности могут быть описаны через универсальные семантические примитивы, понятные представителям всех культур. Например, культурный скрипт, характерный для многих азиатских культур, можно сформулировать так: «плохо говорить другому человеку 'нет', если он просит тебя о чем-то». Этот скрипт объясняет тенденцию к использованию косвенных форм отказа в этих культурах.

Культурно обусловленные модели речевого поведения особенно ярко проявляются в следующих аспектах:

Регистр общения и социальная дистанция. В разных культурах по-разному выражается социальная дистанция между коммуникантами. Например, в немецкой культуре существует четкое разграничение между формальным общением (Siezen – использование местоимения «Sie») и неформальным общением (Duzen – использование местоимения «du»), причем переход от формального к неформальному

общению регулируется достаточно строгими правилами. В узбекской культуре, социальная дистанция маркируется не столько через местоимения, сколько через использование особых форм обращения, терминов родства, почтительных суффиксов.

Выражение эмоций. Культуры различаются по степени допустимости и способам выражения эмоций в общении. В «эмоциональных» культурах (таких как средиземноморские) приветствуется яркое, открытое выражение эмоций, в то время как в «нейтральных» культурах (скандинавских, восточноазиатских) ценится эмоциональная сдержанность. Немецкая культура занимает промежуточное положение, допуская выражение эмоций, но в контролируемой форме. Узбекская культура, как отмечает Ш.С. Сафаров, «предписывает эмоциональную сдержанность в формальных ситуациях и с малознакомыми людьми, но поощряет эмоциональную экспрессивность в кругу близких» [Ш.С. Сафаров, 2008, с. 112].

Речевые акты и стратегии вежливости. Культуры различаются по предпочтительным способам реализации различных речевых актов (просьба, извинение, комплимент, критика, несогласие и т.д.). В одних культурах предпочтение отдается прямым речевым актам, в других – косвенным. Например, в немецкой культуре, как отмечает Г. Нойнер, «просьбы часто формулируются напрямую, с использованием императива, смягченного модальными частицами или вежливой интонацией» [Г. Нойнер, 1993, с. 184]. В узбекской культуре, напротив, прямые просьбы могут восприниматься как невежливые, и предпочтение отдается различным формам косвенных просьб.

Организация разговора. Культуры различаются по правилам смены коммуникативных ролей (turn-taking), допустимости перебивания, длительности пауз, степени параллельности речи. В немецкой культуре, как отмечает У. Б. Гудикюнст, «ценится поочередное говорение, перебивание считается невежливым, а длительные паузы могут вызывать дискомфорт» [У. Б. Гудикюнст, 2004, с. 488]. В узбекской культуре, особенно в неформальном общении, допускается более свободное перебивание и наложение речи, а паузы используются как знак уважения и обдумывания сказанного.

Невербальное поведение. Культуры существенно различаются по роли и формам невербального поведения в коммуникации. Это касается жестикюляции, мимики, проксемики (дистанции общения), тактильного контакта, зрительного контакта и т.д., Например, в немецкой культуре поддерживается более значительная физическая дистанция при общении и меньшая интенсивность тактильного контакта, чем в узбекской культуре.

Понимание культурно обусловленных моделей речевого поведения имеет ключевое значение для лингводидактики, поскольку, как подчеркивает Н.Д. Гальскова, «овладение иностранным языком предполагает не только усвоение его системы, но и освоение новых моделей речевого поведения, соответствующих нормам и ожиданиям носителей изучаемого языка» [Н.Д. Гальскова, 2006, с. 336]. При этом важно не просто заучивать готовые модели поведения, но и понимать их культурную обусловленность, уметь сопоставлять их с моделями родной культуры и адаптировать свое поведение в зависимости от коммуникативного контекста.

2.2. Сопоставительный анализ речевого поведения в узбекской и немецкой лингвокультурах

Сопоставительный анализ речевого поведения в узбекской и немецкой лингвокультурах позволяет выявить ключевые различия, которые могут влиять на процесс обучения немецкому языку узбекских студентов и на их коммуникацию с носителями немецкого языка.

Немецкая и узбекская лингвокультуры значительно различаются по своим базовым коммуникативным ценностям, которые определяют глубинные основания речевого поведения.

В немецкой лингвокультуре, как отмечает К.Крамш, «ключевыми коммуникативными ценностями являются прямота (Direktheit), объективность (Sachlichkeit), структурированность (Strukturiertheit) и информативность (Informativität)» [К.Крамш, 1998, с. 288]. Для немецкого речевого поведения характерна ориентация на содержание сообщения, а не на контекст и отношения между коммуникантами.

Немецкий лингвист Юлиане Хаус [2006] указывает на такую важную особенность немецкого коммуникативного стиля, как «тенденция к эксплицитности, ясности выражения и содержательной прозрачности». [Юлиане Хаус, 2006, с. 249-267].

В узбекской лингвокультуре, как подчеркивает Ш.Ш. Каландаров, «коммуникативными ценностями являются уважение к старшим (*hurmat*), сохранение лица (*obro'*), скромность (*kamtarlik*), гостеприимство (*mehmondo'stlik*) и поддержание гармоничных отношений (*totuvlik*)» [Ш.Ш. Каландаров, 2015, с. 361]. Узбекское речевое поведение ориентировано на отношения между коммуникантами и контекст общения, а содержание сообщения часто выражается косвенно, через намеки и подтекст.

Эти фундаментальные различия в коммуникативных ценностях проявляются в различных аспектах речевого поведения.

В немецкой лингвокультуре система выражения вежливости основана на четком разграничении формального и неформального регистров общения, маркируемых через использование местоимений «*Sie*» (формальное обращение) и «*du*» (неформальное обращение). Как отмечает Г. Нойнер, «переход от «*Sie*» к «*du*» регулируется достаточно строгими правилами и обычно иницируется человеком с более высоким статусом или возрастом» [Г. Нойнер, 1993, с. 184]. Вежливость в немецкой культуре проявляется через соблюдение личного пространства собеседника, избегание вмешательства в его личные дела и предоставление ему свободы выбора.

В узбекской лингвокультуре система выражения уважения и вежливости более многоступенчатая и включает не только местоимения (*сиз* – вежливая форма, *сен* – неформальная форма), но и специальные формы обращения, терминов родства, используемых по отношению к неродственникам (*ака*, *ора*, *атаки* и т.д.), почтительные суффиксы (*-jon*, *-bek*, *-хон* и т.д.). Как подчеркивает А.Таджибаева, «в узбекской коммуникации уважение выражается через многочисленные формулы благопожелания, подчеркивание статуса собеседника, выражение заботы о его благополучии и здоровье» [А. Таджибаева, 2023, с. 289].

В немецкой лингвокультуре, как отмечает Юлиане Хаус [2006], «ценится линейная, логически выстроенная организация дискурса, с четким разграничением основной и вспомогательной информации, с эксплицитно выраженными связями между частями текста». Немецкая аргументация строится преимущественно на фактах, логических доказательствах и объективных свидетельствах. В академическом и деловом дискурсе ценится критическое мышление, умение выражать и обосновывать собственное мнение, даже если оно противоречит мнению авторитетов.

В узбекской лингвокультуре, как подчеркивает Ш.С. Сафаров, «организация дискурса часто имеет циклический характер, с возвращением к одним и тем же мыслям, выраженным разными способами, с обилием метафор, образных выражений и ссылок на традиционные ценности» [Ш.С. Сафаров, 2008, с. 112]. Аргументация часто строится на апелляции к авторитету (старших, уважаемых людей, традиций, религиозных текстов), а прямое выражение несогласия, особенно с человеком более высокого статуса, считается невежливым.

В немецкой лингвокультуре просьбы часто выражаются прямо, с использованием императива, модальных глаголов или вопросительных конструкций. Как отмечает К.Крамш, «для смягчения просьбы используются модальные частицы (mal, doch, bitte), вежливая интонация и условное наклонение, но сама суть просьбы выражается недвусмысленно» [К.Крамш, 1998, с. 288]. Отказы также формулируются достаточно прямо, хотя могут сопровождаться объяснением причин и выражением сожаления.

В узбекской лингвокультуре, просьбы часто выражаются косвенно, через намеки, предположения или описание ситуации, требующей вмешательства собеседника. Прямые просьбы используются преимущественно в отношении близких людей или подчиненных. Отказы обычно формулируются косвенно, через обещание выполнить просьбу позже, указание на объективные препятствия или предложение альтернативных решений, поскольку прямой отказ может восприниматься как проявление неуважения.

Рассмотрим пример различия в выражении просьбы:

Ситуация: Студенту нужно отсрочить сдачу домашнего задания на несколько дней.

Типичная просьба узбекского студента: «Entschuldigung, Herr Professor, ich habe mich sehr bemüht, die Hausaufgabe rechtzeitig zu machen, aber ich hatte viele Schwierigkeiten... Meine Familie brauchte auch meine Hilfe... Es wäre sehr freundlich, wenn Sie Verständnis hätten...» (Извините, господин профессор, я очень старался сделать домашнее задание вовремя, но у меня было много трудностей... Моей семье также требовалась моя помощь... Было бы очень любезно с вашей стороны, если бы вы отнеслись с пониманием...)

Типичная просьба немецкого студента: «Herr Professor, ich muss Sie um einen Aufschub für die Hausaufgabe bitten. Ich brauche drei Tage mehr Zeit, weil ich mit unerwarteten familiären Verpflichtungen beschäftigt war. Wäre das möglich?» (Господин профессор, я должен попросить вас об отсрочке для домашнего задания. Мне нужно еще три дня, потому что я был занят неожиданными семейными обязательствами. Было бы это возможно?)

В немецкой лингвокультуре, как отмечает М. Байрам, «приемлемыми темами для светской беседы являются искусство, культура, путешествия, политика, экология» [М. Байрам, 1997, с. 124]. При этом личные темы, включая финансовое положение, семейные отношения, религиозные взгляды, обычно обсуждаются только с близкими людьми. В деловом общении ценится быстрый переход к сути вопроса, без длительных разговоров на отвлеченные темы.

В узбекской лингвокультуре, важное место в общении занимают разговоры о семье, детях, здоровье, что является проявлением заботы и внимания к собеседнику. Даже в деловом общении ценится установление личного контакта перед переходом к обсуждению дел. Табуированными или деликатными темами являются интимные отношения, внутрисемейные конфликты, некоторые аспекты религии и политики.

В немецкой лингвокультуре невербальное поведение относительно сдержанно. Как отмечает Г. Нойнер, «жестикаляция умеренная, тактильный контакт ограничен (в основном рукопожатие при приветствии), физическая дистанция при общении

достаточно значительная (около 60-80 см)» [Г. Нойнер, 1993, с. 184]. Зрительный контакт при разговоре считается проявлением внимания и искренности, его избегание может восприниматься как признак неуверенности или неискренности.

В узбекской лингвокультуре, как подчеркивает Ш.С. Сафаров, «невербальное поведение более экспрессивно, особенно в неформальном общении и среди людей одного пола» [Ш.С. Сафаров, 2008, с. 112]. Тактильный контакт между людьми одного пола более интенсивен (объятия, похлопывания по плечу), физическая дистанция меньше. При общении с представителями противоположного пола, напротив, соблюдается большая дистанция и минимизируется тактильный контакт. Прямой зрительный контакт с людьми старшего возраста или более высокого статуса может рассматриваться как неуважение.

В немецкой лингвокультуре выражение эмоций довольно сдержанно, особенно в деловом и академическом контекстах. Как отмечает К.Крамш, «для немецкого коммуникативного стиля характерно разграничение содержательной и эмоциональной сторон коммуникации, с приоритетом содержания» [К.Крамш, 1998, с. 288]. В самопрезентации ценятся честность, объективность и адекватная самооценка. Как чрезмерная скромность, так и излишнее самовосхваление могут восприниматься негативно.

В узбекской лингвокультуре, как подчеркивает Ш.Ш. Каландаров, «выражение положительных эмоций (радости, восхищения, одобрения) поощряется, в то время как отрицательные эмоции (гнев, раздражение, неудовольствие) принято скрывать, особенно в формальных ситуациях» [Ш.Ш. Каландаров, 2015, с. 361]. В самопрезентации высоко ценится скромность, умение преуменьшать свои достижения и подчеркивать заслуги других, особенно старших и наставников.

Сопоставительный анализ речевого поведения в узбекской и немецкой лингвокультурах выявляет существенные различия, которые могут становиться источником коммуникативных сбоев и недопонимания. Как подчеркивает С.Г. Тер-Минасова, «в межкультурной коммуникации важно не только понимать эти различия, но и уметь адаптировать свое речевое поведение с учетом ожиданий и норм

собеседника» [С.Г. Тер-Минасова, 2008, с. 352]. Для узбекских студентов, изучающих немецкий язык, осознание этих различий является важным шагом к совершенствованию межкультурной коммуникативной компетенции.

2.3. Речевой этикет и коммуникативные табу в сравниваемых культурах

Речевой этикет и коммуникативные табу представляют собой особые зоны культурной чувствительности, где различия между лингвокультурами проявляются наиболее ярко и могут приводить к серьезным коммуникативным сбоям в межкультурном общении.

Речевой этикет можно определить как систему национально-специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, предписываемых обществом для установления контакта между собеседниками, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности. Как отмечает Н.И. Формановская, «речевой этикет отражает национально-культурную специфику общения, принятые в данном обществе представления о вежливости и соответствующих ей речевых формулах» [Н.И. Формановская 1989, с. 159].

Коммуникативные табу – это запреты или ограничения на использование определенных слов, выражений, тем или коммуникативных действий в конкретных ситуациях общения. Как подчеркивает В.И. Карасик, «коммуникативные табу имеют глубокие культурно-исторические корни и связаны с системой ценностей и верований данного общества» [В.И. Карасик, 2004, с. 389].

Сравнительный анализ речевого этикета и коммуникативных табу в немецкой и узбекской культурах позволяет выявить следующие особенности:

Формулы приветствия и прощания.

В немецкой лингвокультуре система приветствий достаточно формализована и варьируется в зависимости от времени суток и степени формальности ситуации. Основные формулы приветствия: «Guten Morgen» (доброе утро), «Guten Tag» (добрый день), «Guten Abend» (добрый вечер) в формальных ситуациях; «Hallo», «Hi»,

«Servus», «Grüß Gott» (в южных регионах) в неформальных ситуациях. Как отмечает Г. Нойнер, «приветствие в немецкой культуре обычно сопровождается рукопожатием, при этом зрительный контакт считается обязательным» [Г. Нойнер, 1993, с. 184]. Формулы прощания также варьируются от формальных «Auf Wiedersehen» до неформальных «Tschüss», «Bis bald», «Ciao».

В узбекской лингвокультуре система приветствий более разнообразна и включает не только стандартные формулы («Assalomu alaykum», «Salom»), но и многочисленные вопросы о здоровье, делах, семье, которые являются неотъемлемой частью ритуала приветствия. Как подчеркивает А. Таджибаева, «в узбекской культуре приветствие – это не просто формальность, а важный ритуал, демонстрирующий уважение и внимание к собеседнику» [А. Таджибаева, 2023, с. 289]. Приветствие может сопровождаться особыми жестами (прикладывание правой руки к сердцу, легкий поклон). Формулы прощания часто включают благопожелания («Yaxshi qoling» – «оставайтесь в добром здравии», «Ko'rishguncha» – «до встречи»).

Обращения и титулы.

В немецкой лингвокультуре система обращений основана на четком разграничении формального и неформального регистров. В формальных ситуациях используется обращение по фамилии с добавлением титула или должности: «Herr Müller», «Frau Schmidt», «Professor Weber», «Doktor Klein». Как отмечает М. Байрам, «использование только имени или фамильярных форм обращения в формальных ситуациях воспринимается как нарушение этикета» [М. Байрам, 1997, с. 124]. В академической среде особое значение имеют титулы и ученые степени, которые обязательно упоминаются при обращении.

В узбекской лингвокультуре система обращений более сложная и включает не только имена и титулы, но и термины родства, используемые по отношению к неродственникам. Как подчеркивает Ш.Ш. Каландаров, «использование терминов родства (ака – старший брат, ора – старшая сестра, amaki – дядя, xola – тетя) по отношению к неродственникам является проявлением уважения и установления

близких, доверительных отношений» [Ш.Ш. Каландаров, 2015, с. 361]. В академической среде используются обращения «Ustoz» (учитель), «Domla» (профессор). Обращение только по имени допустимо лишь в отношении равных по возрасту и статусу или младших.

Выражение благодарности и извинения.

В немецкой лингвокультуре выражение благодарности является обязательным элементом вежливого общения даже в ситуациях оказания незначительных услуг. Основные формулы благодарности: «Danke», «Vielen Dank», «Herzlichen Dank» с возможным добавлением объяснения причины благодарности. Как отмечает К.Крамш, «отсутствие благодарности за оказанную услугу воспринимается как серьезное нарушение этикета» [К.Крамш, 1998, с. 288]. Извинения также выражаются эксплицитно: «Entschuldigung», «Es tut mir leid», «Ich bitte um Verzeihung» в зависимости от серьезности проступка.

В узбекской лингвокультуре выражение благодарности имеет свои особенности. Как подчеркивает Ш.С. Сафаров, «благодарность часто выражается не только через стандартные формулы («Rahmat», «Tashakkur»), но и через благопожелания («Umringizdan baraka toping» – «пусть ваша жизнь будет благословенна»), комплименты, ответные предложения помощи» [Ш.С. Сафаров, 2008, с. 112]. В ситуациях, где оказание помощи воспринимается как естественная обязанность (например, в отношениях между родственниками, друзьями), чрезмерная благодарность может даже восприниматься как дистанцирование. Извинения часто сопровождаются объяснениями причин, самоуничижительными выражениями и обещаниями исправить ситуацию.

Комплименты и их восприятие.

В немецкой лингвокультуре комплименты относительно немногочисленны и обычно касаются конкретных достижений, качеств или действий человека, а не его внешности или личных характеристик. Как отмечает Г. Нойнер, «немецкие комплименты часто формулируются рационально, с обоснованием: Das hast du wirklich gut gemacht, weil.... (Ты действительно хорошо это сделал, потому что...)» [Г. Нойнер,

1993, с. 184]. Реакция на комплимент обычно включает благодарность, иногда с преуменьшением заслуг, но чрезмерное самоуничижение воспринимается как неискренность.

В узбекской лингвокультуре комплименты являются важной частью общения и служат для поддержания гармоничных отношений. Комплименты часто эмоциональны, образны и могут касаться не только достижений, но и внешности, характера, семьи человека. Особенностью узбекских комплиментов является их часто гиперболизированный характер и использование специальных формул для предотвращения «сглаза» (например, «Ko'z tegmasin» – «чтобы не сглазить»). Реакция на комплимент обычно включает отрицание или преуменьшение хвалямого качества, благодарность Богу и ответный комплимент.

Например, в ситуации комплимента относительно успешной презентации:

Типичный комплимент в немецкой культуре: «Deine Präsentation war sehr gut strukturiert und informativ. Besonders überzeugend fand ich deine Analyse des zweiten Punktes.» (Твоя презентация была очень хорошо структурирована и информативна. Особенно убедительным я нашел твой анализ второго пункта.)

Типичный комплимент в узбекской культуре: «Mashallah! Deine Präsentation war außerordentlich beeindruckend! Du hast wie ein echter Experte gesprochen. Alle waren von deinem Wissen fasziniert!» (Машаллах!² Твоя презентация была необыкновенно впечатляющей! Ты говорил как настоящий эксперт. Все были очарованы твоими знаниями!)

Типичная реакция на комплимент в немецкой культуре: «Vielen Dank für das Feedback. Ich habe tatsächlich viel Zeit in die Vorbereitung investiert». (Большое спасибо за отзыв. Я действительно вложил много времени в подготовку.)

Типичная реакция на комплимент в узбекской культуре: «O nein, es war nichts Besonderes. Ich habe noch so viel zu lernen. Deine Präsentationen sind viel besser

² Арабское ритуальное молитвенное восклицание, междометное выражение, часто используемое в арабских и других мусульманских странах, как знак изумления, радости, хвалы и благодарности Богу и смиренного признания того, что всё происходит по воле Аллаха. Слово "Машаллах" сравнительно недавно вошло в лексикон узбекского языка, приобретая популярность в повседневной речи и социальных сетях.

als meine». (О нет, это было ничего особенного. Мне еще так много нужно учиться. Твои презентации намного лучше моих.)

Выражение просьб и отказов.

В немецкой лингвокультуре просьбы формулируются достаточно прямо, с использованием вопросительных конструкций, модальных глаголов и условного наклонения для выражения вежливости: «Könnten Sie mir bitte helfen?» (Не могли бы вы мне помочь?), «Würden Sie mir das Salz reichen?» (Не передали бы вы мне соль?). Как отмечает М. Байрам, «прямота просьбы компенсируется вежливой формой, использованием слова «bitte» (пожалуйста) и соответствующей интонацией» [М. Байрам, 1997, с. 124]. Отказы также формулируются относительно прямо, хотя часто сопровождаются объяснением причин и выражением сожаления.

В узбекской лингвокультуре просьбы часто формулируются косвенно, особенно в отношении людей старшего возраста или более высокого статуса. Прямая просьба может восприниматься как требование, поэтому предпочтение отдается косвенным формам: намекам, описанию ситуации, требующей помощи, выражению желания без эксплицитной просьбы [Ш.Ш. Каландаров, 2015, с. 361]. Отказы также предпочтительно выражаются косвенно, через обещание выполнить просьбу позже, указание на объективные препятствия или предложение альтернативных решений, поскольку прямой отказ может восприниматься как проявление неуважения.

Коммуникативные табу.

В немецкой лингвокультуре существует ряд коммуникативных табу, нарушение которых может привести к серьезным коммуникативным сбоям. Как отмечает Г. Нойнер, «в деловом и академическом общении табуированными темами являются личные финансы, религиозные и политические убеждения, подробности семейной жизни» [Г. Нойнер, 1993, с. 184]. Особым табу является тема национал-социализма и Холокоста, обсуждение которой требует особой деликатности. Также неприемлемым считается публичное проявление национального превосходства, шовинизма, ксенофобии и других форм дискриминации.

В узбекской лингвокультуре коммуникативные табу связаны с религиозными и традиционными ценностями. Как подчеркивает Ш.С. Сафаров, «табуированными темами являются интимные отношения, внутрисемейные конфликты, критика религиозных авторитетов, обсуждение некоторых исторических событий» [Ш.С. Сафаров, 2008, с. 112]. Особенно строгие ограничения касаются обсуждения тем, связанных с гендерными вопросами, в смешанной компании. Неприемлемым считается использование грубой, нецензурной лексики, особенно в присутствии женщин, старших по возрасту и статусу людей.

Невербальные табу.

В немецкой лингвокультуре существуют табу, связанные с невербальным поведением. Как отмечает К.Крамш, «неприемлемыми считаются чрезмерная близость (нарушение личного пространства), интенсивный зрительный контакт с незнакомыми людьми, избыточная жестикуляция и громкая речь в общественных местах» [К.Крамш, 1998, с. 288]. Также табуированы нацистские приветствия и символика, демонстрация которых является уголовным преступлением.

В узбекской лингвокультуре невербальные табу часто связаны с гендерными различиями и представлениями о приличиях. Табуированными являются интенсивный тактильный контакт между представителями противоположного пола в публичных местах, демонстративные проявления романтических чувств, вызывающая одежда. Также неприемлемыми считаются некоторые жесты и позы, такие как вытягивание ног в направлении собеседника, показывание пальцем на людей, передача предметов левой рукой.

Понимание речевого этикета и коммуникативных табу в сравниваемых культурах имеет особое значение для успешной межкультурной коммуникации. Как подчеркивает С.Г. Тер-Минасова, «именно в этой области межкультурные различия проявляются наиболее ярко и могут приводить к серьезным коммуникативным сбоям, воспринимаемым как личная обида или преднамеренная невежливость» [С.Г. Тер-Минасова, 2008, с. 352]. Для узбекских студентов, изучающих немецкий язык, важно не только знать формальные правила речевого этикета, но и понимать

культурный контекст их использования, осознавать различия в интерпретации одних и тех же коммуникативных действий в разных культурах.

2.4. Проблема межкультурной интерференции при изучении немецкого языка узбекскими студентами

В условиях глобализации и интенсификации межкультурных контактов особую актуальность приобретает проблема влияния культурных различий на процесс изучения иностранных языков. Это в полной мере относится к ситуации обучения немецкому языку узбекских студентов, представляющей собой уникальный контекст взаимодействия восточной и западноевропейской культур.

Узбекистан и Германия в последние годы активно развивают сотрудничество в сфере образования, науки и культуры. Все больше узбекских студентов изучают немецкий язык как в рамках университетских программ, так и на языковых курсах. Однако процесс овладения немецким языком неизбежно сопровождается феноменом межкультурной интерференции – переносом моделей речевого поведения, характерных для родной культуры, на коммуникацию на иностранном языке.

Несовпадение культурно обусловленных моделей коммуникации может приводить к многочисленным коммуникативным сбоям в ситуациях межкультурного общения, затрудняя процесс изучения иностранного языка и снижая эффективность коммуникации. В этой связи особую важность приобретает изучение специфики межкультурной интерференции в речевом поведении узбекских студентов при изучении немецкого языка.

Понятие межкультурной интерференции в лингводидактике имеет фундаментальное значение для понимания трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся при изучении иностранного языка. Термин «интерференция» был введен в лингвистический обиход учеными Пражского лингвистического кружка для обозначения отклонений от норм одного языка под влиянием другого [У. Вайнрайх, 1953, с. 263]. Изначально это понятие использовалось преимущественно в контексте языковых контактов и двуязычия, однако с развитием коммуникативного и

межкультурного подходов к обучению иностранным языкам оно приобрело новое звучание.

В современной лингводидактике межкультурная интерференция рассматривается как «перенос моделей речевого поведения, свойственных родной лингвокультуре обучающихся, на коммуникацию на изучаемом языке, что приводит к нарушению культурно обусловленных норм и конвенций общения» [А. А. Графкина, А. М. Мирзаназарова, 2023, с. 35–45]. Как отмечает Н.Д. Гальскова, «это явление аналогично языковой интерференции, но происходит на уровне коммуникативного поведения и культурных норм» [Н.Д. Гальскова, 2006, с. 336]. Межкультурная интерференция может приводить к коммуникативным сбоям и недопониманию, формированию негативных стереотипов и даже конфликтам.

Важно подчеркнуть, что в отличие от языковой интерференции, проявляющейся на уровне фонетики, лексики и грамматики, межкультурная интерференция затрагивает более глубокий пласт коммуникации – культурные ценности, представления, нормы и стратегии, определяющие выбор языковых средств и моделей поведения в конкретных ситуациях общения.

Как отмечает С.Г. Тер-Минасова, «в основе межкультурной интерференции лежит конфликт между привычными для обучающихся моделями коммуникативного поведения, сформированными в процессе социализации в родной культуре, и новыми моделями, характерными для изучаемой лингвокультуры» [С.Г. Тер-Минасова, 2008, с. 352]. Этот конфликт может проявляться на разных уровнях коммуникации.

1. Прагматический уровень - различия в реализации речевых актов (просьба, приглашение, отказ, комплимент и т.д.), обусловленные несовпадением культурных норм и ожиданий. Например, узбекские студенты могут использовать излишне косвенные способы выражения просьбы, что в немецкой культуре может восприниматься как неуверенность или манипуляция [Ш.Ш. Шомаксудов, 2009, с. 132].

2. Дискурсивный уровень - различия в организации дискурса, стратегиях аргументации, приемах введения и смены темы, что может приводить к коммуникативным сбоям. Так, циклическая организация текста, характерная для узбекской

культуры, может восприниматься немецкими читателями как нелогичная и сумбурная [Ш.С. Сафаров, 2008, с. 87].

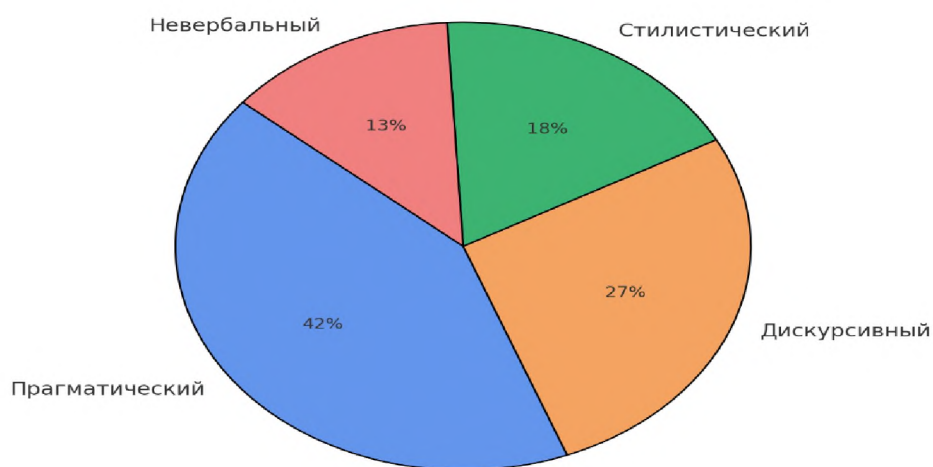
3. Стилистический уровень - различия в выборе регистра общения, степени формальности, допустимости эмоционально-оценочной лексики. Например, узбекские студенты могут использовать излишне формальные обращения и этикетные формулы в неформальной обстановке, что создает дистанцию в общении [С.И. Куватов, 2024, с. 458-462].

4. Невербальный уровень - различия в использовании невербальных средств коммуникации (жесты, мимика, интонация, проксемика). Так, прямой взгляд в глаза собеседнику, ожидаемый в немецкой культуре, может восприниматься узбекскими студентами как невежливый и вызывающий [Пашкова, 2015, с. 205].

Итак, распределение типов коммуникативных сбоек по уровням коммуникации демонстрирует, что наибольшее количество случаев межкультурной интерференции наблюдается на прагматическом уровне (42%), за которым следуют дискурсивный (27%), стилистический (18%) и невербальный (13%) уровни. Это подтверждает теоретическое положение о том, что наибольшие трудности в межкультурной коммуникации возникают в сфере реализации речевых актов и организации дискурса. [См. Диаграмма 2.].

Диаграмма 2.

Распределение типов коммуникативных сбоек по уровням



Как подчеркивает В.В. Сафонова, «межкультурная интерференция является серьезным барьером на пути формирования коммуникативной компетенции обучающихся, поскольку она препятствует адекватному пониманию и порождению иноязычного дискурса» [Сафонова, 2004, с. 63]. Преодоление этого барьера требует целенаправленной работы по развитию у студентов межкультурной компетенции - способности эффективно и адекватно взаимодействовать с представителями других культур на основе знания культурных различий и умения адаптировать свое коммуникативное поведение к ситуации межкультурного общения [М.Вугат, 1997, с. 34].

Для этого необходима интеграция культурного компонента в содержание обучения иностранному языку, позволяющая студентам осознать влияние родной культуры на их речевое поведение и освоить новые модели коммуникации. Как отмечает Н.Д. Гальскова, «обучение иностранному языку должно строиться на основе сопоставления родной и изучаемой лингвокультур, выявления их сходств и различий, что способствует формированию у обучающихся «третьей культуры» - промежуточной системы культурных представлений, обеспечивающей успешное взаимодействие с представителями иной лингвокультуры» [Гальскова, 2006, с. 82].

В этой связи особое значение приобретает использование аутентичных материалов, отражающих реальное функционирование языка в культурном контексте, моделирование ситуаций межкультурного общения, позволяющих студентам практиковать новые модели коммуникативного поведения, а также применение приемов культурной рефлексии, направленных на осознание обучающимися своей культурной идентичности и ее влияния на процесс коммуникации [Г.В. Елизарова, 2005, с. 201].

Таким образом, понятие межкультурной интерференции является ключевым для понимания трудностей, возникающих в процессе овладения иностранным языком и культурой. Учет этого феномена и целенаправленная работа по его преодолению должны стать неотъемлемым компонентом современного иноязычного образования, направленного на формирование межкультурной компетенции обучающихся как основы успешной коммуникации в условиях диалога культур.

Обучение узбекских студентов немецкому языку представляет собой уникальный контекст взаимодействия восточной и западноевропейской культур, характеризующихся значительными различиями в коммуникативных ценностях, нормах и стратегиях. На наш взгляд, эти различия могут приводить к межкультурной интерференции - переносу моделей речевого поведения, характерных для родной культуры, на коммуникацию на иностранном языке, что затрудняет процесс овладения языком и снижает эффективность общения. Это в свою очередь обуславливает необходимость изучения специфики межкультурной интерференции в речевом поведении узбекских студентов при изучении немецкого языка для разработки эффективных методик преодоления коммуникативных барьеров. Анализ этой проблемы позволяет выделить несколько ключевых областей интерференции:

Интерференция на уровне коммуникативных стратегий.

Узбекские студенты, как представители высококонтекстной культуры, склонны переносить характерные для родной культуры коммуникативные стратегии на общение на немецком языке. Как отмечает Ю.Е. Прохоров, «это проявляется в предпочтении косвенных способов выражения (особенно при формулировании просьб, отказов, несогласия), в стремлении избегать конфликтов и поддерживать гармоничные отношения даже в ущерб ясности коммуникации» [Ю.Е. Прохоров, 2008, с. 224]. В немецкой низкоконтекстной культуре такие стратегии могут восприниматься как уклончивость, неискренность или неуверенность в себе.

Примером может служить ситуация академического общения, когда узбекский студент, не понимая объяснения преподавателя, из уважения к нему не задает уточняющие вопросы, а кивает и улыбается, демонстрируя внимание и почтение. Немецкий преподаватель интерпретирует это поведение как свидетельство понимания и продолжает объяснение, что усугубляет проблему.

Интерференция на уровне речевых актов.

Узбекские студенты часто переносят характерные для родной культуры способы реализации речевых актов на коммуникацию на немецком языке. Как подчеркивает Ш.С. Сафаров, «это касается таких речевых актов, как приветствие, просьба, извинение, благодарность, комплимент, отказ, несогласие, которые в узбекской и

немецкой культурах реализуются с использованием различных стратегий и языковых средств» [Ш.С. Сафаров, 2008, с. 112].

Например, узбекские студенты могут излишне многословно и эмоционально выражать благодарность за незначительную помощь, что в немецкой культуре может восприниматься как преувеличение или неискренность. С другой стороны, они могут избегать прямого выражения несогласия или критики, предпочитая намеки и уклончивые формулировки, что для немецкого собеседника может быть трудно интерпретировать.

Интерференция на уровне организации дискурса.

Узбекские студенты склонны переносить характерные для родной культуры способы организации дискурса на немецкую речь. Это проявляется в циклической организации повествования, с возвращением к одним и тем же идеям, выраженным разными способами, в обилии образных выражений, метафор, аллюзий к культурно-значимым текстам. В немецкой культуре, ценящей линейную, логически выстроенную организацию дискурса, такой стиль может восприниматься как нечеткий, расплывчатый или отклоняющийся от темы.

Особенно ярко эта проблема проявляется при написании академических текстов (эссе, рефератов, дипломных работ), где узбекские студенты могут затрудняться с соблюдением требований к структуре, аргументации и стилю, принятых в немецкой академической традиции.

Интерференция на уровне невербального поведения.

Узбекские студенты могут неосознанно переносить характерные для родной культуры паттерны невербального поведения на общение на немецком языке. Это касается таких аспектов, как проксемика (дистанция общения), тактильное поведение, «зрительный контакт, мимика, жестикуляция, которые имеют различные нормы и интерпретации в узбекской и немецкой культурах» [Ш.С. Сафаров, 2008, с. 112].

Например, узбекские студенты-мужчины могут стоять ближе к собеседнику и использовать более интенсивный тактильный контакт при общении с представителями своего пола, что в немецкой культуре может вызывать дискомфорт. С другой

стороны, они могут избегать зрительного контакта с преподавателем из уважения, что в немецкой культуре может интерпретироваться как незаинтересованность или неискренность.

Интерференция на уровне восприятия статуса и иерархии.

Узбекские студенты, как представители культуры с высоким показателем дистанции власти, переносят характерные для родной культуры представления о статусе и иерархии на общение в немецкоязычной среде. Как отмечает М. Байрам, «это проявляется в повышенном внимании к статусным различиям, в стремлении демонстрировать уважение к преподавателям и старшим через специфические формы речевого поведения, в ожидании четких указаний и руководства со стороны авторитетных фигур» [М. Байрам, 1997, с. 124].

В немецкой образовательной среде, где отношения более эгалитарные и поощряется активное участие, критическое мышление и самостоятельность студентов, такое поведение может восприниматься как пассивность, несамостоятельность или отсутствие собственного мнения.

Интерференция на уровне ценностей и коммуникативных норм.

Узбекские студенты могут переносить характерные для родной культуры ценности и коммуникативные нормы на интерпретацию немецкоязычного общения. Как подчеркивает У. Б. Гудикюнст, «это может приводить к неверной оценке коммуникативного поведения носителей языка, к негативным стереотипам и предубеждениям» [У. Б. Гудикюнст, 2004, с. 488].

Например, прямота и объективность, высоко ценимые в немецкой культуре, могут восприниматься узбекскими студентами как грубость или недостаток воспитания. С другой стороны, характерная для узбекской культуры забота о сохранении «лица» собеседника может интерпретироваться немецкими коммуникантами как неискренность или уклончивость.

Преодоление межкультурной интерференции в процессе обучения.

Для преодоления межкультурной интерференции при изучении немецкого языка узбекскими студентами необходимо разработать целенаправленную методику, включающую следующие компоненты:

1. *Развитие культурной осведомленности.* Как отмечает С.Г. Тер-Минасова, «студенты должны осознавать различия между узбекской и немецкой культурами, понимать их историческую обусловленность и принимать их как проявление культурного разнообразия, а не как отклонение от «нормы» [С.Г. Тер-Минасова, 2008, с. 352]. Важно совершенствовать у студентов представление о равноценности, но различности культур, избегая этноцентрических оценок.

2. *Сравнительный анализ коммуникативного поведения.* Как подчеркивает К.Крамш, «эффективным методом является сопоставительный анализ типичных коммуникативных ситуаций в узбекской и немецкой культурах, выявление сходств и различий в реализации речевых актов, в коммуникативных стратегиях и тактиках» [К.Крамш, 1998, с. 288]. Такой анализ помогает студентам осознать причины коммуникативных сбоев и разработать стратегии их преодоления.

3. *Моделирование аутентичных ситуаций межкультурного общения.* Как отмечает Х.Н. Сили, «ролевые игры, симуляции, анализ критических инцидентов позволяют студентам практиковать новые модели речевого поведения в безопасной образовательной среде, получать обратную связь и корректировать свое коммуникативное поведение» [Х.Н. Сили, 1993, с. 336].

4. *Развитие метакогнитивных стратегий.* Как подчеркивает М. Байрам, «студенты должны научиться осознавать свои культурные установки и стереотипы, отслеживать их влияние на коммуникацию и корректировать свое речевое поведение с учетом культурного контекста» [М. Байрам, 1997, с. 124]. Рефлексия, ведение дневника наблюдений за межкультурной коммуникацией, обсуждение коммуникативных сбоев способствуют развитию этих стратегий.

5. *Совершенствование межкультурной коммуникативной компетенции.* Как отмечает Н.Д. Гальскова, «эта компетенция включает не только знания о различиях культур, но и умения интерпретации и медиации, способность адаптировать свое коммуникативное поведение к различным культурным контекстам, открытость и готовность к диалогу» [Н.Д. Гальскова, 2006, с. 336].

Таким образом, проблема межкультурной интерференции при изучении немецкого языка узбекскими студентами требует комплексного подхода,

учитывающего различия между культурами на разных уровнях коммуникации. Осознание этих различий и развитие специфических компетенций позволяет преодолеть интерференцию и сформировать адекватное речевое поведение в межкультурном общении.

В заключение можно отметить, что анализ речевого поведения как объекта лингвистического и лингводидактического исследования позволяет выявить существенные различия между узбекской и немецкой лингвокультурами, которые необходимо учитывать в процессе обучения немецкому языку узбекских студентов. Понимание культурной обусловленности речевого поведения, сравнительный анализ коммуникативных стратегий, речевого этикета и табу, а также осознание механизмов межкультурной интерференции создают основу для разработки эффективной методики совершенствования межкультурной коммуникативной компетенции, позволяющей успешно функционировать в немецкоязычной среде.

ГЛАВА III. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УЧЕТА КУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ УЗБЕКСКИХ СТУДЕНТОВ

3.1. Экспериментальное исследование влияния культурных различий на речевое поведение узбекских студентов

Теоретические положения, рассмотренные в первых двух главах, создают фундамент для практического изучения влияния культурных различий на речевое поведение узбекских студентов при обучении немецкому языку. Осознание значительных различий между узбекской и немецкой лингвокультурами требует не только теоретического осмысления, но и эмпирической проверки, выявления конкретных проблем, возникающих в процессе обучения, и разработки эффективных методических подходов к их решению. В данной главе представлены результаты экспериментального исследования влияния культурных различий на речевое поведение узбекских студентов и предложены методические рекомендации по совершенствованию межкультурной коммуникативной компетенции.

Экспериментальное исследование влияния культурных различий на речевое поведение узбекских студентов проводилось в период с сентября 2023 по февраль 2024 года на базе факультета Романо-германской филологии Узбекского государственного университета мировых языков. Обучающим экспериментом было охвачено 86 студентов 2-4 курсов, изучающих немецкий язык как основную специальность, в возрасте от 19 до 23 лет. Гендерный состав участников: 64 женщины (74,4%) и 22 мужчины (25,6%), что отражает типичное гендерное распределение на языковых факультетах.

Методика исследования была разработана с учетом рекомендаций М. Байрама [М. Байрам, 1997, с. 124], С.Г. Тер-Минасовой [С.Г. Тер-Минасова, 2008, с. 352], Н.Д. Гальсковой [Н.Д. Гальскова, 2006, с. 336] по изучению межкультурной коммуникативной компетенции и включала комплекс взаимодополняющих методов:

1. **Диагностический этап** (сентябрь-октябрь 2024):

- Анкетирование с использованием культурно-ценностного опросника Ш. Шварца для определения базовых культурных ценностей студентов
- Тестирование по модифицированной методике Г. Хофстеде для измерения культурных измерений (дистанция власти, индивидуализм/коллективизм, избегание неопределенности)
- Лингвокультурологическое тестирование для оценки знаний о немецкой культуре
- Коммуникативный тест для определения уровня владения речевыми актами на немецком языке

2. **Экспериментальный этап** (ноябрь 2024 - январь 2025):

- Ролевые игры в типичных коммуникативных ситуациях с видеофиксацией для последующего анализа
- Анализ «критических инцидентов» межкультурного общения
- Моделирование ситуаций межкультурного взаимодействия с участием носителей немецкого языка
- Дискурсивный анализ письменных работ студентов (эссе, письма, диалоги)

3. **Аналитический этап** (январь-февраль 2025):

- Статистическая обработка полученных данных
- Качественный анализ речевого поведения студентов
- Выявление корреляций между культурными установками и особенностями речевого поведения
- Интерпретация результатов и формулирование выводов

При экспериментальной проверке разработанной нами системы заданий и упражнений использовались следующие методы сбора данных:

Анкетирование. Для изучения культурных установок студентов был разработан специальный опросник, включающий 60 вопросов, направленных на выявление отношения к таким аспектам, как:

- Дистанция власти (отношения «преподаватель-студент», «начальник-подчиненный»)

- Индивидуализм/коллективизм (приоритет личных или групповых интересов)
- Отношение к неопределенности (предпочтение структурированных или неструктурированных ситуаций)
- Коммуникативные стратегии (прямота/косвенность, сохранение «лица», выражение несогласия)
- Отношение к времени (монокронность/полихронность)
- Невербальное поведение (дистанция общения, тактильный контакт, зрительный контакт)

Тестирование. Для оценки уровня владения речевыми актами на немецком языке был разработан коммуникативный тест, включающий задания на реализацию различных речевых актов в типичных ситуациях общения:

- Приветствие и прощание в различных ситуациях
- Выражение просьбы с разной степенью настойчивости
- Формулирование отказа с разной степенью категоричности
- Выражение несогласия и критики
- Compliments и реакция на них
- Извинения в различных ситуациях
- Выражение благодарности

Ролевые игры. Студентам предлагалось разыграть типичные ситуации межкультурного общения, например:

- Знакомство с немецким студентом
- Обращение с просьбой к преподавателю
- Выражение несогласия с мнением старшего коллеги
- Ведение дискуссии на спорную тему
- Решение конфликтной ситуации
- Неформальное общение на вечеринке

Ролевые игры записывались на видео для последующего анализа вербального и невербального поведения участников.

Метод «критических инцидентов». Студентам предлагались описания реальных ситуаций межкультурного взаимодействия, завершившихся коммуникативным сбоем или конфликтом, и предлагалось:

- Определить причину коммуникативного сбоя
- Объяснить культурные различия, приведшие к недопониманию
- Предложить альтернативные модели поведения, позволяющие избежать конфликта

Дискурсивный анализ. Анализировались письменные работы студентов (эссе, письма, диалоги) с точки зрения:

- Организации дискурса (линейная/циклическая)
- Аргументативных стратегий
- Выражения модальности и оценки
- Использования культурно-маркированной лексики
- Соблюдения жанровых конвенций немецкоязычного дискурса

Интервью с преподавателями. Было проведено 12 полуструктурированных интервью с преподавателями немецкого языка, работающими с узбекскими студентами, для выявления их наблюдений относительно типичных проблем межкультурной коммуникации.

Для анализа полученных данных использовались следующие методы:

Статистический анализ с использованием программы SPSS 25.0:

- Частотный анализ для определения распространенности различных типов коммуникативных сбоев
- Корреляционный анализ для выявления взаимосвязей между культурными установками и особенностями речевого поведения
- Факторный анализ для выделения основных проблемных зон межкультурной коммуникации

Качественный анализ:

- Дискурс-анализ речевого поведения в ролевых играх
- Контент-анализ письменных работ.
- Интерпретативный анализ «критических инцидентов»

Сравнительный анализ:

- Сопоставление речевого поведения студентов с разными культурными установками
- Сравнение речевого поведения в родном языке и в немецком языке в аналогичных ситуациях.

3.2. Анализ типичных коммуникативных сбоев, вызванных культурными различиями

В ходе экспериментального исследования было выявлено несколько типов коммуникативных сбоев, вызванных культурными различиями между узбекской и немецкой лингвокультурами. Для систематизации полученных данных была разработана классификация коммуникативных сбоев по их источникам, частотности и степени серьезности.

Таблица 3.1

Классификация коммуникативных сбоев, вызванных культурными различиями

Тип комму- никатив- ного сбоя	Источник	Частот- ность (%)	Примеры
Прагматиче- ские сбои	Различия в реализа- ции речевых актов	35,8	Излишне косвенное выражение просьбы, чрезмерно эмоциональ- ное выражение благодарности
Дискурсив- ные сбои	Различия в органи- зации дискурса	24,3	Циклическая организация текста, отсутствие четкой структуры аргу- ментации
Социопраг- матические сбои	Различия в интер- претации социаль- ных ролей и стату- сов	18,7	Излишне формальное обращение к сверстникам, избегание критики старших
Невербаль- ные сбои	Различия в невер- бальном поведении	12,4	Нарушение дистанции общения, избегание зрительного контакта
Стилистиче- ские сбои	Различия в реги- страх общения	8,8	Смешение формального и нефор- мального стилей, использование неуместных формул вежливости

Итак, анализ конкретных ситуаций коммуникативных сбоев позволил выявить их типичные механизмы и последствия. Рассмотрим наиболее характерные примеры:

Прагматические сбои возникают из-за различий в способах реализации речевых актов в узбекской и немецкой лингвокультурах. Наиболее проблемными оказались следующие речевые акты:

1. **Выражение просьбы.** Узбекские студенты часто используют излишне косвенные способы выражения просьбы, что может затруднять понимание их коммуникативного намерения немецкими собеседниками. *Например:*

Ситуация: Студенту нужно дополнительное время для подготовки презентации.

Типичная формулировка узбекского студента: «Es wäre schön, wenn ich mehr Zeit für die Vorbereitung hätte... Die Aufgabe ist sehr interessant, aber ich habe noch viele andere Verpflichtungen...» (Было бы хорошо, если бы у меня было больше времени для подготовки... Задание очень интересное, но у меня еще много других обязанностей...).

Ожидаемая формулировка в немецкой культуре: «Ich bitte Sie, mir eine Woche mehr Zeit für die Präsentation zu geben, da ich noch andere wichtige Aufgaben zu erledigen habe.» (Я прошу вас дать мне еще одну неделю для подготовки презентации, так как мне нужно выполнить другие важные задания).

2. **Выражение несогласия и критики.** Узбекские студенты стремятся избегать прямого выражения несогласия, особенно в отношении людей с более высоким статусом, что может интерпретироваться как неискренность или отсутствие собственного мнения. *Например:*

Ситуация: Преподаватель высказывает спорное утверждение и спрашивает мнение студентов.

Типичная реакция узбекского студента: «Das ist ein interessanter Gedanke... Vielleicht könnte man auch andere Aspekte betrachten...» (Это интересная мысль... Возможно, можно было бы рассмотреть и другие аспекты...).

Ожидаемая реакция в немецкой культуре: «Ich sehe das anders. Meiner Meinung nach...» (Я смотрю на это иначе. По моему мнению...).

Еще один яркий пример критического инцидента связан с участием в групповой дискуссии:

Ситуация: На семинаре по литературе студенты обсуждают современный немецкий роман. Немецкий преподаватель ожидает активного участия и обмена мнениями.

Речевое поведение узбекских студентов: Большинство студентов молчат, лишь некоторые высказывают мнения, очень близкие к тому, что сказал преподаватель в своем вводном слове. Когда преподаватель прямо спрашивает одну из студенток: «Was halten Sie von der Hauptfigur?» (Что вы думаете о главном герое?), студентка отвечает: «Die Figur ist sehr interessant... wie Sie schon erwähnt haben...» (Персонаж очень интересный... как вы уже упомянули...).

Интерпретация преподавателя: Студенты не прочитали произведение или не поняли его, не способны к критическому анализу, не имеют собственного мнения.

Интерпретация студентов: Они демонстрируют уважение к преподавателю, признавая его авторитет и знания, стараются не создавать конфликтных ситуаций в группе, не «выделяться» с радикальными мнениями.

Последствия: Преподаватель разочарован качеством дискуссии и низко оценивает участие студентов. Студенты не понимают, почему их поведение, которое они считают правильным и уважительным, вызывает недовольство.

Дискурсивные сбои связаны с различиями в организации дискурса, стратегиях аргументации и структурировании информации:

1. **Организация письменного текста.** Анализ эссе и других письменных работ узбекских студентов выявил тенденцию к циклической организации текста, отсутствию четкого тезиса в начале работы, обилию отступлений и образных выражений. Это контрастирует с линейной, логически выстроенной структурой, ожидаемой в немецком академическом дискурсе.

2. **Аргументативные стратегии.** Узбекские студенты часто используют аргументы, апеллирующие к авторитету, традициям, общепринятым нормам, в то

время как в немецкой культуре более ценятся логические доказательства, факты, статистика и критический анализ.

Социопрагматические сбои возникают из-за различий в интерпретации социальных ролей, статусов и дистанции между коммуникантами:

1. **Отношения «преподаватель-студент».** Узбекские студенты демонстрируют высокую дистанцию власти в отношениях с преподавателями: избегают задавать вопросы, выражать несогласие, предпочитают ждать четких указаний. Это может восприниматься немецкими преподавателями как пассивность или незаинтересованность.

2. **Общение со сверстниками.** Узбекские студенты могут сохранять излишнюю формальность в общении с немецкими сверстниками, что затрудняет установление дружеских отношений.

Невербальные сбои связаны с различиями в невербальном поведении:

1. **Зрительный контакт.** Узбекские студенты, особенно женщины, часто избегают прямого зрительного контакта с преподавателями и старшими по возрасту собеседниками из уважения, что может интерпретироваться в немецкой культуре как неискренность или неуверенность.

2. **Проксемика.** Узбекские студенты-мужчины имеют тенденцию к сокращению дистанции при общении с представителями своего пола, что может вызывать дискомфорт у немецких собеседников.

Ситуация: Узбекский студент встал слишком близко к немецкому собеседнику во время диалога, что вызвало у последнего дискомфорт (в немецкой культуре личная дистанция — 50–70 см).

Для более глубокого понимания механизмов коммуникативных сбоев был проведен анализ «критических инцидентов» — реальных ситуаций межкультурного взаимодействия, завершившихся недопониманием или конфликтом. Было проанализировано 28 таких инцидентов, и на их основе была разработана схема развития коммуникативного сбоя [См. схему 3.1.].

Схема 3.1. Развитие коммуникативного сбоя, вызванных культурными различиями



Например, типичный критический инцидент, связанный с выражением несогласия:

Ситуация: На семинаре немецкий преподаватель высказывает спорное утверждение о роли женщин в современном обществе и спрашивает мнение студентов. Узбекская студентка не согласна с мнением преподавателя, но из уважения не выражает это прямо, а использует уклончивые формулировки.

Речевое поведение студентки: «Das ist eine interessante Perspektive... In unserem Land haben wir einige andere Traditionen... Es ist schwer zu sagen, was richtig oder falsch ist...» (Это интересная перспектива... В нашей стране у нас есть некоторые другие традиции... Трудно сказать, что правильно или неправильно...).

Интерпретация преподавателя: Студентка не имеет собственного мнения, не хочет или не может критически мыслить, пассивно принимает традиционные взгляды.

Интерпретация студентки: Она выразила несогласие максимально вежливым способом, проявив уважение к преподавателю и избежав конфронтации.

Последствия: Преподаватель ставит низкую оценку за участие в дискуссии. Студентка чувствует несправедливость и непонимание. Возникает коммуникативный барьер.

Как видим, анализ коммуникативных сбоев показал, что они часто связаны не только с недостаточным знанием языка, но и с глубинными культурными различиями, определяющими представления о приемлемом и эффективном коммуникативном поведении. Эти различия необходимо учитывать при разработке методики обучения немецкому языку узбекских студентов.

3.3. Выявление наиболее проблемных аспектов межкультурной коммуникации для узбекских студентов

На основе статистического и качественного анализа результатов исследования были выявлены наиболее проблемные аспекты межкультурной коммуникации для узбекских студентов при изучении немецкого языка. Эти аспекты были ранжированы по степени серьезности проблем и частотности коммуникативных сбоев.

Таблица 3.2

Проблемные аспекты межкультурной коммуникации для узбекских студентов

Проблемный аспект	Коэффициент проблемности*	Причины	Типичные проявления
Выражение несогласия и критики	4,8	Высокая дистанция власти, важность сохранения «лица», стремление к гармонии	Избегание прямого несогласия, использование уклончивых формулировок, отсутствие критического анализа

Академическая дискуссия	4,6	Образовательные традиции, ориентированные на воспроизведение знаний, а не на их критический анализ	Пассивность в дискуссиях, ожидание «правильных» ответов, затруднения с аргументацией
Организация академического текста	4,3	Различия в конвенциях академического письма, культурно обусловленные стратегии организации текста	Циклическая структура, имплицитный тезис, обилие метафор и образных выражений
Прямота/косвенность коммуникации	4,1	Высококонтекстность узбекской культуры vs. низкоконтекстность немецкой культуры	Излишняя косвенность в выражении просьб, отказов, предложений
Отношение к иерархии и авторитету	3,9	Различия в дистанции власти, представлениях о статусе и авторитете	Чрезмерная формальность с преподавателями, затруднения с инициативой и самостоятельностью
Невербальное поведение	3,7	Культурные различия в нормах невербальной коммуникации	Проблемы с зрительным контактом, дистанцией общения, интерпретацией жестов
Выражение эмоций	3,5	Различия в культурных нормах выражения эмоций	Затруднения с интерпретацией эмоционального состояния немецких собеседников, проблемы с адекватным выражением собственных эмоций
Отношение к времени	3,3	Монохронность немецкой культуры vs. полихронность узбекской культуры	Различное понимание пунктуальности, планирования, распределения времени

**Коэффициент проблемности рассчитывался по 5-балльной шкале на основе частотности коммуникативных сбоев, их серьезности и степени влияния на успешность коммуникации.*

Рассмотрим подробнее наиболее проблемные аспекты:

Выражение несогласия и критики представляет наибольшую трудность для узбекских студентов. В узбекской культуре с высокой дистанцией власти и коллективистской ориентацией несогласие, особенно с людьми более высокого статуса, выражается очень осторожно и часто косвенно. Прямая критика рассматривается как угроза гармонии межличностных отношений и «потеря лица» как для критикующего, так и для критикуемого. В немецкой культуре, напротив, ценится прямое

выражение собственного мнения, критическое мышление и конструктивная дискуссия.

В ходе эксперимента с моделированием ситуаций академической дискуссии было выявлено, что 82% узбекских студентов испытывают значительные затруднения с выражением несогласия с мнением преподавателя или эксперта. При этом они используют различные коммуникативные стратегии для смягчения несогласия:

1. *Стратегия частичного согласия с последующим уточнением*: «Das stimmt zwar, aber...» (Это правда, но...).
2. *Стратегия деперсонализации*: «Einige könnten argumentieren, dass...» (Некоторые могли бы утверждать, что...).
3. *Стратегия «мягкого» вопроса вместо утверждения*: «Wäre es nicht auch möglich, dass...?» (Не было бы также возможно, что...?).
4. *Стратегия переадресации несогласия*: «Mein Freund hat einmal gesagt, dass...» (Мой друг однажды сказал, что...).

Эти стратегии, адекватные в узбекской лингвокультуре, могут восприниматься немецкими собеседниками как уклончивость, неуверенность или отсутствие собственного мнения.

Академическая дискуссия тесно связана с предыдущим аспектом и представляет серьезную проблему для узбекских студентов. В узбекской образовательной традиции акцент делается на усвоении и воспроизведении знаний, уважении к авторитету преподавателя, следовании установленным правилам. В немецкой академической среде, напротив, ценится критическое мышление, самостоятельность, активное участие в дискуссиях, способность аргументированно отстаивать свою позицию.

Пример трудностей в академической дискуссии:

Ситуация: На семинаре по лингвистике обсуждается теория языковой относительности Сепира-Уорфа.

Ожидаемое поведение в немецкой академической среде: Студенты активно высказывают различные точки зрения, приводят аргументы за и против, задают

критические вопросы, предлагают альтернативные интерпретации, свободно прерывают друг друга для уточнений.

Типичное поведение узбекских студентов: Ожидают, что преподаватель первым выскажет свое мнение, затем воспроизводят его с небольшими вариациями, избегают критиковать высказывания других, отвечают только когда их спрашивают напрямую, стремятся дать «правильный» ответ.

Один из студентов описал свои ощущения так: «Когда преподаватель спросил мое мнение о теории, я знал материал, но не был уверен, какой ответ он хочет услышать. Я боялся сказать что-то неправильное и выглядеть глупо перед группой. В нашей культуре мы обычно сначала слушаем мнение старших и более опытных людей, а потом уже формируем свое.»

Наблюдения за поведением узбекских студентов в ситуациях академических дискуссий показали, что:

- 67% студентов предпочитают занимать пассивную позицию, ожидая, что преподаватель укажет «правильный» ответ.
- 72% испытывают затруднения с формулированием и обоснованием собственной позиции.
- 84% ориентируются на мнение авторитетов, а не на собственные аргументы.
- 79% испытывают дискомфорт в ситуациях открытой дискуссии с противоположными точками зрения.

Организация академического текста представляет значительную трудность для узбекских студентов. Анализ письменных работ выявил существенные различия между ожидаемой структурой текста в немецкой академической традиции и типичной организацией текста узбекскими студентами.

Для немецкого академического текста характерны:

- Линейная структура
- Четкий тезис в начале работы
- Логически выстроенная аргументация
- Эксплицитные связи между аргументами
- Объективность, минимум эмоциональности

– Опора на факты, статистику, цитаты

Для текстов узбекских студентов характерны:

– Циклическая структура с возвращением к одним и тем же идеям

– Имплицитный тезис, который раскрывается постепенно

– Аргументация, основанная на авторитете и традициях

– Обилие метафор и образных выражений

– Эмоциональность, личностная позиция

– Апелляция к общепринятым ценностям и нормам

Эти различия приводят к тому, что письменные работы узбекских студентов часто оцениваются немецкими преподавателями как неструктурированные, неаргументированные или недостаточно объективные.

Прямота / косвенность коммуникации является еще одной проблемной областью. Узбекская культура относится к высококонтекстным, где значительная часть информации передается имплицитно, через контекст. Немецкая культура, напротив, относится к низкоконтекстным, где ценится эксплицитное, прямое выражение мыслей и намерений.

Таким образом, в ходе эксперимента с моделированием коммуникативных ситуаций было выявлено, что узбекские студенты предпочитают косвенные коммуникативные стратегии, особенно в ситуациях просьбы, отказа, выражения недовольства. Например, в ситуации необходимости отказа от приглашения 75% узбекских студентов использовали косвенные стратегии (ссылка на обстоятельства, обещание прийти в другой раз, выражение сожаления без четкого отказа), в то время как прямой отказ с объяснением причин, ожидаемый в немецкой культуре, использовали только 25% студентов.

Для визуализации различий в прямоте / косвенности коммуникации в различных речевых актах была составлена диаграмма, отражающая процент использования прямых коммуникативных стратегий узбекскими студентами и носителями немецкого языка (Диаграмма 1).

Диаграмма 1. Сравнение использования прямых коммуникативных стратегий в различных речевых актах

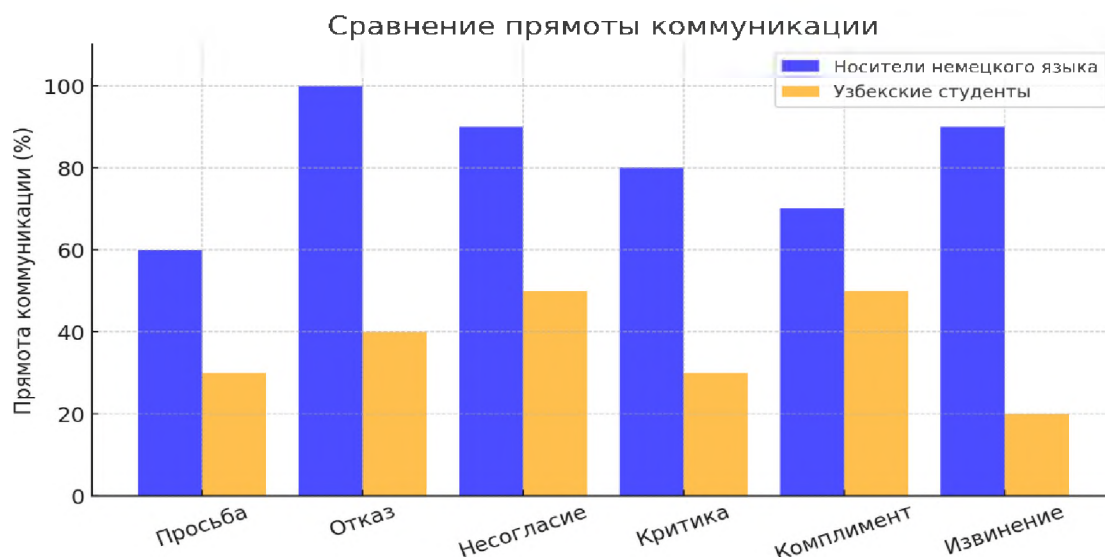


Диаграмма наглядно демонстрирует значительные различия в использовании прямых коммуникативных стратегий, особенно в таких речевых актах, как критика, несогласие и отказ.

Выявленные проблемные аспекты межкультурной коммуникации требуют целенаправленного внимания при разработке методики обучения немецкому языку узбекских студентов. Особенно важно учитывать эти аспекты при планировании учебных материалов, типов заданий и форм работы, поскольку они затрагивают не только поверхностный уровень языковых навыков, но и глубинные культурные установки и ценности.

Отношение к иерархии и авторитету является значимым проблемным аспектом, непосредственно связанным с различиями в показателе дистанции власти между узбекской и немецкой культурами. В узбекской культуре с высоким показателем дистанции власти уважение к старшим, преподавателям, руководителям является фундаментальной ценностью, определяющей модели коммуникативного поведения. В немецкой культуре с относительно низким показателем дистанции власти отношения более эгалитарные, авторитет основывается на компетентности, а

не на возрасте или статусе, поощряется инициатива «снизу» и конструктивный диалог между представителями разных статусных позиций.

В ходе исследования была выявлена следующая специфика поведения узбекских студентов, связанная с отношением к иерархии:

1) Затруднения с выражением собственного мнения в присутствии преподавателя (76% студентов)

2) Ожидание четких инструкций и руководства вместо проявления инициативы (82% студентов)

3) Избегание задавать вопросы, даже если материал не понят (69% студентов)

4) Чрезмерная формальность в общении с преподавателями, использование многочисленных маркеров уважения (91% студентов)

5) Затруднения с неформальным общением с немецкими сверстниками из-за неуверенности в правилах переключения между формальным и неформальным регистрами (64% студентов)

Эти особенности могут стать причиной серьезных коммуникативных сбоев в немецкой академической среде, где от студентов ожидается активность, инициативность и способность к самостоятельному обучению. Немецкие преподаватели могут интерпретировать поведение узбекских студентов как отсутствие интереса, мотивации или интеллектуальной любознательности.

Невербальное поведение также представляет значительную проблему в межкультурной коммуникации узбекских студентов с носителями немецкого языка. В ходе видеофиксации ролевых игр были выявлены следующие особенности невербального поведения узбекских студентов, которые могут приводить к коммуникативным сбоям:

1. Зрительный контакт. Узбекские студенты, особенно женщины, часто избегают прямого и продолжительного зрительного контакта с собеседниками более высокого статуса, что может интерпретироваться как неискренность,

неуверенность или отсутствие интереса. В немецкой культуре, напротив, зрительный контакт рассматривается как признак внимания, искренности и заинтересованности.

2. Проксемика (дистанция общения). Наблюдается тенденция к сокращению дистанции при общении с представителями своего пола (особенно у мужчин) и к увеличению дистанции при общении с представителями противоположного пола. Это может вызывать дискомфорт у немецких собеседников, привыкших к стандартной «социальной» дистанции (примерно 60-80 см).

3. Тактильное поведение. Узбекские студенты-мужчины демонстрируют более интенсивный тактильный контакт при общении с представителями своего пола (рукопожатия, похлопывания по плечу, легкие объятия), что может восприниматься как нарушение личного пространства в немецкой культуре. Женщины, напротив, минимизируют тактильный контакт, особенно с мужчинами, что может восприниматься как холодность или отчужденность.

4. Жестикуляция. В формальных ситуациях узбекские студенты демонстрируют ограниченную жестикуляцию и мимику, что может затруднять интерпретацию их эмоционального состояния и отношения к предмету разговора.

Для визуализации различий в невербальном поведении был разработан график, отражающий степень комфорта узбекских студентов при различных аспектах невербальной коммуникации в сравнении с немецкими стандартами (Диаграмма 2).

Диаграмма 2. Сравнение комфортных зон невербального поведения

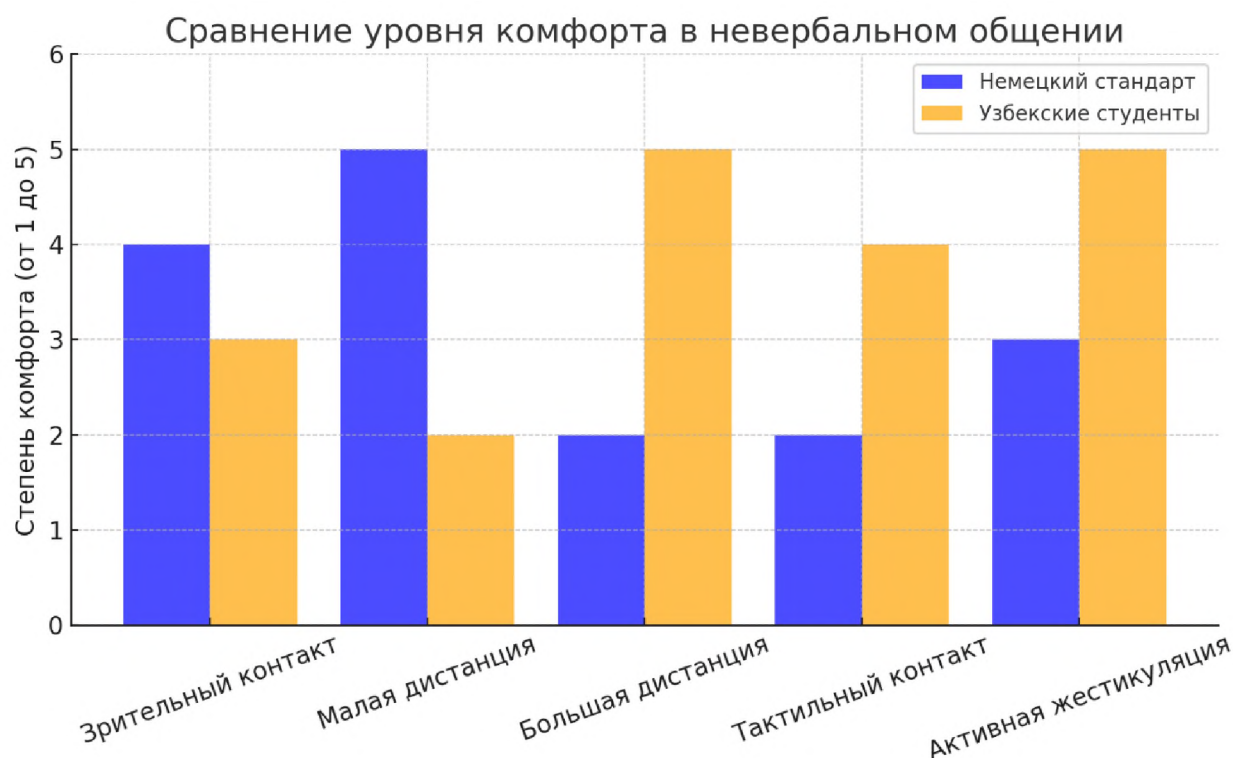


График демонстрирует несовпадение «комфортных зон» невербального поведения, что может становиться источником коммуникативных сбоев и негативных эмоций в процессе межкультурного общения.

Выражение эмоций является еще одной проблемной областью. В узбекской культуре выражение эмоций регулируется строгими социальными нормами: поощряется выражение положительных эмоций (радости, благодарности, восхищения) и сдерживание отрицательных эмоций (гнева, разочарования, недовольства), особенно в формальных ситуациях. В немецкой культуре выражение эмоций более сдержанно в целом, но допускается более открытое выражение критики, несогласия, недовольства.

Анализ эмоционального поведения узбекских студентов в ролевых играх показал, что они испытывают затруднения с адекватным выражением отрицательных эмоций и с интерпретацией эмоционального состояния немецких собеседников. Это может приводить к коммуникативным сбоям, когда, например, сдержанное выражение положительных эмоций немецким собеседником интерпретируется как

отсутствие интереса или одобрения, а прямое выражение критики воспринимается как проявление враждебности.

Отношение к времени является значимым аспектом межкультурных различий. Немецкая культура относится к монокронным, где время воспринимается как линейный, ограниченный ресурс, высоко ценятся пунктуальность, планирование, соблюдение сроков. Узбекская культура тяготеет к полихронности, где отношения с людьми важнее, чем соблюдение расписаний, а гибкость в планировании является нормой.

В ходе исследования было выявлено, что 62% узбекских студентов испытывают затруднения с адаптацией к немецким стандартам пунктуальности и планирования времени. Это проявляется в опозданиях на занятия, несоблюдении сроков сдачи работ, недостаточном планировании времени на выполнение заданий. Такое поведение может интерпретироваться немецкими преподавателями как проявление неуважения или недостаточной серьезности отношения к учебе.

Выявленные проблемные аспекты межкультурной коммуникации требуют комплексного подхода к их преодолению, включающего как осознание культурных различий, так и развитие специфических коммуникативных стратегий, позволяющих адаптироваться к ожиданиям собеседников из другой культуры.

3.4. Определение взаимосвязи между культурными установками студентов и особенностями их речевого поведения на немецком языке

Важным аспектом исследования было выявление взаимосвязей между культурными установками узбекских студентов и особенностями их речевого поведения на немецком языке. Для этого был проведен корреляционный анализ данных, полученных с помощью культурно-ценностного опросника и наблюдений за речевым поведением в различных коммуникативных ситуациях.

Анализ выявил несколько значимых корреляций, которые позволяют лучше понять механизмы влияния культурных установок на речевое поведение.

Корреляции между культурными установками и особенностями речевого поведения

Культурная установка	Корреляция с речевым поведением	Коэффициент корреляции Пирсона (r)	Уровень значимости (p)
Высокая дистанция власти	Косвенное выражение несогласия	0,78	< 0,01
Высокая дистанция власти	Избегание инициативы в академических дискуссиях	0,72	< 0,01
Коллективизм	Предпочтение групповой работы	0,68	< 0,01
Коллективизм	Избегание выделяться в группе	0,65	< 0,01
Избегание неопределенности	Затруднения с заданиями открытого типа	0,71	< 0,01
Избегание неопределенности	Потребность в четких инструкциях	0,76	< 0,01
Важность «сохранения лица»	Избегание открытой критики	0,82	< 0,01
Важность «сохранения лица»	Использование эвфемизмов и смягчающих выражений	0,74	< 0,01
Полихронное восприятие времени	Проблемы с пунктуальностью	0,62	< 0,05
Полихронное восприятие времени	Нелинейная организация текста	0,59	< 0,05

Корреляционный анализ показал, что наиболее сильное влияние на речевое поведение оказывают такие культурные установки, как дистанция власти, коллективизм, избегание неопределенности и важность «сохранения лица».

Для более глубокого понимания этих взаимосвязей был проведен факторный анализ, который позволил выделить четыре основных фактора, определяющих речевое поведение узбекских студентов на немецком языке:

Фактор 1: Отношение к авторитету и иерархии (объясняет 32% дисперсии)

- Дистанция власти
- Уважение к старшим
- Подчинение авторитету

- Стремление к сохранению социальной гармонии

Фактор 2: Индивидуализм/коллективизм (объясняет 24% дисперсии)

- Приоритет групповых интересов
- Стремление к консенсусу
- Избегание конфликтов
- Взаимозависимость

Фактор 3: Отношение к неопределенности (объясняет 18% дисперсии)

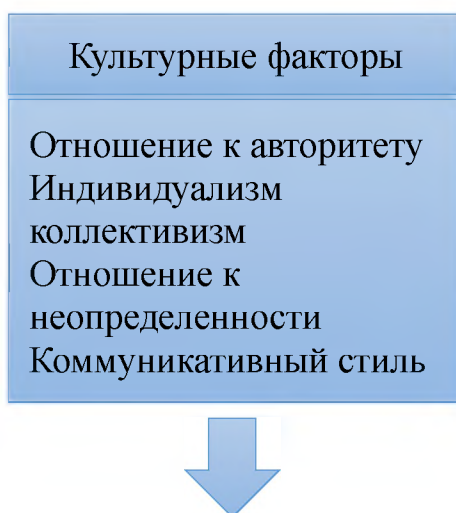
- Потребность в структуре
- Избегание риска
- Приверженность традициям
- Потребность в ясных правилах

Фактор 4: Коммуникативный стиль (объясняет 14% дисперсии)

- Контекстность коммуникации
- Прямота/косвенность выражения
- Эмоциональность/сдержанность
- Формальность/неформальность

Для визуализации взаимосвязей между культурными факторами и особенностями речевого поведения была разработана концептуальная модель [См. схему 3.2.].

Схема 3.2. Взаимосвязь между культурными факторами и особенностями речевого поведения





Так, данная модель демонстрирует, что влияние культурных факторов на речевое поведение опосредуется когнитивными процессами (восприятием социальных ролей, категоризацией, атрибуцией, стереотипизацией) и эмоциональными факторами (коммуникативной тревожностью, мотивацией, отношением к изучаемому языку и культуре). Эти процессы определяют конкретные особенности речевого поведения, которые, в свою очередь, влияют на коммуникативный результат.

Таким образом, анализ индивидуальных различий в речевом поведении узбекских студентов показал, что степень приверженности традиционным культурным установкам варьируется и зависит от ряда факторов:

1. *Опыт межкультурного общения.* Студенты, имевшие опыт общения с представителями западных культур (участие в международных проектах,

стажировки, дружеские контакты), демонстрируют большую гибкость в адаптации своего речевого поведения к ожиданиям немецких собеседников.

2. *Индивидуальные особенности.* Экстраверты, люди с высоким уровнем эмпатии и толерантности к неопределенности легче адаптируются к новым моделям коммуникативного поведения.

3. *Гендерные различия.* Женщины демонстрируют большую приверженность традиционным моделям речевого поведения, особенно в аспектах, связанных с выражением уважения, скромностью, невербальным поведением.

4. *Региональные различия.* Студенты из крупных городов (Ташкент, Самарканд) демонстрируют большую гибкость в адаптации к западным моделям коммуникации, чем студенты из небольших городов и сельской местности.

5. *Уровень владения немецким языком.* Студенты с более высоким уровнем языковой компетенции демонстрируют большую способность к адаптации своего речевого поведения к ожиданиям немецких собеседников.

Эти факторы необходимо учитывать при разработке индивидуального подхода к обучению межкультурной коммуникации на немецком языке.

Особый интерес представляет изучение взаимосвязи между осознанием культурных различий и способностью к адаптации коммуникативного поведения. Как свидетельствуют результаты анализа:

- 82% студентов не осознают влияние родной культуры на их речевое поведение на немецком языке.
- 67% не понимают причин коммуникативных сбоев при общении с носителями немецкого языка.
- 91% проявляют интерес к изучению межкультурных различий после специально организованных дискуссий на эту тему.

Следовательно, эти данные подтверждают необходимость целенаправленного совершенствования межкультурной осведомленности как основы для развития адаптивных коммуникативных стратегий.

3.5. Результаты и интерпретация данных исследования

Анализ и интерпретация данных, полученных в ходе экспериментального исследования, позволяют сформулировать следующие выводы:

1. ***Подтверждение гипотезы о влиянии культурных различий на речевое поведение.*** Исследование убедительно доказало существование значимых корреляций между культурными установками узбекских студентов и особенностями их речевого поведения на немецком языке. Наиболее сильное влияние оказывают такие культурные параметры, как дистанция власти, коллективизм, избегание неопределенности и высококонтекстность коммуникации.

2. ***Выявление типичных коммуникативных сбоев.*** Были выявлены и классифицированы типичные коммуникативные сбои, возникающие в процессе межкультурного общения узбекских студентов с носителями немецкого языка. Наиболее проблемными областями являются выражение несогласия и критики, академическая дискуссия, организация академического текста, прямота/косвенность коммуникации, отношение к иерархии и авторитету.

3. ***Определение механизмов межкультурной интерференции.*** Исследование позволило выявить механизмы переноса коммуникативных моделей родной культуры на общение на немецком языке и определить условия, при которых этот перенос приводит к коммуникативным сбоям.

4. ***Установление взаимосвязи между культурной осведомленностью и адаптивностью.*** Было установлено, что осознание культурных различий и понимание их влияния на коммуникацию является важным фактором, способствующим развитию адаптивных коммуникативных стратегий.

5. ***Выявление индивидуальных различий.*** Исследование показало, что степень влияния культурных установок на речевое поведение варьируется в зависимости от индивидуальных особенностей студентов, их опыта межкультурного общения, гендерных и региональных факторов.

На основе полученных результатов были сформулированы следующие рекомендации для разработки методики обучения немецкому языку узбекских студентов:

1. **Необходимость интеграции межкультурного компонента.** Обучение немецкому языку должно включать не только языковой, но и межкультурный компонент, направленный на совершенствование осведомленности о культурных различиях и их влиянии на коммуникацию.

2. **Фокус на проблемных аспектах.** Особое внимание следует уделять наиболее проблемным аспектам межкультурной коммуникации, выявленным в ходе исследования.

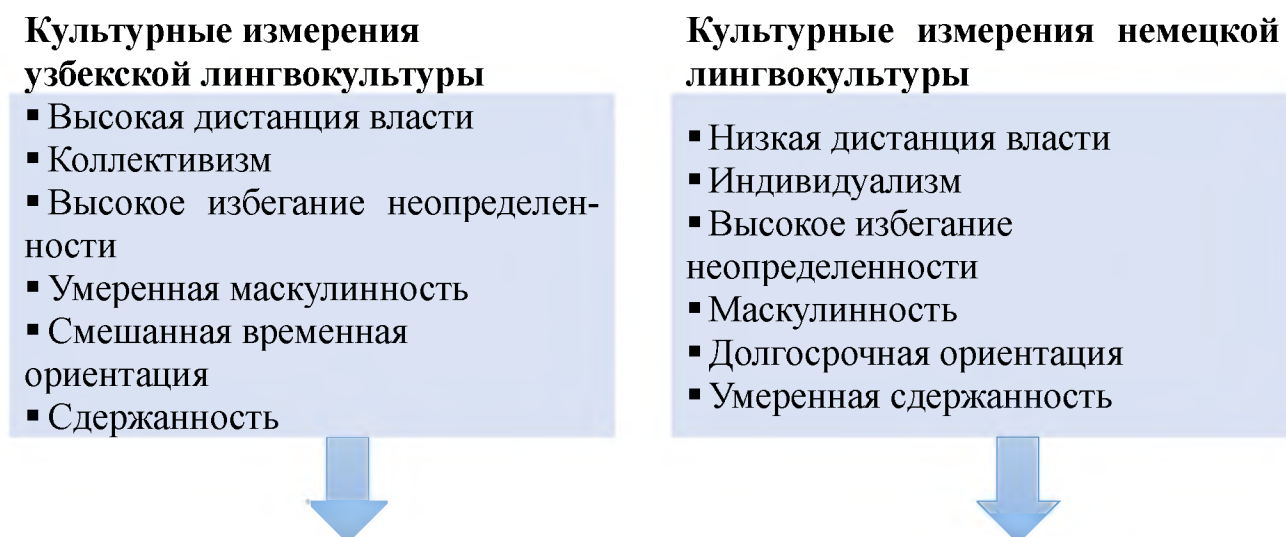
3. **Развитие адаптивных коммуникативных стратегий.** Важно не только информировать студентов о культурных различиях, но и совершенствовать конкретные стратегии адаптации речевого поведения к ожиданиям носителей немецкого языка.

4. **Использование аутентичных материалов и ситуаций.** Эффективное обучение межкультурной коммуникации требует использования аутентичных материалов и моделирования реальных ситуаций межкультурного взаимодействия.

5. **Индивидуальный подход.** При обучении межкультурной коммуникации необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов, их опыт, мотивацию и стиль обучения.

Для обобщения результатов исследования была разработана комплексная модель влияния культурных различий на речевое поведение узбекских студентов при изучении немецкого языка [См. схему 3.3.].

Схема 3.3. Влияние культурных различий на речевое поведение узбекских студентов при изучении немецкого языка





Данная модель демонстрирует, что несоответствие между типичным речевым поведением узбекских студентов и ожидаемым речевым поведением в немецкой лингвокультуре приводит к коммуникативным сбоям. Для преодоления этих сбоев необходима специальная методика, включающая совершенствование межкультурной осведомленности, развитие адаптивных коммуникативных стратегий и практику в аутентичных ситуациях межкультурного общения.

Таким образом, экспериментальное исследование влияния культурных различий на речевое поведение узбекских студентов подтвердило необходимость

учета этих различий при разработке методики обучения немецкому языку. На основе полученных результатов были сформулированы конкретные рекомендации, которые будут подробно рассмотрены далее.

3.6. Методические рекомендации по совершенствованию межкультурной коммуникативной компетенции у узбекских студентов при обучении немецкому языку

Разработка учебных материалов для обучения немецкому языку узбекских студентов должна основываться на принципах контрастивности, культурной сенсбилизации и постепенного перехода от поверхностного к глубинному пониманию культурных различий. Как отмечает М. Байрам, «эффективные межкультурные учебные материалы должны способствовать не только овладению языковыми структурами, но и совершенствованию критического культурного самосознания» [М. Байрам, 1997, с. 124]. Принцип контрастивности предполагает систематическое сопоставление аспектов узбекской и немецкой культур, что позволяет студентам осознать различия в моделях речевого поведения. Важно также обеспечить культурную аутентичность материалов, включая в них реальные ситуации межкультурного общения, отражающие ценности и нормы поведения, характерные для немецкой культуры. Учебные материалы должны включать задания, стимулирующие рефлексию и критическое мышление, позволяющие студентам осознать влияние родной культуры на их коммуникативное поведение.

Критерии определения навыков межкультурной коммуникативной компетенции.

На основе теоретического анализа и результатов экспериментального исследования были определены критерии и показатели сформированности межкультурной коммуникативной компетенции у узбекских студентов, изучающих немецкий язык. Эти критерии служат как для диагностики исходного уровня, так и для оценки эффективности предлагаемой методики.

Когнитивный критерий оценивает знаниевый компонент межкультурной компетенции и включает следующие показатели:

1. Знание культурных различий между узбекской и немецкой лингвокультурами (особенно по параметрам дистанции власти, индивидуализма/коллективизма, высоко-/низкоконтекстности)

2. Понимание влияния этих различий на коммуникативное поведение

3. Знание типичных моделей речевого поведения в немецкой культуре

4. Осведомленность о потенциальных зонах коммуникативных сбоев

Инструменты оценки: тестирование, интервью, анализ культурных ассоциаций.

Прагматический критерий оценивает способность правильно интерпретировать и производить речевые акты в соответствии с нормами немецкой лингвокультуры:

1. Адекватная реализация речевых актов (просьба, отказ, несогласие, критика).

2. Правильный выбор уровня прямоты/косвенности в различных ситуациях.

3. Соблюдение регистра общения и социальной дистанции.

4. Способность правильно интерпретировать коммуникативные намерения собеседника.

Инструменты оценки: дискурсивные тесты (Discourse Completion Tests), ролевые игры, анализ аутентичных диалогов.

Дискурсивный критерий оценивает способность организовывать дискурс в соответствии с немецкими культурными конвенциями:

1. Линейная организация текста с четкой структурой.

2. Явное обозначение тезиса и логическое развитие аргументации.

3. Эксплицитное выражение связей между идеями.

4. Соблюдение жанровых конвенций немецкого академического письма.

Инструменты оценки: анализ письменных работ, задания на структурирование текста, реферирование.

Аффективно-поведенческий критерий оценивает эмоциональное отношение к межкультурным различиям и способность адаптировать своё поведение:

1. Толерантность к неоднозначности и культурным различиям.

2. Эмпатия к представителям иной культуры.

3. Гибкость и адаптивность в межкультурном взаимодействии.

4. Способность преодолевать коммуникативную тревожность.

Инструменты оценки: наблюдение, самооценка, рефлексивный дневник.

Стратегический критерий оценивает владение стратегиями преодоления межкультурных коммуникативных барьеров:

1. Способность идентифицировать причины коммуникативных сбоев.

2. Умение выбирать адекватные стратегии для решения коммуникативных проблем.

3. Владение техниками межкультурной медиации.

4. Метакогнитивные навыки самонаблюдения и самокоррекции.

Инструменты оценки: анализ критических инцидентов, проблемные ситуации, рефлексивные отчеты.

На основе данных критериев были выделены три уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции:

Начальный уровень (культурная осведомленность): студенты осознают существование культурных различий, но не всегда могут их идентифицировать и учитывать в коммуникации. Коммуникативное поведение в значительной степени определяется моделями родной культуры, что приводит к частым коммуникативным сбоям.

Средний уровень (культурная адаптивность): студенты хорошо осведомлены о культурных различиях, способны идентифицировать потенциальные зоны коммуникативных сбоев и адаптировать свое речевое поведение в стандартных ситуациях. Однако в сложных или эмоционально напряженных ситуациях могут возвращаться к моделям родной культуры.

Продвинутый уровень (межкультурная компетентность): студенты обладают глубоким пониманием культурных различий, способны гибко адаптировать свое речевое поведение в различных контекстах, эффективно преодолевать коммуникативные барьеры и выступать в роли межкультурных медиаторов.

Экспериментальное исследование показало, что большинство узбекских студентов (65%) находятся на начальном уровне межкультурной коммуникативной компетенции, 28% демонстрируют средний уровень, и только 7% достигают продвинутого уровня.

Именно поэтому предлагаемая методика нацелена на последовательное развитие всех компонентов межкультурной коммуникативной компетенции, с особым вниманием к выявленным проблемным аспектам. Система упражнений и методических приемов разработана с учетом выделенных критериев и направлена на постепенный переход студентов от начального к продвинутому уровню.

Система упражнений для преодоления культурно обусловленных коммуникативных барьеров.

Для преодоления культурно обусловленных коммуникативных барьеров необходима система упражнений, включающая несколько последовательных этапов. Н.Д. Гальскова подчеркивает, что «совершенствование межкультурной компетенции предполагает переход от знаниевого к деятельностному подходу, от осознания культурных различий к практическому овладению адекватными моделями коммуникативного поведения» [Н.Д. Гальскова, 2006, с. 336]. На начальном этапе используются упражнения на идентификацию культурных различий в речевом поведении (анализ диалогов, видеофрагментов, критических инцидентов). Затем вводятся аналитические упражнения, направленные на сопоставление узбекских и немецких моделей реализации речевых актов. Третий этап предполагает продуктивные упражнения, направленные на отработку новых моделей речевого поведения (ролевые игры, симуляции, драматизации). Особое внимание следует уделить упражнениям, направленным на преодоление выявленных проблемных аспектов межкультурной коммуникации: выражение несогласия и критики, ведение академических дискуссий, организация аргументативного текста. Пример системы упражнений для преодоления трудностей с выражением несогласия:

Этап 1: Идентификация. Студентам предлагается видеофрагмент дискуссии между немецкими студентами и преподавателем, где студенты выражают несогласие с мнением профессора. Задание: определить языковые средства и коммуникативные стратегии, используемые для выражения несогласия.

Этап 2: Сопоставление. Студенты сравнивают типичные способы выражения несогласия в узбекской и немецкой культурах, заполняя таблицу с примерами:

Ситуация	Узбекская традиция	Немецкая традиция
Несогласие с мнением преподавателя	«Возможно, я не совсем правильно понял, но...»	«Ich sehe das anders, weil...» (Я смотрю на это иначе, потому что...)
Несогласие с аргументом сокурсника	«У тебя интересная точка зрения, но можно также рассмотреть...»	«Ich stimme dir nicht zu, denn...» (Я не согласен с тобой, потому что...)

Этап 3: Практика. Студенты участвуют в ролевых играх, где им необходимо выразить несогласие в различных академических ситуациях, используя немецкие модели речевого поведения. После каждой ситуации проводится групповой анализ и обратная связь.

Использование аутентичных материалов для совершенствования адекватного речевого поведения.

Аутентичные материалы играют ключевую роль в совершенствовании адекватного речевого поведения. Как отмечает К. Крамш, «работа с аутентичными текстами способствует не только развитию языковых навыков, но и пониманию культурного контекста функционирования языка» [К. Крамш, 1998, с. 288]. Наиболее эффективными являются аудиовизуальные материалы (фильмы, телепередачи, видеоблоги), демонстрирующие реальное речевое поведение носителей немецкого языка в различных ситуациях общения. Работа с такими материалами должна включать не только анализ языковых средств, но и интерпретацию паралингвистических компонентов коммуникации, культурных ценностей и норм. Особую ценность представляют материалы, содержащие ситуации межкультурного общения, в которых можно наблюдать процесс адаптации коммуникативного поведения к нормам иной культуры. Важно также использовать аутентичные тексты различных жанров (научные статьи, эссе, деловые письма, форумы), демонстрирующие особенности организации немецкого письменного дискурса.

Методика работы с культурно-маркированной лексикой и речевыми формулами.

Освоение культурно-маркированной лексики и речевых формул требует специальной методики, основанной на принципах контекстуальности и

функциональности. С.Г. Тер-Минасова подчеркивает, что «культурно-маркированная лексика и речевые формулы несут в себе информацию о ценностях, нормах и моделях поведения носителей языка» [С.Г. Тер-Минасова, 2008, с. 352]. Работа с такими единицами должна включать не только семантизацию, но и анализ культурного компонента значения, выявление ассоциативных связей, коннотаций, ситуаций употребления. Особое внимание следует уделить речевым формулам, используемым в проблемных для узбекских студентов ситуациях: выражение несогласия (Ich bin anderer Meinung, aber...), критика (Ich verstehe Ihren Standpunkt, würde aber...), ведение дискуссии (Darf ich etwas dazu sagen?). Эффективным приемом является создание «культурологических досье» на ключевые концепты немецкой культуры (Ordnung, Pünktlichkeit, Direktheit), раскрывающих их роль в коммуникативном поведении немцев.

Рекомендации по организации внеаудиторной работы для развития межкультурной компетенции

Внеаудиторная работа предоставляет широкие возможности для развития межкультурной компетенции. П.В. Сысоев [П.В. Сысоев, 2004, с. 406] отмечает, что «неформальное общение с представителями иной культуры способствует практическому овладению адекватными моделями коммуникативного поведения». Наиболее эффективными формами внеаудиторной работы являются: организация тандем-программ (двустороннее языковое партнерство с носителями немецкого языка), участие в международных проектах и онлайн-форумах, просмотр и обсуждение немецких фильмов, ведение блогов на межкультурную тематику. Важной формой является организация «Клуба немецкой культуры», где студенты могут погрузиться в атмосферу немецких традиций, праздников, обсудить актуальные темы немецкой жизни. Ценным дополнением к аудиторной работе может стать ведение «Дневника межкультурных наблюдений», где студенты фиксируют и анализируют свой опыт межкультурной коммуникации, отмечают трудности и успехи в освоении новых моделей речевого поведения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование подтвердило гипотезу о существенном влиянии культурных различий на речевое поведение студентов в процессе изучения немецкого языка. В условиях активной глобализации, когда иноязычное образование приобретает стратегическое значение, формирование межкультурной компетенции становится неотъемлемой частью профессиональной подготовки.

В результате проведенного теоретического и практического исследования влияния культурных различий на речевое поведение узбекских студентов в контексте обучения немецкому языку были получены важные выводы, имеющие как теоретическую, так и практическую значимость.

Теоретический анализ позволил установить, что взаимосвязь языка и культуры проявляется на всех уровнях коммуникации и оказывает существенное влияние на процесс обучения иностранному языку. Было выявлено, что узбекская и немецкая лингвокультуры демонстрируют значительные различия по таким параметрам, как дистанция власти, индивидуализм/коллективизм, высоко-/низкоконтекстность, прямота/косвенность коммуникации, что находит отражение в особенностях речевого поведения. Эти различия затрагивают реализацию речевых актов, организацию дискурса, невербальное поведение, социопрагматические нормы и могут становиться источником коммуникативных сбоев в межкультурном общении.

Особую значимость на наш взгляд представляет экспериментальное исследование, которое подтвердило выдвинутую гипотезу о существовании значимой корреляции между культурными установками узбекских студентов и особенностями их речевого поведения на немецком языке. Наиболее проблемными аспектами межкультурной коммуникации для узбекских студентов оказались выражение несогласия и критики, участие в академических дискуссиях, организация аргументативного текста, прямота/косвенность коммуникации, отношение к иерархии и авторитету. Было установлено, что осознание культурных различий является важным фактором, способствующим совершенствованию адаптивных коммуникативных стратегий.

Вместе с тем, исследование подтвердило актуальность применения интегративного подхода в лингводидактике, сочетающего языковое обучение с развитием межкультурной осведомлённости. В рамках экспериментального анализа было установлено, что студенты, проходившие обучение с акцентом на межкультурную коммуникацию, демонстрировали более высокую адаптивность, инициативность и уверенность в речевых ситуациях. Это особенно важно в контексте современных образовательных стандартов, ориентированных на подготовку конкурентоспособных специалистов, способных успешно функционировать в многоязычной и мультикультурной среде.

На основе полученных результатов были разработаны методические рекомендации по совершенствованию межкультурной коммуникативной компетенции узбекских студентов, включающие принципы создания учебных материалов, систему упражнений для преодоления коммуникативных барьеров, методику работы с аутентичными материалами и культурно-маркированной лексикой, рекомендации по организации внеаудиторной работы.

Таким образом, согласно полученным результатам была разработана комплексная модель межкультурной интерференции, учитывающая взаимодействие выявленных факторов, и предложены методические рекомендации, направленные на формирование межкультурной компетенции студентов. К числу таких рекомендаций можно отнести: использование сопоставительных методов анализа речевого поведения, моделирование реальных ситуаций межкультурного взаимодействия, интеграцию аутентичных материалов, развитие навыков рефлексии и критического мышления. Кроме этого, эти рекомендации включают принципы разработки учебных материалов с учетом межкультурных различий (контрастивность, аутентичность, культурная сензитивность, коммуникативная функциональность); систему упражнений для преодоления интерференции, организованную по блокам (осознание культурных различий, формирование прагматической и дискурсивной компетенций, развитие социокультурной компетенции); методику работы с аутентичными материалами и культурно-маркированной лексикой; предложения по организации внеаудиторной работы.

Проведенное исследование открывает перспективы для дальнейшего изучения проблемы межкультурной интерференции в нескольких направлениях. Во-первых, представляет интерес изучение индивидуальных стратегий преодоления интерференции, используемых успешными учащимися, что может стать основой для разработки более персонализированных подходов к обучению. Во-вторых, актуальным является вопрос об эффективных методиках оценки и мониторинга развития межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку. В-третьих, перспективным направлением представляется создание цифровых ресурсов и технологий, способствующих формированию межкультурной компетенции и преодолению интерференции. Наконец, расширение исследования на другие языки и культуры позволит выявить универсальные и специфические закономерности межкультурной интерференции.

Кроме того, на основании проведенного исследования может быть предложено формирование банка типичных коммуникативных ошибок, обусловленных межкультурными различиями, что позволит преподавателям и методистам целенаправленно корректировать речевое поведение студентов. Также возможно внедрение модулей "интеркультурной диагностики", позволяющих на ранних этапах обучения выявить у студентов потенциальные зоны коммуникативных рисков и предложить индивидуальные траектории развития.

В целом, проведенное исследование демонстрирует, что межкультурная интерференция в речевом поведении узбекских студентов при изучении немецкого языка является не просто языковым феноменом, но сложным лингвокультурным явлением, затрагивающим глубинные пласты коммуникации, связанные с ценностными ориентациями, когнитивными схемами и поведенческими моделями. Понимание ее природы и механизмов открывает путь к более осознанному и эффективному овладению иностранным языком в контексте диалога культур, что соответствует современной парадигме иноязычного образования, ориентированной на формирование не только коммуникативной, но и межкультурной компетенции учащихся.

Таким образом, результаты проведенной работы не только вносят вклад в теорию и практику межкультурной коммуникации, но и обладают высокой прикладной

значимостью. Результаты теоретического анализа и практического эксперимента продемонстрировали, что национально-культурные особенности оказывают влияние не только на выбор языковых средств, но и на само восприятие коммуникативных ситуаций.

Безусловно, предложенные методические рекомендации могут быть внедрены в практику преподавания немецкого языка в вузах Узбекистана, способствуя совершенствованию не только языковой, но и межкультурной компетенции студентов, что повысит эффективность их коммуникации в академическом и профессиональном контекстах. Результаты исследования также могут быть использованы при подготовке и повышении квалификации преподавателей немецкого языка, развивая их межкультурную сенсibilизацию и методическую компетентность. Итоги исследования подчёркивают необходимость системного подхода к формированию межкультурной компетенции как ключевого навыка XXI века.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Указы и Постановления Президента Республики Узбекистан

1. Указ Президента Республики Узбекистан № УП-60 «О стратегии развития Нового Узбекистана на 2022-2026 годы» от 28 января 2022 года (Электронный ресурс) URL: <https://lex.uz/ru/docs/5841077>.
2. Указ Президента Республики Узбекистан № УП-5847 «О концепции развития системы высшего образования Республики Узбекистана до 2030 года» от 8 ноября 2019 года (Электронный ресурс) URL: <https://lex.uz/ru/docs/4545887>.
3. Постановление Президента Республики Узбекистан № ПП-5117 «О мерах по поднятию на качественно новый уровень деятельности по популяризации изучения иностранных языков в Республике Узбекистан» от 19 мая 2021 год (Электронный ресурс) URL: <https://lex.uz/docs/5426740>.
4. Указ Президента Республики Узбекистан № УП-6097 «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы образования и науке в Республике Узбекистан» от 6 ноября 2020 года (Электронный ресурс) URL: <https://lex.uz/docs/5073449>.

Нормативно-правовые документы

1. Закон Республики Узбекистан «Об образовании» от 23 сентября 2020 года № ЗРУ-637
2. Постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан №610 от 11 августа 2017 года «О мерах по дальнейшему совершенствованию качества преподавания иностранных языков в образовательных учреждениях».
3. Постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан № ПКМ-34 «О дополнительных мерах по совершенствованию изучению иностранных языков» от 20 января 2022 года (Электронный ресурс) URL: <https://lex.uz/docs/5831981>.

ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Абдурахмонов Х. Особенности синтаксиса узбекского устного народного творчества. Автореф. дис. ... докт. филол. наук. – Ташкент, 1977. – 48 с.
2. Абдуллаева Л.А. Использование социолингвистических факторов в работе по развитию речи учащихся-лезгин V-VII классов: Дисс. ... канд. пед. наук. – Махачкала, 2000. – 192 с.
3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Алефиренко Н.Ф. Значение в парадигме языкового сознания/ Язык и национальное сознание. Вып. – 2. Воронеж: ЦЧКИ, 1999. – С. 37-45.
5. Амурская О.Ю. Речевой портрет пользователя немецкоязычного фотосайта. // Филология и культура, № 3 (41), 2015. – С. 6-12.
6. Андриянова В.И. Теория и практика обучения узбекских школьников устному речевому общению на русском языке: Дисс. ... докт. пед. наук. – Ташкент, 1997. – 350 с.
7. Андронкина Н.М. Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвосоциокультурной компетенции в обучении немецкому языку студентов языкового вуза: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – Санкт Петербург, 2009. – 50 с.
8. Антропова Н.А. Надпрофессиональные компетенции как фактор успеха в профессиональной деятельности. // Международный журнал экспериментального образования. – М.: Академия естествознания, 2011, № 3. – С. 157-58.
9. Артамонова Е.П. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка на основе социокультурного подхода: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2004. – 18 с.
10. Архипкина Г.Д. Коляда Н.А. Страноведение. Германия: обычаи, традиции, праздники, этикет. – Ростов на Дону: Феникс, 2004. – 288 с.
11. Ахмедова Л.Т., Лагай Е.А. Современные технологии преподавания русского языка и литературы. – Ташкент: Fan va texnologiya, 2016. – 296 с.

12. Ахмедова Л.Т. Organizing Independent Work by Means of Tables. // Филология масалалари: Науч.-метод. журнал, № 2 (22), 2009. – С. 45-49.
13. Ашурова Д.У. Художественный текст: когнитивный и культурологический аспекты. Иностранные языки в Узбекистане. 2020. – С.126-138.
14. Бабушкина Е.А. Диапазон речи говорящего как социальный маркер. // Вестник Бурятского госуниверситета, № 11, 2009. – С. 5-7.
15. Бабушкина Е.А. Речевой портрет личности: фонетические характеристики. // Вестник Бурятского государственного университета, № 11, 2012. – С. 7-11.
16. Бабушкина Е.А. Социальный статус говорящего и его фонетические корреляты. // Филологические науки. Вопросы теории и практики, Ч. 3, № 3 (45), 2015. – С. 20-22.
17. Багров Ю.Д. Аутентичные задания при обучении иностранному языку в высшей школе. // Профессиональное образование в России и за рубежом, № 1 (25), 2017. – С. 119-123.
18. Базина Н.В. Социолингвистическая компетенция как объект контроля. // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Седьмой межвузовский семинар по лингвострановедению: Сб. статей. В 2 ч. / Отв. ред. Л.Г. Веденина. – М.: МГИМО-Университете, 2010. – Ч. 1. – С. 177-182.
19. Бакиева Г.Х. Преодоление звуковой интерференции при обучении русскому произношению студентов-узбеков (на материале консонантизма): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Ташкент, 1987. – 24 с.
20. Бакушева Е.М. Социолингвистический анализ речевого поведения мужчины и женщины (на материале французского языка): Дисс. ... канд. филол. наук. – М., 1995. – 193 с.
21. Бастриков А.В., Бастрикова Е.М., Палеха Е.С. Социолингвистическая компетенция учителя в школьном педагогическом дискурсе. // Филология и культура, № 4 (42), 2015. – С. 260-265.
22. Бегунова Я.А. Приемы использования видеоматериалов в формировании коммуникативной компетенции на английском языке. // Ярославский педагогический вестник, Т. II, № 1, 2014. – С. 247-250.

23. Беликов В.И. Социолингвистика. – М.: РГГУ, 2001. – 440 с.
24. Белик Е.В. Лингвокультурологические и гендерные особенности лексики и фразеологии современного английского языка: на материале лингвокультурологического поля «мужчина и женщина (в обществе и семье)»: дис. ... кандидата филол. наук. – Москва, 2003. – 255 с.
25. Белозерова Н.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции курсантов ВУЗо МЧС России на основе социокультурного подхода: Дисс. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2014. – 209 с.
26. Бим И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования (ИЯ) // Иностранные языки в школе, № 8, 2005. – С.4-6.
27. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. – Киев: Высшая школа. 1953. – С. 263.
28. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996. – 416с.
29. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. // Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
30. Верещагин, Е. М., & Костомаров, В. Г. Лингвострановедческая теория слова. Москва: Русский язык. 1980. – С. 320.
31. Верещагин, Е. М., & Костомаров, В. Г. Язык и культура. Москва: Индрик. 2005.
32. Воробьев Г.А. Веб-квест технологии в обучении социокультурной компетенции: Английский язык, лингвистический вуз: Дисс. ... канд. пед. наук. – Пятигорск, 2004. – 220 с.
33. Воробьева Т.А. Психологические особенности электронного обучения. // Сибирский педагогический журнал, № 2, 2015. – С. 100-104.
34. Воробьев В.В. Лингвокультурология (Теория и методы). – М.: Изд-во РУДН, 2008. – 331 с.
35. Ворожцова И.Б. Основы лингводидактики. – Ижевск, 2007. – 113 с.
36. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2006. – 336 с.

37. Горчакова Е.В. Сопоставительное исследование молодежного социолекта русского и немецкого языков: социолингвистический и лингвокогнитивный аспекты: Дисс. ... канд. филол. наук. – Томск, 2002. – 175 с.
38. Горшунова Н.К., Медведева Н.В. Актуализация творческого потенциала обучающихся как детерминирующий фактор формирования их профессиональной компетентности в процессе непрерывного образования. // Фундаментальные исследования, № 2 (часть 18), 2015. – С. 3995-3998.
39. Графкина А. А., Мирзаназарова А. М. Лингводидактика в кросс-культурном обучении // Лингвокультурология. — 2023. — № 18. — С. 35–45.
40. Григорьева Е.И. Традиции и инновации в подготовке современных бакалавров и магистров социально-культурной деятельности. // Вестник ТГУ, Вып. 11 (103), 2011. – С. 137-142.
41. Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 120 с.
42. Гуняшева Г.А. Интерпретация аксиологических характеристик концепта FAMILIE посредством концептуальных деятельностных метафор. // Вестник КемГУ, Т. 3, № 4 (52), 2012. – С. 155-158.
43. Гусева А.В. Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению (школа с углубленным изучением иностранных языков, французский язык): Дисс. ... канд. филол. наук. – М., 2002. – 235 с.
44. Гусева М.А. Гендерные и социолингвистические характеристики языковой личности. // Филологические науки. Вопросы теории и практики, Ч. II, № 1 (1), 2008. – С. 25-30.
45. Джандалиева Е.Ю. Гендерные особенности вырбальных реакций немецкоязычного адресата на неодобрительные высказывания. // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание, № 1 (15), 2012. – С. 143-147.
46. Джусупов М. Звуковые системы русского и казахского языков. Слог. Интерференция. Обучение произношению. – Ташкент: Фан, 1991. – 240 с.
47. Джусупов М. Социолингвистика, лингводидактика, методика (взаимосвязь и взаимообусловленность). // Русский язык за рубежом, № 1, 2012. – С. 22-28.

48. Домашнев А.И. и др. Методика преподавания немецкого языка в педагогическом вузе: из опыта работы. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
49. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. Санкт-Петербург: КАРО. 200). – С. 352.
50. Жалолов Ж.Ж. Интерференция в методике обучения неродному языку. // Иностранные языки в Узбекистане: Науч.-метод. электронный журнал, № 5/6 (19), 2017. – С. 89-93.
51. Жалолов Ж. Чет тил ўқитиш методикаси. – Тошкент, 2012. – 430 б.
52. Заикина Л.В. Невербальное коммуникативное поведение участников общения в английской, немецкой и русской лингвокультурных общностях (по материалам детективных произведений). // Вестник ТГУ, Вып. 8 (76), 2009. – С. 228-232.
53. Закирова Ю.А. Лингвокультурные особенности гендерного аспекта в языковой картине паремий (на материале русского, английского, немецкого и итальянского языков). Дис. ... канд. филол. наук. – Москва, 2012. – 151 с.
54. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический проект, 2003. – 336 с.
55. Зеленина Л.Е. Обучение студентов неязыкового вуза эмотивным высказываниям на иностранном языке как фактор повышения профессиональной компетенции. // Педагогическое образование в России, № 10, 2015. – С. 32-35.
56. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. // Высшее образование сегодня, № 5, 2003. – С.34-42.
57. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2000. – 380 с.
58. Зимняя И.А. Осваиваем социальные компетентности. – М.: МПСУ, 2011. – 592 с.
59. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение. 1991. – 219 с.
60. Зубарева А.А. Формулы речевого этикета: социолингвистическое исследование: Дисс. ... канд. филол. наук. – Пермь, 2007. – 274 с.
61. Зуева Е.А. Стереотипные модели вербализации актов поведенческой коммуникации в художественных текстах современной немецкой литературы // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, № 4, 2009. – С. 136-138.

62. Иваницкий В.В. Функции языка // Вестник Новгородского государственного университета, № 29, 2004. – С. 103-10.
63. Иванищева О.Н. Социолингвистический портрет региона: программа и методика (на примере приграничного северного региона) // Филологические науки. Вопросы теории и практики, Ч. I, № 1 (1), 2008. – С. 96-98.
64. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
65. Иванцова Е.В. Проблемы формирования методологических основ лингвоперсонологии. – Вестник Томского государственного университета, № 3 (4), 2008. – С. 27-43.
66. Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку. – М.: Педагогика, 1975. – 152 с.
67. Имяминова Ш.С. Немис тили фразеологияси. – Тошкент, Мумтозсўз, 2011. – 79 б.
68. Исмоилова З.К. Ўқувчи-талабаларнинг касбий-педагогик маданиятини ривожлантириш: Пед. фанл. номз. ...дисс. – Тошкент, 2000. – 130 б.
69. Исмагулова Г.К. Лингвокультурологический аспект гендерных отношений: сопоставительный аспект: На материале русского, немецкого и казахского языков. Дис. ... док. филол. наук. – М., 2005. – 175 с.
70. Каландаров, Ш. Ш. Национально-культурная семема в лексемах узбекского языка. Будущее Науки, 2015. – С. 357-361.
71. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена. 2002. – 477 с.
72. Казакова М.А., Евтюгина А.А. Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку. // Вестник Бурятского государственного университета, № 4, 2016. – С. 50-59.
73. Канева Т.Р. Рекомендательное письмо в различных типах дискурса. // Известия ВГПУ, 2011. – С. 15-18.
74. Каргин Т.С., Андреева О.А. О возможностях использования современных компьютерных технологий в обучении иностранным языкам. // Вестник КарГУ. Серия: Педагогика, № 3 (59), 2010. – С. 72-78.

75. Карева Н.В. Использование аутентичных аудио и видео материалов для повышения мотивации изучения иностранного языка. // Науковедение: Интернет-журнал, Вып. 3 (22), 2014. – С. 1-8.
76. Киян О.Н. Аутентичность как методическая категория в обучении иностранному языку. // Антропоцентрический подход к исследованию социума: Лингвистические, социолингвистические, культурологические аспекты: Матер. науч. практ. телеконф. – Москва, 2001. // Электронный ресурс: <http://main.isuct.ru/files/konf/antropos/SECTION/4/KIYAN.htm>.
77. Колесниченко И.Г. Особенности функционирования арготизмов в немецком языке: Дисс. ... канд. филол. наук. – Москва, 2006. – 170 с.
78. Количенко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. – Санкт-Петербург: КАРО, 2005. – 268 с.
79. Компетентностный подход в педагогическом образовании. / Под ред. В.А. Козырева и Н.Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 392 с.
80. Кондрашов П.Е. Компьютерный дискурс: социолингвистический аспект: Дисс. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 2004. – 189 с.
81. Корнеева Н.А. Социокультурный подход к профессиональной подготовке студентов – будущих переводчиков: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Самара, 2011. – 20 с.
82. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – М.: МГУ, 1989. – 241 с.
83. Коммуникативная компетентность: сущность, структура, развитие. // Электронный ресурс: <http://www.ukrlitra.com.ua/1101.html>.
84. Корочкова С.А. Социолингвистическая характеристика рекламных текстов в гендерном аспекте (на материале русскоязычных журналов): Дисс. ... канд. филол. наук. – Санкт-Петербург, 2004. – 230 с.
85. Костина Е.А. Развитие социокультурного компонента профессиональной компетентности будущего учителя в образовательном процессе вуза: На материале интегрированного курса «Английский язык и страноведение»: Дисс. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2006. – 214 с.

86. Котикова В.Ю. Социолингвистическая характеристика русского, польского и американского обращения, в период с 20-х по 90-е гг. XX в.: Дисс. ...канд. филол. наук. – Воронеж, 2001. – 192 с.
87. Красных, В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. Москва: ИТДГК «Гнозис». 2002. – С. 282.
88. Кувватов, С. И. Особенности формирования эстетического воспитания в узбекской махалле. *Журнал Тамаддун Нури*, 5(56), 2024. – 458-462 с.
<https://doi.org/10.69691/2y9zkr25>
89. Кузнецова С.С. Вербализация чувственного восприятия как отражение перцептивной картины мира диалектной языковой личности: Дисс. ...канд. филол. наук. – Томск, 2015. – 216 с.
90. Курьянович А.В. Электронное письмо как функционально-стилевая разновидность эпистолярного жанра в пространстве современной коммуникации. // Вестник ТГПУ, Вып. 2 (76), 2008. – С. 44-49.
91. Кучугурова Н.Д. Методы активного обучения как средство формирования профессиональных компетенций будущего учителя. // Наука и Школа, № 6, 2016. – С. 135-140.
92. Кучумова Р.Г., Чечулина Л.С. Проблемная ситуация как фактор развития всех видов модальности восприятия. // Педагогическое образование в России, № 6, 2013. – С. 225-228.
93. Лавина Т.А., Таерова И.А. Формирование ИКТ-компетентности преподавателей вуза. // Вестник Череповецкого государственного университета, № 4, 2015. – С. 141-143.
94. Латухина М.В. Понятие социокультурной компетенции в обучении английскому языку. // Приволжский научный вестник, № 12-1 (40), 2014. – С. 127-129.
95. Лежнева И.И. Социолингвистическое развитие английского и русского речевого этикета (на материале форм обращения, формул приветствия и прощания): Дисс. ...канд. филол. наук. – Воронеж, 2001. – 163 с.
96. Леонтьев, А. А. Психология общения. Москва: Смысл. 2007.

97. Лизунова Е.А. Коммуникативная мимикрия и ее типы. // Вестник КемГУ, Т. 3, № 4 (52), 2012. – С. 37-41.
98. Лингвистический энциклопедический словарь. / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.
99. Лихачева О.Н. и др. Самостоятельная работа студентов технических вузов как один из факторов успешного овладения иноязычной коммуникативной компетенцией. // Научный журнал КубГАУ, № 133 (09), 2017. // Электронный ресурс: <http://ej.kubagro.ru/2017/09/pdf/91.pdf>.
100. Ломакина О.Е., Маргус Т.И. Теоретическая модель понятия «иноязычная социолингвистическая компетенция». // Вестник ТГУ, Вып. 4 (44), 2006. – С. 476-481.
101. Манухина Ю.В. Формирование социолингвистической компетенции в процессе овладения формулами речевого этикета: Дисс. ... канд. пед. наук. – Москва, 2006. – 268 с. // Электронный ресурс: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-sotsiolingvisticheskoi-kompeten-tsii-v-protsesse-ovladieniya-formulam-rechevogo>.
102. Маслова, В. А. (2001). Лингвокультурология. Москва: Академия. – С. 208.
103. Матвеева И.В. «Миры» лица в современном немецком языке. // Вестник Челябинского государственного университета, № 8, 2007. – С. 54-59.
104. Махкамова Г.Т. Формирование межкультурной компетенции студентов филологического вуза (английский язык): Дисс. ... докт. пед. наук. – Ташкент, 2011. – 329 с.
105. Мельникова Д.С. Формирование иноязычной социокультурной компетенции студентов художественно-графического факультета педагогического университета: (на материале английского языка): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург: 2006. – 23 с.
106. Меркурьева В.Б. Немецкий диалект может все. // Вестник ИГАУ, № 2 (18), 2012. – С. 170-176.
107. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. – М.: Аспент Пресс, 1996. – 207 с.
108. Муминова, А. А. Узбекский речевой этикет: сен (ты), сиз (вы, вы). Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика, (3), 2015 – 95-103 с.
109. Мусаева Е.Г. Просодические характеристики британского политического

- дискурса. // Вестник Челябинского государственного университета, Филология. Искусствоведение, Вып. 46, № 22 (203), 2010. – С. 89-93.
110. Мусаелян И.Ф. Комплекс упражнений, направленных на формирование языковой компетенции. // Гуманитарные науки, № 2, 2014. – С. 74-78.
111. Мусин И.Х. Социолингвистические аспекты речевого поведения в условиях двуязычия: Автореф. дисс. ...канд. филол. наук. – М., 1990. – 24 с.
112. Назарова Г.И., Низамиева Л.Р. Использование информационных технологий при формировании умений иноязычной диалогической речи. // Филологические науки. Вопросы теории и практики, Ч. 1, № 4 (58), 2016. – С. 201-203.
113. Настройка образовательных структур в Европе. Вклад университетов в Болонский процесс. // Электронный ресурс: <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>.
114. Нечаева Е.С. Методика формирования социолингвистической компетенции студентов языковых факультетов педагогических вузов на основе социофонетического компонента (на материале английского языка): Автореф. дисс. ...канд. пед. наук. – М., 2010. – 25 с.
115. Николаева С.Ю. и др. Современные технологии обучения иноязычного общения. – М.: Ленвит, 1997. – 96 с.
116. Николаев С.Г. Феномен билингвизма: проблематика и исследовательские перспективы // Известия Южного федерального университета. Филологические науки, № 3, 2013. – С. 86-96.
117. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. // Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Страсбург; М.: Совет Европы, Департамент по языковой политике; Московский государственный лингвистический университет, 2001-2003. – 259 с.
118. Овчинникова М.Ф. Методика формирования социолингвистической компетенции учащихся общеобразовательной школы: английский язык, филологический профиль: Дисс. ...канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2008. – 206 с.
119. Павлова Е.А. Использование онлайн-ресурсов для формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих учителей английского языка. //

Вестник НВГУ, № 3, 2017. – С. 43-48.

120. Панаити Н.Н. Коммуникативная компетенция как целевая и содержательная сторона обучения иностранному языку. // Иностранные языки в высшей школе, Вып. 1 (8), 2009. – С. 36-46.
121. Панина В.З. Инновационные методы и технологии опережающего обучения в высшей школе // Вестник Казанского технологического университета, № 16, 2014. – С. 316-320.
122. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 208 с.
123. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
124. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Москва: Просвещение. 2000. – С. 172.
125. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. Москва: Русский язык. Курсы. 2010. – С. 567.
126. Пашкова, М. Н. Невербальные средства коммуникации в межкультурном общении. Вестник МГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, (2), 2015. – 196-212 с.
127. Пестова Е.А. Обучение самоконтролю речевых навыков с учетом индивидуальных языковых способностей (на материале немецкого языка). // Интеграция образования, № 2, 2011. – С. 105-110.
128. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М.: МГУ, 2004. – 216 с.
129. Полат Е.С. и др. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2009. – 272 с.
130. Пономаренко И.В., Щитова Н.Г. К вопросу о создании группового речевого портрета современного молодого человека (на материале синтаксиса) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, № 49, 2008. – С. 165-170.
131. Потапова Р.К., Потапов В.В. Некоторые прикладные аспекты исследования звучащей речи. // Вестник МГЛУ, Вып. 1 (607), 2011. – С. 164-186.

132. Прохоров, Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. Москва: ЛКИ. 2008. – С.224.
133. Пряхина Н.А. Развитие социокультурной компетенции при обучении диалогической речи на уроке английского языка. // Научное обозрение: Электронный журнал, № 3, 2017. // Электронный ресурс: [https:// cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-sotsiokulturnoy-kompetentsii-pri-obuchenii-dialogicheskoy-rechi-na-uroke-angliyskogo-yazyka](https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-sotsiokulturnoy-kompetentsii-pri-obuchenii-dialogicheskoy-rechi-na-uroke-angliyskogo-yazyka).
134. Рискулова К.Ж. Бўлажак инглиз тили ўқитувчилари социалингвистик компетентлигини шакллантириш тизими: Пед. фанл. докт. ...дисс. – Тошкент, 2017. – 368 б.
135. Руденский Е.В. Социальная психология. – М., 1998. – 224 с.
136. Рудинский И.Д., Петров С.В. Компетентностный подход как объективная основа системы повышения профессиональной квалификации. // Электронный ресурс: <http://www.bgarf.ru/scince/journal-izvestia/10-2009>.
137. Рыбакова Е.А. Игры с фразеологизмами в языке современной немецкой молодежи. // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, № 4, 2012. – С. 102-105.
138. Савинова М.С. Профессия как часть социального статуса и ее отражение в просодических характеристиках речи. // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, № 4, 2009. – С. 186-189.
139. Сазонова Е.М. Международные контакты: Учебное пособие по немецкому языку для переводчиков. – М.: Высшая школа, 2004. – 191 с.
140. Сагтаров Т.К. Формирование профессиональных умений будущего учителя иностранного языка на практических занятиях по специальности (на материале английского языка): Автореф. дисс. ...докт. пед. наук. – Ташкент, 2000. – 52 с.
141. Сагтаров Т.Қ. Хорижий тил ўқитувчисининг касбий лаёқати ҳақида.// Бўлажак чет тил ўқитувчисини касбий йўналтириш технологияси: Илм.-амал. конф. матер. – Тошкент, 2009. – Б. 232-38.
142. Сафаров, Ш. Прагмалингвистика.-Тошкент:» Ўзбекистон миллий энциклопедияси Давлат илмий нашриёти. 2008. - 318 с.
143. Сафонова, В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. Москва: Евро-школа, 2004. – С. 233.

144. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
145. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: Дисс. ...докт. пед. наук. – М., 1992. – 528 с.
146. Сафонова В.В. Основные методические категории и понятия. Методы исследования в языковой педагогике. – М.: Евро-школа, 2008. – 36 с.
147. Сбитнев К.В. Ролевая игра в обучении иностранному языку студентов I-го курса неязыкового вуза. // *Lingua mobilis*, № 6 (39), 2012. – С. 130-133.
148. Свиридов Д.О. Алгоритм формирования грамматических навыков речи студентов на основе вики-технологии. // *Вестник ТГУ*, Вып. 9 (149), 2015. – С. 16-23.
149. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 2. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
150. Синица Ю.А. Формирование социолингвистической компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению студентов неязыковых вузов (в контексте национальной культуры Франции): Автореф. дисс. ...канд. пед. наук. – Москва, 2000. – 25 с.
151. Словарь социолингвистических терминов. / Отв. ред. В.Ю. Михальченко. – М.: 2006. – 312 с.
152. Смирнова А.Г. Функционально-стилистическое своеобразие семейной речи (на материале немецкого языка): Дисс. ...канд. филол. наук. – Москва, 2008. – 177 с.
153. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс. – М. АСТ: Астрель, 2008. – 270 с.
154. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования. – М.: Евро-школа. 2004. - 406 с.
155. Таджибаева, А. Проблемы психолингвистического исследования узбекского языка: комплексный обзор. *Общество и инновации*, 4(9/S), 2023 - 280-289 с.
156. Толмачев Т.А. Методический потенциал использования коммуникативных стратегий иноязычного речевого поведения в процессе обучения иностранному языку в языковом вузе. // *Мир науки, культуры, образования*, № 4 (11), 2008. – С. 95-98.

157. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва: Слово. 2008. – С. 352.
158. Tursunov, Berdiqu. Tillarning o'zaro ta'siri//Muloqot.-Toshkent, 2002.-№1.-41b.
159. Турсунов Б.Т. Об интонационных особенностях присоединительных связей//Строй языка и методы обучения иноязычному общению.-Вып.3.-Самарканд, 1999. – С.15-28.
160. Трегубова Ю.А. Социолингвистический аспект интерференции при неконтактном двуязычии: на материале русского и английского языков: Дисс. ... канд. филол. наук. – Елец, 2009. – 212 с. Электронный ресурс: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/292692.html>.
161. Умархўжаев М.Э. Олмон тили лексикологияси ва фразеологияси. – Андижон, 2010. – 152 б.
162. Формановская, Н. И. Речевой этикет и культура общения. Рипол Классик, 1989. – С. 159.
163. Хакимова А.С. Интерактивные методы обучения иностранным языкам. // Инновационная наука, № 6, 2015. – С. 260-261.
164. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подгот. переводчиков). – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
165. Харитоновна И.В. Системное исследование языка: Философско-методологический аспект. Дис. ... д-ра филос. наук. – М.: 2004. – 207 с.
166. Харченкова Л.И. Этнокультурные и социолингвистические факторы в обучении русскому языку как иностранному: Дисс. ... докт. пед. наук. – Санкт-Петербург, 1997. – 350 с.
167. Шайхлисламова Л.Ф. Совершенствование диалогических умений студентов на основе компьютерных игр в неязыковом вузе. // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология, № 1 (24), 2016. – С. 67-71.
168. Шварц, Ш. Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 8(2), 2011. – С. 36-67.

169. Шейпак С.А. Формирование социокультурной и социолингвистической компетенции при обучении русскому языку арабских учащихся. // Проблемы современного образования: Интернет-журнал, № 2, 2017. – С. 94-103.
170. Шوماхсудов, Ш. Ш. «Культура речи и межкультурная коммуникация» Ташкент: Университет мировой экономики и дипломатии, 2009. – С. 132.
171. Щербакова Е.Е. Педагогические технологии развития социокультурной компетенции студентов на начальном этапе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе: Финансово-экономический профиль, немецкий язык: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 16 с.
172. Щербакова Р.М. Инновационные педагогические технологии при подготовке специалистов вузами. // Сибирский торгово-экономический журнал, № 14, 2011. – С. 149-158.
173. Щитова Н.Г. Фрагмент речевого портрета конкретного участника реалити-шоу // Филологические науки. Вопросы теории и практики, № 2 (9), 2011. – С. 189-191.
174. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. –М.: Филоматис Омега-Л, 2010. – 475 с.
175. Щукин, А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Москва: Икар. 2011. – С. 452.
176. Юсупов У.К. Сопоставительное изучение языков как одно из важнейших направлений в лингвистике// Материалы Республиканской научно-практической конференции. Актуальные проблемы русской филологии и методики обучения языку и литературе.-Ташкент, 2003. – С.176-178.
177. Ягодова А. А. Принципы лингвосоциокультурологического описания языковых единиц (на материале газетных заголовков). Дис. ... канд.филол.наук. – Санкт-Петербург, 2003. – 255 с.
178. Antos, Gerd / Tietz, Heike (Hrsg.). Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends. Herausgegeben von Gerd Antos und Heike Tietz.-Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1997.– 230 S.

179. Braunmüller K. Prinzipien der deutschen Wortstellung: Typologisch festgestellte Muster oder kontextabhängige Strategien? //Kontroversen, alte und neue. – Bd.3.-Tübingen, 1996. – S.304-323.
180. Brown, H. D. Principles of language learning and teaching. White Plains, NY: Pearson Education. 2014. – C. 416.
181. Byram, M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters. 1997. – C. 124.
182. Byram, M., & Fleming, M. (Eds.). Language learning in intercultural perspective. Cambridge: Cambridge University Press. 1998. – C. 320.
183. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. // Applied Linguistics, № 1, 1980. – P. 1-47.
184. Cherubim D. Deutsche Sprache in der Gegenwart: Probleme, Aufgabe und Prüfstein für die Germanistik // Zeitschrift für germanische Linguistik.-Berlin; New York, 1996.- Jg.14, №2. – S.147-160.
185. Ehrhardt H. Sprachhandlungsbezeichnung im Text und im System//Wort und Wortschatz. Beiträge zur Lexikologie.-Tübingen, 1995. – S.35-58.
186. Eroms H.-W. Funktionale Satzperspektive.- Tübingen: Niemeyer, 1996.– 109 S.
187. Fludernik, Monika. The Fictions of Language and the Languages of Fiction. The linguistic representation of speech and consciousness. - London/New York, 1993. – 298p.
188. Gloning, Thomas. Bedeutung, Gebrauch und sprachliche Handlung.-Ansätze und Probleme einer handlungstheoretischen Sicht.-Tübingen: Niemeyer, 1996.-XII, – 401S.
189. Grzybek P. Sinkendes Kulturgut? Eine empirische Pilotstudie zur Bekanntheit deutscher Sprichwörter. In: Wirkendes Wort 41. 1991. – S. 239-264.
190. Gudykunst, W. B. Bridging differences: Effective intergroup communication. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2004. – C. 425.
191. Hall, E. T. The silent language. New York: Doubleday. 1959. – C. 240.
192. Haider H. Deutsche Syntax-generativ.-Tübingen: Universitätsverlag C.Winter, 1993. – 480 S.
193. Heringer, Hans Jürgen. Deutsche Syntax Dependentstil.-Bd.1.-Tübingen: Stauffenburg Verlag, 1996. –294 S.

194. Hoek K.E.A van. Discourse studies in cognitive linguistics. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 1999. –187p.
195. Hofstede, G. Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2001. – 596p.
196. Kramsch, C. Language and culture. Oxford: Oxford University Press. 1998. – 134 c.
197. House, J. Communicative styles in English and German. European Journal of English Studies, 10(3), 2006. – 249–267 c.
198. Kuno, Susumu. Functional Syntax. Anaphora, Discourse and Empathy. – Chicago/London, 1997. – 468p.
199. Liebert, Nuyts J. Aspects of a cognitive-pragmatic theory of language on cognition, functionalism and grammar. -Amsterdam, 1992. – 21-65 p.
200. Lindgren K.B. Zur Grammatik des gesprochenen Deutsch. Sätze und satzwertige Konstruktionen//Zeitschrift für germanistische Linguistik. – Berlin; New York, 1996. – Jg.14. №3. –S. 282-292.
201. Льюис Ричард. When Cultures Collide: Leading Across Cultures», – Nicholas Brealey Publishing, 1996 – 331 p.
202. Lühr R. Veränderungen in der Syntax des heutigen Deutsch. //Zeitschrift für deutsche Philologie. Bd.110.-Berlin, 1999. –H.1. –S.12-35.
203. Lühr R. Neuhochdeutsch. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft.-6., durchgesehene Auflage.-München: Wilhelm Fink Verlag, 2000. – S.340.
204. Mikame, Hirofumi. Markierte Perspektive, perspektivische Annäherung des Sprechers an das Objekt und direkte Wahrnehmung. Zur Signalisierung der psychisch-kognitiven Nähe des Sprechers zum Objekt//Sprachwissenschaft.-Heidelberg, 1996.-H.4. –S. 367-420.
205. Möller, Georg. Praktische Stillehre.-Leipzig: Bibliographisches Institut, 1993. – 384 S.
206. Neuner, G., & Hunfeld, H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt. 1993. –184 S.
207. Polenz, Peter von. Deutsche Satzsemantik: Grundbegriffe des Zwischen-Zeilen-Lesens.- Berlin/New York, 1998. –344 S.

208. Reimann D. Die Dominanzkomponente als wesentlicher Bestandteil der Lexikoninformationen für syntaktische Analyse//Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung.-Berlin, 1998. –Bd.51. –H.5. – S.578-591.
209. Roche, J. Fremdsprachenerwerb - Fremdsprachendidaktik. Tübingen: UTB. 2005. –C. 420.
210. Savignon S. Communicative competence: Theory and classroom practice. Second edition. – N.Y.: McGraw-Hill, 1997. – 288 p.
211. Scollon, R., & Scollon, S. W. Intercultural communication: A discourse approach. Oxford: Blackwell. 2001. – 316 p.
212. Seelye, H. N. Teaching culture: Strategies for intercultural communication. Lincolnwood, IL: National Textbook Company. 1993. – 336 p.
213. Schneider, Wilhelm. Stilistische deutsche Grammatik.-Basel-Freiburg-Wien, 1999. –484 S.
214. Schönherr, Beatrix. Syntax - Prosodie - nonverbale Kommunikation. Empirische Untersuchungen zur Interaktion sprachlicher Ausdrucksmittel im Gespräch.-Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1997. –XVII, 233S.
215. Schwabe K. Satzartige situative Ellipsen, ihre syntaktische und ihre semantische Repräsentation und ihre pragmatische Interpretation//Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung.-Berlin, 1998. –Bd.51, H.5. –S. 592-627.
216. Schwarz M. Einführung in die Kognitive Linguistik.-2., überarb. und akt.Auflage.-Tübingen: A.Francke Verlag, 1996. – 238 S.
217. Seidler H. Allgemeine Stilistik.-Göttingen, 1995. – 464 S.
218. Stock, Eberhard. Text und Intonation// Sprachwissenschaft.- Heildelberg, 1996. –H.3. –S. 211-240.
219. Тромпенарса Ф., Хэмпдена-Тёрнер Ч. Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business. McGraw-Hill, 1997. – 274 p.
220. Vennemann, Th. Typology, Universals, and Change in Language//Historical Syntax. - Berlin, 1994. – S. 593-612.
221. Vogt, Jochen. Aspekte erzählender Prosa. Eine Einführung in Erzähltechnik und Romantheorie.-Opladen, 1999. – 384 S.

222. Welke, Klaus. Funktionale Satzperspektive. Ansätze und Probleme der Funktionalen Grammatik.-Münster, 1992. – 420 S.
223. Wolfgang L. Leseverständnis und Lesekompetenz. – Stuttgart: Kohlhammer, 2013. – 166 S.
224. Zolton D. The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. – 270 p.

1. Электронные ресурсы

2. [http:// www.dissert.ru/pedagog.html](http://www.dissert.ru/pedagog.html) 119.
3. <http://edu.uz> – O‘zbekiston Respublikasi Oliy va o‘rta maxsus ta’lim vazirligi
4. <http://lex.uz> – O‘zbekiston Respublikasi qonun hujjatlari ma’lumotlari milliy bazasi
5. <http://natlib.uz> - Alisher Navoiy nomidagi O‘zbekiston Milliy kutubxonasi
6. <http://www.istedod.uz/>
7. <http://www.pedagog.uz/>
8. <http://ziyonet.uz> – Ta’lim portali Ziyonet
9. Ijtimoiy axborot ta’lim portali: www.ziyonet.uz.
10. O‘zbekiston Respublikasi Xalq ta’limi vazirligi: www.uzedu.uz.
11. Respublika bolalar kutubxonasi: www.kitob.uz

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	10
1.1. Культурные различия как лингводидактическая проблема	10
1.2. Классификация культурных различий	12
(по Г. Хофстеде, Э. Холлу и др.)	12
1.3. Ключевые особенности узбекской и немецкой культур.....	16
1.4. Взаимосвязь языка и культуры: теоретические концепции	22
1.5. Значение культурных различий для методики	25
преподавания иностранных языков	25
ГЛАВА II. РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	30
2.1. Культурно обусловленные модели речевого поведения	30
2.2. Сопоставительный анализ речевого поведения	37
в узбекской и немецкой лингвокультурах.....	37
2.3. Речевой этикет и коммуникативные табу	42
в сравниваемых культурах.....	42
2.4. Проблема межкультурной интерференции	48
при изучении немецкого языка узбекскими студентами.....	48
ГЛАВА III. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УЧЕТА КУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ УЗБЕКСКИХ СТУДЕНТОВ	57
3.1. Экспериментальное исследование влияния	57
культурных различий на речевое поведение узбекских студентов	57
3.2. Анализ типичных коммуникативных сбоев,	61
вызванных культурными различиями	61
3.3. Выявление наиболее проблемных аспектов	66
межкультурной коммуникации для узбекских студентов.....	66
3.4. Определение взаимосвязи между культурными установками студентов и особенностями их речевого поведения на немецком языке	75
<i>Схема 3.2. Взаимосвязь между культурными факторами и особенностями речевого поведения</i>	<i>77</i>
3.5. Результаты и интерпретация данных исследования	79
3.6. Методические рекомендации по совершенствованию межкультурной коммуникативной компетенции у узбекских студентов	83
при обучении немецкому языку.....	83
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	89
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	93

