

Е. А. Деревянченко

**МЕДИАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ
В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
(НА МАТЕРИАЛЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО СЛОВАРЯ «РОССИЯ»)**

Омский государственный педагогический университет, г. Омск, Россия

Аннотация. Статья посвящена медиативным стратегиям, рассматриваемым в качестве инструмента обучения лексике русского языка как иностранного детей-билингвов (эритажных говорящих), вернувшихся из Германии в Россию. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена ростом миграционных процессов и необходимостью разработки методического инструментария для работы с учащимися, чье языковое сознание уже сформировано в иной лингвокультуре. В качестве методологической основы выступает лингвокультурологический подход, материалом послужили статьи лингвострановедческого словаря «Россия», созданного на базе Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина. Медиация понимается в соответствии с обновленной версией CEFR как языковое когнитивное посредничество. На материале лингвострановедческого словаря «Россия» автором проиллюстрированы шесть медиативных стратегий: историко-культурное аннотирование и контекстуализация, межкультурное сопоставление, мультимодальное восприятие, диалогическое погружение, коммуникативно-прагматическое применение, метакультурная рефлексия. В работе представлены два варианта практического применения стратегий на материале словарных статей «Береза» и «Отчество», отражающих ситуации наличия и отсутствия культурного аналога в немецкоязычной картине мира. Автором делается вывод о специфике работы с такими учащимися, направленной не столько на обучение русскому языку как таковому, сколько на поддержку и обогащение уже сформированного билингвального сознания посредством вхождения в русскую лингвокультуру.

Ключевые слова: медиация, медиативные стратегии, лексика, русский язык как иностранный, лингвокультурологический подход, билингвизм, эритажные говорящие

Е. А. Derevyanchenko

**MEDIATION STRATEGIES IN TEACHING VOCABULARY
OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
(BASED ON THE LINGUOCULTURAL DICTIONARY “RUSSIA”)**

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

Abstract. This article explores mediation strategies as a tool for teaching Russian as a Foreign Language to bilingual children (heritage speakers) who have returned to Russia from Germany. The growing migration processes and the need to develop methodological tools for working with learners whose lingual consciousness has already been formed in a different linguistic culture determine the relevance of the study. The methodological basis of the study is the linguocultural approach; the material is provided by the entries of the linguocultural dictionary “Russia”, created at the Pushkin State Russian Language Institute. Mediation is understood, in accordance with the updated CEFR, as linguistic cognitive mediation. Using the “Russia” dictionary of linguistic and cultural studies, the author illustrates six mediation strategies: historical-cultural annotation and contextualization, intercultural comparison, multimodal perception, dialogic immersion, communicative-pragmatic application, and metacultural reflection. The paper presents two practical applications of these strategies, using the dictionary entries “Bereza” (birch) and “Otchestvo” (patronymic name), reflecting situations of the presence and absence of a cultural

analogue in the German-language worldview. The author concludes that working with such students requires a focus not so much on teaching Russian as such, but rather on supporting and enriching their already formed bilingual consciousness through introduction to the Russian linguistic culture.

Keywords: *mediation, mediation strategies, vocabulary, Russian as a Foreign Language, linguistic approach, bilingualism, heritage speakers*

Введение. Интенсивные миграционные процессы последнего десятилетия привели к тому, что определенная часть детей и подростков, выросших в немецкоязычной среде в семьях немцев, проживавших в России, а в 90-е годы уехавших в Германию, сегодня возвращается в Россию. Эти дети характеризуются как билингвы с различным уровнем владения русским языком в зависимости от условий их речевого развития, поэтому целевую группу нашего исследования закономерно обозначить как эритажных говорящих лиц, для которых русский язык является унаследованным, то есть усвоенным в раннем детстве в семейной среде, но впоследствии вытесненным доминирующим языком окружения. Профиль их коммуникативной компетенции существенно отличается от профиля инофона: при наличии устной, фонетической и бытовой основы у них наблюдаются пробелы в письменной норме и, что особенно важно для нашей работы, лакуны в области культурного фона лексики [1]. Последнее актуализирует обращение к методическому инструментарию русского языка как иностранного (РКИ). Несмотря на различие грамматических и фонетических профилей инофона и эритажного говорящего, смысловой разрыв в области культурного слоя лексики у этих двух категорий типологически близок: и иностранец, и ребёнок-билингв, выросший вне русской лингвокультуры, владеют словом формально, но не владеют его культурным содержанием. Именно поэтому отдельные ресурсы, разработанные в рамках РКИ, в частности, лингвострановедческий словарь «Россия» и приёмы лингвокультурологического комментария, оказываются применимы и к эритажным говорящим – при условии их адаптации к специфике данного контингента, что мы и показываем в нашей работе.

Проблема обучения русскому языку таких учащихся неоднократно становилась предметом научных исследований в работах последних лет. Так, в коллективной монографии под редакцией Е. А. Хамраевой разработаны теоретические и методические основы билингвального образования, включающие принципы сохранения и развития двуязычия [1]; в методическом руководстве Е. А. Хамраевой, Т. А. Шориной и др. освещены вопросы языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов и учащихся полиэтнических регионов России [11]; в работе А. А. Евтюгиной и А. Д. Шахминой обоснованы возможности лингвокультурологического подхода в преподавании русского языка как иностранного [7]. Однако вопрос о применении медиативных стратегий, опирающихся на лингвокультурологический подход, в работе с детьми-билингвами, возвращающимися из Германии, до настоящего момента не получил систематического освещения, что и определяет научную новизну настоящего исследования.

Целью настоящей статьи является теоретическое обоснование и практическое описание медиативных стратегий в обучении детей-билингвов (эритажных говорящих), возвращающихся из Германии, лингвокультурной лексике русского языка.

Актуальность исследуемой проблемы. Возвращение в Россию детей-билингвов актуализирует для них проблемы интеграции в новый социум, в иное коммуникативное пространство. Педагогическая же проблема состоит не просто в пробелах грамматического или лексического характера, а в значительных разрывах лингвокультурного сознания. Дети не знают или плохо знают коды русской культуры: символы, концепты, реалии и связанные с ними языковые единицы, составляющие культурный слой лексики русского языка.

Задача педагога в данной ситуации состоит в том, чтобы, с одной стороны, не разрушить уже сформированное билингвальное сознание учащегося, а с другой – максимально интегрировать его в русскую лингвокультуру. Иными словами, цель заключается в сохранении и развитии билингвизма, а не в том, чтобы просто переучить ребенка [1]. Это требует особого методического инструментария, отличного от традиционных методов и приемов работы с лексическими единицами. Он должен опираться не на передачу готового знания, а на организацию диалога между двумя культурными системами, уже присутствующими в сознании учащегося [12]. Таким инструментом могут, на наш взгляд, стать медиативные стратегии.

Материал и методы исследования. Материалом исследования являются словарные статьи электронного лингвострановедческого словаря «Россия», созданного на базе Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, раскрывающие концепты «Береза» и «Отчество» в русской картине мира [9], [10]. В работе использовались следующие методы: теоретические – анализ научной литературы по проблеме исследования, понятийно-терминологический анализ, метод лингвокультурологического описания; эмпирические – педагогическое наблюдение в ходе пилотной апробации, анализ продуктов речевой деятельности учащихся и их рефлексивных высказываний, а также качественная оценка применимости предложенных методических рекомендаций.

В качестве методологической основы в нашей работе выступает лингвокультурологический подход к преподаванию языков, идеи которого заложены в трудах отечественных (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, В. В. Воробьев, С. Г. Воркачев и др.) и зарубежных (С. Kramsch, К. Вурам, D. Hymes и др.) авторов. В логике подхода слово рассматривается не как единица словаря, а как единица культуры: за каждой лексемой стоит культурный фон, понимаемый как совокупность коннотаций, символических смыслов, прецедентных контекстов, без знания которых слово остается формально усвоенным, но коммуникативно пустым [2], [3], [4], [14], [15]. Обращаясь к нашей целевой группе, подчеркнем, что проблема, с которой сталкиваются дети, не представляет собой дефицит словарного запаса, поддающийся восполнению через заучивание. Это, в первую очередь, смысловой разрыв: ребенок владеет словом формально, но не понимает культурного содержания, не чувствует его символических коннотаций, не знает, как это слово «живет» в устной и письменной речи. Традиционные приемы лингвокультурологического комментария (объяснение реалии, историко-культурная справка, анализ прецедентных текстов и т. д.), составляющие арсенал классической методики, необходимы, но могут быть недостаточны, так как обеспечивают передачу культурного знания, однако не гарантируют его личностного присвоения. Между знанием о культуре и включенностью в нее остается зазор, который не компенсируется объяснением. Именно здесь методологический потенциал лингвокультурологического подхода, на наш взгляд, может получить продуктивное развитие в концепции медиации, понимаемой не в узком юридическом или переводческом смысле, а как языковое когнитивное посредничество между культурными системами, в нашем случае, русского и немецкого языков [8], [12], [15].

В современной методике обучения иностранным языкам медиация претерпела существенную трансформацию. В обновленной версии Общеевропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR, 2020) она рассматривается как самостоятельный, наряду с говорением, слушанием, чтением и письмом, вид речевой деятельности, при этом принципиально отличающийся от остальных своей когнитивно-коммуникативной природой [13]. Медиатор выступает не просто коммуникантом, не транслятором готового смысла, а посредником, активно выстраивающим понимание: между человеком и текстом, между собеседниками, между культурами [8], [13], [15].

Результаты исследования и их обсуждение. Такое осмысление понятия важно именно для нашего контекста. Дети, вернувшиеся из Германии, – это не иностранцы на нулевом уровне владения, но и не обычные носители русского языка, а эритажные говорящие, занимающие промежуточное положение между этими двумя категориями. Благодаря сложившейся ситуации они являются сторонами постоянного межкультурного диалога, необходимого им для успешной коммуникации в новых условиях, а в их сознании сосуществуют две языковые и культурные системы. Это делает их естественными медиаторами между немецкой и русской лингвокультурами. При этом методическая задача педагога заключается в организации работы таким образом, чтобы эта медиаторская позиция стала ресурсом, а не источником когнитивного дискомфорта.

Таким образом, под медиативными стратегиями мы понимаем совокупность когнитивных и аффективных приемов работы с культурным кодом, нацеленную на преодоление смысловых, ценностных, культурных разрывов между людьми посредством включения их в диалог [6]. Их выделение возможно на основе анализа процессов присвоения, составляющих полный цикл от внешнего знака к внутреннему инструменту. Фундаментом предлагаемой модели служит культурно-историческая теория Л. С. Выготского: «... всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, сперва – в психологическом, сперва как интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли» [5, с. 170]. Знание о культурном коде сначала существует как внешнее, совместное, и лишь через соотнесение с собственным культурным опытом с помощью педагога-медиатора начинает движение вовнутрь.

В такой логике мы считаем целесообразным начать медиативную деятельность с применения стратегии историко-культурного аннотирования, направленной на формирование когнитивной базы учащегося: педагог-медиатор выстраивает вокруг культурного концепта связный исторический и культурный нарратив, раскрывая его происхождение, функцию в культуре и в языке. Результатом становится не изолированное словарное значение, а целостный культурный каркас концепта, вписанный в исторический и современный контекст.

Следующая стратегия – стратегия межкультурного сопоставления – строится на целенаправленном использовании уже сформированной у учащегося картины мира доминантного языка как опоры при освоении новых культурных концептов. Педагог активизирует ее, предлагая найти аналогии в знакомой культуре, сравнить символические значения, выявить пересечения и расхождения. Тем самым освоение нового концепта происходит не в культурном вакууме, а через диалог двух культурных систем.

Мультимодальное восприятие как медиативная стратегия предполагает системное задействование различных каналов восприятия: аудиального, визуального и, где возможно, тактильного. Это необходимо для создания многомерного чувственного образа культурного концепта, что позволяет преодолеть сугубо вербальный способ усвоения культурного содержания и обеспечить его более глубокое и устойчивое освоение.

Диалогическое погружение через смену перспективы направлено на формирование деятельностного и ценностно-ориентировочного компонентов лингвокультурной компетенции. Учащийся не просто получает знание о концепте, но учится мыслить с его помощью, формулировать собственное отношение, сопоставлять культурные ценности, вести диалог о смыслах. Достигается это через работу с культурными оппозициями, принятие различных субъектных позиций и создание собственных текстов, в которых концепт обретает живое воплощение.

Затем следует стратегия коммуникативно-прагматического применения, обеспечивающая функционирование концепта в речи в ситуациях реального или моделируемого общения. Ребенок осваивает не только значение концепта, но и его коммуникативную

уместность: когда, с кем, в каком регистре он используется, какие реакции порождает, что происходит при его неуместном употреблении. Без опыта коммуникативно-прагматического применения освоение остается на уровне «концепт знаем, но не говорим».

В качестве завершающего этапа мы предлагаем работу в рамках метакультурной рефлексии, направленной на осознание самого процесса культурного посредничества. Ребенок не просто осваивает концепт, но учится замечать и называть то, что именно не поддается переводу, где возникает культурное непонимание и почему, как работают механизмы культурной интерпретации. Это превращает его из объекта медиации в субъекта межкультурного диалога – человека, способного осознанно выступать посредником-медиатором между культурами самостоятельно.

Проиллюстрируем рассмотренную логику на примере работы над лексикой русского языка с детьми-билингвами, вернувшимися из Германии, в рамках социокультурного и образовательного проекта «МОСТ», реализуемого под нашим руководством с апреля 2026 года на базе ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет». В настоящее время представленное в статье исследование носит характер пилотной апробации: его задачей является не проверка статистически значимого эффекта, а первичная отработка методических рекомендаций в реальных условиях проектного взаимодействия с целевой группой и качественная оценка их применимости.

В качестве основного средства обучения нами использовались материалы лингвострановедческого словаря «Россия», разработанного Государственным институтом русского языка им. А. С. Пушкина и представляющего собой образовательный ресурс для изучения культурного пласта русской лексики иностранными учащимися. Каждая статья словаря структурирована по единой схеме: энциклопедическая справка (фактическая информация о реалии), раздел «В культуре» (культурные смыслы, символика, традиции), раздел «В языке и речи» (устойчивые выражения, коннотации, прецедентные тексты), медиатека (тексты, репродукции, фотографии, аудио- и видеозаписи), интерактивные задания. Такая структура отличает словарь от традиционных толковых и переводных словарей. Он не ограничивается дефиницией и переводом, а разворачивает слово-понятие в культурный контекст, демонстрирует его функционирование в художественных текстах, живописи, музыке, разговорной речи. Именно это делает словарь «Россия» хорошей методической основой для медиативной работы, так как его статьи сами по себе являются многоуровневыми культурными текстами, требующими не простого усвоения, а интерпретации и диалога.

Словарь дифференцирован по уровням владения языком (A1–A2, B1–B2, C1–C2), что позволяет работать с учащимися, имеющими разную языковую подготовку. Для детей, вернувшихся из Германии, чей уровень может варьироваться от A2 до B2 и выше, это особенно важно. Педагог может подбирать материал соответствующей сложности, не снижая культурной насыщенности занятия. При этом педагог может опираться на знания из немецкой лингвокультуры там, где это возможно, осуществляя межкультурное сопоставление.

Так, статья «Береза» из словаря «Россия» является примером концепта, для которого в немецкоязычной картине мира существует функциональный аналог – дерево-символ нации. В немецкой лингвокультуре роль «национального дерева» выполняет липа (die Linde). Это обстоятельство открывает богатые возможности для реализации медиативных стратегий.

В процессе историко-культурного аннотирования педагог последовательно проводит учащихся по всем разделам статьи. Раздел «Энциклопедическая справка» дает фактическую базу: береза – это одно из самых распространенных деревьев России, растет в березовых рощах (березняках), ее кора почти белая. Раздел «В культуре» разворачивает культурный нарратив: береста как материал для письма (берестяные грамоты XI века),

связь березы с праздником Троицы, символика женского начала, красоты и стройности в фольклоре, образ «березовой Руси» у Есенина. Раздел «В языке и речи» вводит прецедентные тексты и устойчивые выражения: «стройная, как березка», песня «Во поле береза стояла...», выражение «кормить березовой кашей» [9]. Прием «Карта концепта» позволяет собрать и структурировать весь материал визуально.

Реализуя стратегию межкультурного сопоставления, педагог формулирует центральный вопрос обсуждения: «Есть ли в немецкой культуре своя береза?» Он направляет учащихся к образу липы – дереву, которое в немецкой традиции символизирует мир, справедливость, женственность. Особую роль липа играла в собраниях общин: под липой заключали договоры, устраивали суды и пр., о чем свидетельствует известный пример – берлинская улица *Unter den Linden*. Учащимся предлагается заполнить сравнительную таблицу по березе и липе, указав их символическое значение, связь с природой, роль в фольклоре, образы в живописи и поэзии в соответствующих лингвокультурах. Ребята приходят к выводу о том, что при наличии аналога концепт усваивается через наложение двух культурных образов. При этом подчеркнем, что такая работа облегчает понимание, но требует точной фиксации различий.

В ходе создания условий для мультимодального восприятия из богатой медиатеки статьи педагог выбирает репродукции «Березовой рощи» А. Куинджи и «Грачи прилетели» А. Саврасова (визуальный канал); аудиозапись народной песни «Во поле береза стояла» в исполнении Пелагеи (аудиальный канал); фотографии берестяных грамот из Великого Новгорода (исторический визуальный материал) [9]. Для контрастного сопоставления показывает изображения немецких липовых аллей и предлагает послушать немецкую народную песню «*Lindenbaum*» в обработке Ф. Шуберта. Во время разглядывания иллюстрационного материала учащиеся ищут ответы на вопросы: «Что чувствуется в образе березы на картинах? Чем этот образ отличается от образа немецкой липы?» и др.

Диалогическое погружение осуществляется после ознакомления с материалом через выполнение творческого задания. Учащимся необходимо написать короткий текст на тему «Моя береза» или «Мое дерево», содержащий их рефлексии о том, какое дерево стало бы для них личным символом, если бы они выбирали между березой и липой, и почему. Обсуждение написанного создает пространство для диалога о ценностях двух культур и месте самого учащегося между ними.

Стратегия коммуникативно-прагматического применения переводит освоенный концепт в плоскость реального речевого действия. Учащимся предлагается ряд коммуникативных ситуаций, в которых слово «береза» и связанные с ним единицы должны быть употреблены уместно и точно. Например, необходимо объяснить немецкому другу, почему береза – это не просто дерево; подобрать подходящее сравнение с березой в качестве комплимента; понять, в каком контексте выражение «березовая каша» прозвучит как шутка, а в каком – как угроза. Особое внимание уделяется регистровым различиям: учащиеся обсуждают, в каких речевых жанрах (бытовом разговоре, поэтическом тексте, публичном выступлении) обращение к образу березы будет уместным, а в каких – неуместным или комичным. Этот этап должен устранить различие между знанием о концепте и умением использовать его в живой коммуникации.

Стратегия метакультурной рефлексии завершает цикл работы с концептом, поднимая учащегося на уровень осознанного межкультурного посредничества. Педагог предлагает ребятам вернуться ко всему пройденному пути и ответить на вопросы иного порядка: «Что в образе березы вы поняли сразу, а что потребовало усилий? Что в этом концепте принципиально непереводаемо на немецкий язык?» Если бы вам нужно было объяснить образ березы человеку, который никогда не был в России и не знаком с русской культурой, с чего бы вы начали?» Учащиеся также обсуждают, как менялось их восприятие

концепта в ходе работы: от первого, часто поверхностного, узнавания до формирования многомерного культурного образа. Результатом становится не только осознание границ межкультурного перевода, но и формирование позиции культурного посредника – человека, способного самостоятельно наводить мосты между двумя лингвокультурными мирами.

Таким образом, практический результат охватывает несколько взаимосвязанных уровней освоения концепта. На лексическом уровне учащийся усваивает словообразовательное гнездо «береза» (березка, березовый, подберезовик, березняк и др.) и культурные коннотации этого слова. На коммуникативном уровне он приобретает способность уместно использовать концепт в различных речевых ситуациях и жанрах, понимая его прагматические ограничения. На межкультурном уровне учащийся осознает свое положение между двумя лингвокультурами как ресурс, а не как источник неопределенности: он видит, где культурные образы пересекаются, а где расходятся. На метакогнитивном уровне он обретает способность рефлексировать сам процесс культурного перевода и осознанно выступать посредником между двумя культурными мирами.

Рассмотрим использование последовательности медиативных стратегий в работе со статьей «Отчество» из словаря «Россия». В нашем контексте это пример иной дидактической ситуации, так как в немецкоязычной культуре система именования человека по отцу в форме суффиксального отчества отсутствует полностью. Ребенок, выросший в Германии, не только не знаком с самим словом «отчество», но и часто не имеет его в документах, удостоверяющих личность, а следовательно, нет и культурного опыта, к которому это слово можно было бы прикрепить. Это означает, что медиативные стратегии здесь реализуются иначе: не через опору на аналог, а через осознание лакуны.

Стратегия историко-культурного аннотирования в ходе работы с энциклопедической справкой статьи позволяет развернуть богатейший исторический нарратив: образование отчеств в Древней Руси как знак принадлежности к роду (Рюриковичи, Гедиминовичи, Ярославичи); отчество как сословная привилегия в XVI–XVII вв.; «Табель о рангах» Екатерины II и право на отчество; пословица «По имени называют, по отчеству величают». Раздел «В культуре» дает прецедентные контексты использования отчества вместо имени: «Плач Ярославны» из «Слова о полку Игореве», Савельич из «Капитанской дочки» А. С. Пушкина. Раздел «В языке и речи» показывает современные употребления, фонетические трансформации (Алексеич, Иваныч) и западноевропейское влияние как источник нарушений нормы русского речевого этикета [10]. Прием «Лента времени» визуализирует историческую эволюцию функций отчества.

Подводя учащихся к межкультурному сопоставлению, педагог предлагает учащимся осмыслить саму лакуну: «Как вас называют в Германии, когда хотят выразить уважение?» Сложившаяся практика показывает, что это вариант: «Herr/Frau + фамилия», а в менее формальных ситуациях возможен «Herr/Frau + имя». Педагог обращается к опыту учащихся, задавая вопрос: «А что происходит, когда вы впервые приходите в банк, паспортный стол, МФЦ и пр. и собеседник называет вас по имени-отчеству?» Так создается пространство для рефлексии о разных системах социальной дистанции и уважения в двух культурах. Учащиеся заполняют таблицы сопоставления и приходят к выводу о том, что отчество воплощает особую русскую концепцию уважения через указание на отца, т. е. на связь поколений. В немецкой культуре эта связь выражается иначе.

В ходе мультимодального восприятия особую роль играют литературные тексты. Педагог зачитывает или воспроизводит знаменитый «Плач Ярославны», объясняя, что в XII веке автор называл жену князя только по отчеству (Ярославна), что само по себе было знаком высокого статуса и уважения. Затем учащиеся читают отрывок из «Капитанской дочки», где крепостной Савельич ни разу не называется по имени, только по отчеству. Ребята размышляют о том, что изменилось бы в восприятии этих персонажей, если бы их

называли по имени. Визуальный ряд включает страницы из «Слова о полку Игореве» с иллюстрациями, портрет А. С. Пушкина с подписью «Александр Сергеевич» [10].

Диалогическое погружение происходит через ролевую игру: учащиеся разыгрывают ситуацию первого урока в российской школе, где ученики обращаются к учителю по имени и отчеству. Одни играют роль учеников, которым нужно узнать имя и отчество учителя и правильно к нему обратиться; другие – роль учителей, реагирующих на правильные и неправильные формы обращения. Последующее обсуждение: «Легко ли вам было запомнить и произнести имя и отчество?», «Что вы чувствовали, когда обращались так к взрослому человеку, и чем это отличается от привычного Herr/Frau?», «Как, по-вашему, ученик ощущает себя по-другому, когда называет учителя по имени и отчеству, а не просто по фамилии?» Обсуждение затрагивает личный опыт, ребята думают о том, как форма обращения моделирует отношения между людьми и что за ней стоит в каждой из культур.

Выполнение речевых действий происходит в ходе реализации стратегии коммуникативно-прагматического применения. Учащимся предлагается ряд ситуаций, в которых нужно выбрать правильную форму обращения: к учителю на уроке, к врачу на приеме, к незнакомому пожилому человеку на улице, к коллеге по работе, к другу отца, к пожилой родственнице и т. п. Учащиеся и педагог-медиатор обсуждают проблемы нарушения нормы: почему обращение «Александр» вместо «Александр Сергеевич» в официальной ситуации воспринимается как бестактность, а не просто как языковая ошибка. Отдельно необходимо рассмотреть разговорные усеченные формы отчества (Иваныч, Петровна): когда они уместны, а когда могут прозвучать фамильярно или даже обидно. Этот этап помогает учащимся понять принципиальное различие между знанием слова «отчество» и умением вести себя в соответствии с правилами русского речевого этикета, так как владение формой без понимания ее прагматики неизбежно приводит к коммуникативным сбоям.

Последний шаг в работе над концептом «Отчество» представляет собой стратегия метакультурной рефлексии, задача которой вывести учащихся на уровень осознанного межкультурного посредничества. Педагог предлагает обратиться к собственному опыту обучения: «Что в системе отчеств вам было труднее всего понять и почему?», «Есть ли в этой системе что-то, что совершенно не поддается не только словесному, но и смысловому переводу на немецкий язык?», «Если бы вам нужно было объяснить немецкому другу, зачем в русском языке используются отчества, что бы вы сказали в первую очередь?» Учащиеся также обсуждают, как менялось их отношение к этому концепту в ходе работы: от восприятия отчества как «странной формальности» к пониманию его как носителя культурных смыслов, связанных с преемственностью поколений, статусом и уважением. Финальный вопрос для рефлексии связан с тем, что у большинства участников нет официального отчества в паспорте: «Хотели бы вы, чтобы у вас было отчество?» Этот вопрос переводит концепт из сферы чужого знания в пространство личного выбора, превращая учащегося из стороннего наблюдателя в человека, способного осознанно занимать позицию между двумя культурными системами.

Как и в случае работы с концептом «Береза», практические результаты отражают несколько уровней. На лексическом уровне учащийся усваивает лексику, связанную с именованием (отчество, величать, по батюшке, инициалы, ФИО), а также фонетические варианты разговорных форм. На коммуникативном уровне он приобретает способность уместно использовать формы именования в различных речевых ситуациях (официальных и неофициальных), понимая, что нарушение нормы в этом случае воспринимается и как языковая погрешность, и как социальная ошибка. На межкультурном уровне учащийся осознает, что отчество воплощает русскую концепцию уважения через связь поколений, для которой в немецкой культуре нет прямого аналога, но есть своя логика выражения

социальной дистанции и близости. На метакогнитивном уровне учащийся обретает способность объяснять эту лауну собеседнику из другой культуры и осознанно выступать посредником между двумя системами именования и стоящими за ними ценностями.

Выводы. В заключение отметим, что билингвизм детей, вернувшихся из Германии, представляет собой когнитивный ресурс, не имеющий аналогов, так как сформированная немецкоязычная картина мира служит опорой для формирования русской лингвокультурной компетенции. Именно поэтому медиативные стратегии, описанные в нашей работе, выстроены на основе диалога двух культурных систем и не предполагают вытеснение одного языкового опыта другим. Их общим теоретическим основанием служит модель полного цикла присвоения культурного концепта: от внешнего знания о нем через соотнесение с личным опытом, чувственным восприятием и присвоением как инструментом мышления к свободному использованию в коммуникации и, наконец, к осознанной рефлексии над самим процессом межкультурного перевода.

Подчеркнем, что описанные стратегии одинаково эффективны как при работе с концептами, имеющими функциональный аналог в немецкой культуре, так и при работе с лингвокультурными лаунами. В обоих случаях культурное различие становится дидактическим ресурсом. При этом педагог из транслятора готовых знаний превращается в организатора диалога между учащимся и культурным текстом, между двумя языковыми картинами мира, между прошлым культурным опытом и новым. Конечной целью такой работы является формирование билингвального сознания учащихся, способных осознанно существовать между двумя лингвокультурными мирами и выступать посредниками между ними.

В качестве перспективы исследования мы рассматриваем введение диагностического инструментария с количественными и качественными показателями, расширение проблематики за счет включения работы над развитием грамматического навыка учащихся, их коммуникативных умений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Билингвальное образование: монография / под ред. Е. А. Хамраевой. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2023. – 300 с.
2. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.
3. *Воробьев В. В.* Лингвокультурология: теория и методы. – М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1997. – 331 с.
4. *Воркачев С. Г.* Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.
5. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций // Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 3. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
6. *Деревянченко Е. А.* Медиация и проблемы межкультурного взаимодействия в сфере образования // Социально-гуманитарные знания. – 2025. – № 4. – С. 468–471.
7. *Евтюгина А. А., Шахмина А. Д.* Лингвокультурологический подход в преподавании русского как иностранного // РКИ в современном мире: актуальные направления и аспекты исследования : сборник статей Международной научно-практической конференции для преподавателей и специалистов, работающих с иностранными учащимися (Екатеринбург, 11–12 апреля 2024 г.). – Екатеринбург : Издательский дом «Ажур», 2024. – С. 86–91.
8. *Есмурзаева Ж. Б., Кулачихина И. В.* Медиация в международном стандарте оценки языковой компетенции (CEFR) // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. – 2025. – №1 (40). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/mediatsiya-v-mezhdunarodnom-standarte-otsenki-yazykovoy-kompetentsii-cefr> (дата обращения: 13.04.2026).
9. Лингвострановедческий словарь «Россия». Береза / Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина. – URL : <https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/?title=Береза/C1-C2> (дата обращения: 04.04.2026).
10. Лингвострановедческий словарь «Россия». Отчество / Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина. – URL : <https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/?title=Отчество/C1-C2> (дата обращения: 04.04.2026).
11. *Хамраева Е. А., Шорина Т. А.* и др. Методическое руководство по языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов и учащихся в полиэтнических регионах России. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. – 120 с.

12. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited. – Bristol : Multilingual Matters, 2021. – 192 p. – DOI 10.21832/9781800410251
13. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (CEFR): Niveau A1•A2•B1•B2•C1•C2 lernen, lehren, beurteilen. – Stuttgart : Ernst Klett Sprachen GmbH, 2020. – 248 s.
14. Kramsch C. Language and Culture. – Oxford : Oxford University Press, 1998. – 134 p. – (Oxford Introductions to Language Study).
15. North B., Piccardo E. The conceptualisation of mediation in the new CEFR // Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität. Sprachen lehren – Sprachen lernen. – Berlin : Frank & Timme GmbH, 2022. – P. 23-43. – DOI 10.57088/978-3-7329-9223-2_2.

Статья поступила в редакцию 19.04.2026

REFERENCES

1. Bilingval'noe obrazovanie: monografiya / pod red. E. A. Hamraevoy. – SPb. : RGPU im. A. I. Gercena, 2023. – 300 s.
2. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. – 4-e izd., pererab. i dop. – M. : Russkij yazyk, 1990. – 246 s.
3. Vorob'ev V. V. Lingvokul'turologiya: teoriya i metody. – M. : Izd-vo Ros. un-ta družby narodov, 1997. – 331 s.
4. Vorkachev S. G. Lingvokul'turologiya, yazykovaya lichnost', koncept: stanovlenie antropocentricheskoy paradigmy v yazykoznanii // Filologicheskie nauki. – 2001. – № 1. – S. 64–72.
5. Vygotskij L. S. Istoriya razvitiya vysshih psichicheskikh funkciy // Sbornie sochinenij: v 6 t. – T. 3. – M. : Pedagogika, 1983. – 368 s.
6. Derevyanchenko E. A. Mediatsiya i problemy mezhkul'turnogo vzaimodejstviya v sfere obrazovaniya // Social'no-gumanitarnye znaniya. – 2025. – № 4. – S. 468–471.
7. Evtyugina A. A., Shahmina A. D. Lingvokul'turologicheskij podhod v prepodavanii russkogo kak inostrannogo // RKI v sovremennom mire: aktual'nye napravleniya i aspekty issledovaniya : sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii dlya prepodavatelej i specialistov, rabotayushchih s inostrannymi uchashchimisya (Ekaterinburg, 11–12 aprelya 2024 g.). – Ekaterinburg : Izdatel'skij dom «Azhur», 2024. – S. 86–91.
8. Esmurzaeva Zh. B., Kulamihina I. V. Mediatsiya v mezhdunarodnom standarte ocenki yazykovoy kompetencii (CEFR) // Elektronnyj nauchno-metodicheskij zhurnal Omskogo GAU. – 2025. – №1 (40). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/mediatsiya-v-mezhdunarodnom-standarte-otsenki-yazykovoy-kompetentsii-cefr> (data obrashcheniya: 13.04.2026).
9. Lingvostranovedcheskij slovar' «Rossiya». Bereza / Gosudarstvennyj institut russkogo yazyka im. A. S. Pushkina. – URL : <https://ls.pushkininstitute.ru/isslovar/?title=Bereza/C1-C2> (data obrashcheniya: 04.04.2026).
10. Lingvostranovedcheskij slovar' «Rossiya». Otchestvo / Gosudarstvennyj institut russkogo yazyka im. A. S. Pushkina. – URL : <https://ls.pushkininstitute.ru/isslovar/?title=Otchestvo/C1-C2> (data obrashcheniya: 04.04.2026).
11. Hamraeva E. A., Shorina T. A. i dr. Metodicheskoe rukovodstvo po yazykovoj i sociokul'turnoj adaptacii detej migrantov i uchashchihsya v polietnicheskikh regionah Rossii. – SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2021. – 120 s.
12. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited. – Bristol : Multilingual Matters, 2021. – 192 p. – DOI 10.21832/9781800410251
13. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (CEFR): Niveau A1•A2•B1•B2•C1•C2 lernen, lehren, beurteilen. – Stuttgart : Ernst Klett Sprachen GmbH, 2020. – 248 s.
14. Kramsch C. Language and Culture. – Oxford : Oxford University Press, 1998. – 134 p. – (Oxford Introductions to Language Study).
15. North B., Piccardo E. The conceptualisation of mediation in the new CEFR // Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität. Sprachen lehren – Sprachen lernen. – Berlin : Frank & Timme GmbH, 2022. – P. 23-43. – DOI 10.57088/978-3-7329-9223-2_2.

The article was contributed on April 19, 2026

Сведения об авторе

Деревянченко Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого языка и межкультурной коммуникации Омского государственного педагогического университета, г. Омск, Россия, <https://orcid.org/0009-0005-7868-7222>, barlen@yandex.ru

Author Information

Derevyanchenko, Elena Anatolyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of German and Intercultural Communication, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0005-7868-7222>, barlen@yandex.ru