



© И. В. Микута, Г. В. Курак, Р. И. Телешова

DOI: [10.15293/2226-3365.1806.14](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1806.14)

УДК 372.881.111.1

ЛЕКСИКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ВЛАДЕНИЯ ФРАНЦУЗСКИМ ЯЗЫКОМ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

И. В. Микута, Г. В. Курак, Р. И. Телешова (Новосибирск, Россия)

Проблема и цель. В статье исследуется проблема развития академической мобильности студентов. Цель исследования – выявление основных лексико-культурологических трудностей, возникающих у студентов разных уровней владения французским языком в различных ситуациях иноязычной образовательной среды в поликультурном обществе.

Методология. Используется метод индивидуального заочного анкетирования 200 респондентов (преимущественно уровня В2–С1), студентов и выпускников НГУ и НГПУ, имеющих опыт академической мобильности. Разработанная анкета содержит набор вопросов, направленных на выявление лингвистических и лингвокультурных трудностей, с которыми обучающиеся сталкиваются в зарубежном вузе. Открытый характер вопросов анкеты дает возможность респондентам свободно и полно выразить свое мнение, а авторам статьи – собрать полезную информацию, что позволит более обосновано разрабатывать индивидуальные образовательные траектории обучающихся. Также проведено очное анкетирование 63 студентов НГУ различных специальностей, изучавших французский язык с нуля в течение одного академического года и достигших уровня А1–А2. Данная диагностика позволила выявить ситуации повседневного общения, которые воспринимаются студентами как затруднительные, и определить возможные причины этих сложностей.

Результаты. Авторы установили коммуникативные типичные ситуации, которые либо не находят достаточного отражения, либо вообще не упоминаются в учебном процессе. Кроме того, авторы обобщили лексико-культурологические трудности российских студентов, обучающихся во франкоязычных странах, и показали, что организация обучения французскому языку в вузе на современном этапе должна строиться с учетом возможных ситуаций общения студентов, приезжающих в зарубежные университеты в рамках академической

Микута Ирина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии, Новосибирский национальный исследовательский государственный университет.

E-mail: irinamikouta@gmail.com

Курак Галина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии, Новосибирский национальный исследовательский государственный университет.

E-mail: galina.kurak@gmail.com

Телешова Раиса Ивановна – доктор филологических наук Тулонского университета (Франция), кандидат филологических наук, заведующий кафедрой французского языка, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: raissa.telechova@gmail.com



мобильности, и давать им знания страноведческого/культурологического характера, а также формировать умения действовать в условиях иноязычного общества. На основе диагностики образовательной ситуации в НГУ и НГПУ в статье дается обоснование организации обучения французскому языку в вузе на современном этапе с учетом возможных ситуаций общения студентов, приезжающих во Францию в рамках академической мобильности. Подобное обучение должно основываться на включаемых в учебные ситуации культурологических явлениях, направленных на обеспечение продуктивного межкультурного диалога.

Заключение. *Обобщаются основные лексико-культурологические трудности, возникающие у студентов разных уровней владения французским языком в различных ситуациях иноязычной образовательной среды.*

Ключевые слова: *академическая мобильность; поликультурная образовательная среда; лексико-культурологические трудности; межкультурный подход; индивидуальная образовательная траектория.*

Постановка проблемы

Академическая мобильность. Процессы глобализации затронули не только мировую экономику, но и систему высшего образования. Вслед за О. В. Харитоновой мы можем сказать, что в настоящее время «формируется единое мировое образовательное пространство, выражающееся, прежде всего, в гармонизации образовательных стандартов, подходов, учебных планов, специальностей в разных странах мира» [9]. Тем не менее анализ точек зрения и позиций отечественных и зарубежных исследователей позволяет констатировать определенную неготовность давать ответы на новые вызовы глобализации [4]. Нормативные документы Болонского процесса, к которому присоединилась Россия в 2003 г., предполагают развитие академической мобильности преподавателей и студентов. По данным Министерства образования и науки Российской Федерации, опубликованным в аналитическом докладе «Россия и Франция в мировом образовательном пространстве», в 2015 г. в рамках двусторонних договоров о научно-образовательном сотрудничестве с зарубежными странами на краткосрочные стажировки и обучение за

рубеж было направлено более 360 студентов, аспирантов и преподавателей в вузы 23 стран мира¹. Несмотря на то что исходящая академическая мобильность в России в силу экономических причин не является широко распространенной, тем не менее сегодня академический обмен стал неотъемлемой частью международной деятельности вузов, а также одним из важнейших критериев их эффективности.

Франция занимает четвертое место в мире по приему иностранных студентов в национальные образовательные учреждения. В 2015 г. 310 тысяч человек поступили в высшие учебные заведения этой страны². На протяжении многих лет сохраняется интерес российских студентов к обучению во Франции. Так, ежегодно 20–25 студентов и магистрантов НГУ и 10–12 студентов НГПУ различных специальностей уезжают на стажировки во Францию и франкоговорящие страны. В большинстве случаев речь идет о краткосрочном пребывании в другой стране (от нескольких недель до семестра), несколько реже – о более длительном пребывании (академический год). Годовая стажировка харак-

¹ Россия и Франция в мировом образовательном пространстве: аналитический доклад / под общ. ред. И. Н. Барцица. – М.: Дело РАНХиГС, 2017. – С. 112.

² Там же. – С. 7.



терна в большей степени для студентов, обучающихся в магистратуре по программе двойных дипломов [10].

Проводимые в европейских странах многочисленные исследования³ показали важность академической мобильности для профессионального обучения современного специалиста. В первую очередь, зарубежные стажировки существенно влияют на академическую успеваемость студентов. Проведенное Д. Аба анкетирование 207 турецких студентов показало, что студенты, прошедшие зарубежные стажировки, успешнее в учебе, чем те, которые не покидали свою страну, поскольку межкультурный опыт повышает их мотивированность к обучению [12].

Академическая мобильность и пребывание в инокультурной среде имеют также большое значение для профессионального развития студентов. Многолетние исследования Л. В. Яроцкой позволили ей сделать вывод, что знание иностранного языка и культуры – необходимый инструмент профессионализации в любой предметной деятельности [11].

Академическая мобильность дает студенту возможность реализовать индивидуальный образовательный маршрут, получить глубокие знания в выбранной области деятельности, подготовиться к профессиональной деятельности в условиях поликультурного общества⁴. «Согласно отчету Европейской комиссии о влиянии международной мобильности на навыки и будущую занятость студентов

в условиях интернационализации высшего образования, студенты, участвующие в международных обменах, имеют в среднем лучшие навыки трудоустройства, чем 70% студентов без такого опыта»⁵.

Для успешной реализации академической мобильности студенты должны быть осведомлены о «международных стандартах обучения», об уровне системы оценивания [1].

Академическая мобильность оказывает большое влияние на формирование личности обучающегося, что отмечают многие исследователи, среди которых Д. Гонсалес-Монтеагудо [25], Р. Арчанхо [14] и Дж. Джексон [27]. Она способствует формированию у студентов таких необходимых современному специалисту качеств, как толерантность, широта взглядов, умение общаться, дискутировать, уважение к чужим культурам и точкам зрения [16], подготавливает их для работы и жизни в поликультурном мире.

Поликультурное образовательное пространство. Образовательное пространство принимает вызов современного поликультурного общества, характеризующегося открытостью, дифференциацией культурных различий, наличием как универсальных, так и самобытных черт культуры. Многообразие глобальных процессов, происходящих в современном обществе, порождает «новую систему ценностно-смысловых ориентиров современного образования в области иностранных языков»⁶. Общение студентов и преподавателей,

³ Mongiante J.-M., Porpette Ch. Le français sur objectif universitaire. – Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2011. – 252 p.

⁴ Зновенко Л. В. Развитие академической мобильности студентов педагогического вуза в условиях непрерывного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – Омск, 2008. – 23 с.

⁵ Россия и Франция в мировом образовательном пространстве: аналитический доклад / под общ. ред. И. Н. Барцица. – М.: Дело РАНХиГС, 2017. – С. 37.

⁶ Гальскова Н. Д. Качество образовательного процесса по иностранному языку на современном этапе развития высшей школы // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования: Материалы международной школы-конференции (27–30 марта 2017 года) / под общ. ред. Д. И. Кузнецова, Н. И. Алмазовой, Ф. И. Валиевой, Л. П. Халяпиной. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. – С. 32.



представляющих разные культуры, становится достаточно распространенным явлением. Владея одним и тем же языком, коммуниканты не всегда могут правильно понять друг друга⁷ и «причиной часто является именно расхождение культур»⁸.

Последние десятилетия не были легкими для европейской и в частности французской системы высшего образования, о чем свидетельствует обзор трудностей, с которыми столкнулись университеты за последние 30 лет, проведенный А. Дюге, М. Ламберт-Ле Менэ, С. Морлэ [21]. В XXI в. перед системой иноязычного образования возникают новые вызовы, с которыми сталкиваются современные преподаватели. Гуманитарное образование, составной частью которого является иноязычное образование, призвано «формировать такие качества личности, которые обеспечат ей мирное, бесконфликтное и продуктивное взаимодействие с представителями поликультурного мира» [8, с. 263].

Поликультурное образовательное пространство предполагает использование методов и организационных форм, приводящих к признанию обучающимися явлений «культурного многообразия как общественной нормы и личностной ценности, к присвоению ими образов культуры и человека как результатов творческого межкультурного взаимообогащения»⁹. Каждая культура обладает своей собственной системой, понимание которой зависит от поликультурной компетенции коммуникантов [28].

Р. К. Тангалычева уточняет понятие интеграции культурных различий: «Интеграция культурных различий подразумевает, что человек не только обладает способностью подстроиться под ситуацию межкультурного общения и адекватно реагировать на поведение партнера из другой культуры, но и может как бы «переключать» свое восприятие и поведение между двумя или несколькими культурами, чувствовать себя в зависимости от обстоятельств представителем либо одной, либо другой культуры» [6, с. 177]. В своих недавних статьях Б. Уайт, Л. Эмонго, Г. Хсаб [35], Л. Бежэн [16], Б. Урсиуоли [33] также исследуют проблему интеграции в учебный процесс на примере школы и других общественных институтов.

Приезжающий в другую страну студент сталкивается с необходимостью полной или частичной интеграции, что неизбежно вызывает целый ряд трудностей, которые являются не столько языковыми (обычно студент владеет языком страны пребывания на уровне не менее А2 и/или английским языком), сколько культурологическими и бытовыми. Как отмечают Ж. Плеерс и Ж.-Ф. Гийом, столкнувшись с подобными сложностями, студент начинает искать общество своих соотечественников или других иностранцев и попадает в так называемый кокон (*bulle*), изолированный от местных жителей, закрытую группу носителей иностранного языка и культуры. Подобные «коканы» возникают «в ответ на шок от первых встреч, который вызывает дисгармонию и демонстрирует нехватку достаточного опыта

⁷ Berré M., Hadermann P., Robert L. La formation des enseignants de FLE/S en Belgique: un état des lieux // Dialogues et cultures. – 2015. – № 61. – P. 13–23. URL : http://fipf.org/sites/fipf.org/files/d_c_ndeg61_-_2015.pdf

⁸ Диалог культур. Культура диалога. Человек и новые социогуманитарные ценности: коллективная монография / отв. ред. Л. Г. Викулова, Е. Г. Тарева. – М.: НЕОЛИТ, 2017. – 424 с.

⁹ Хакимов Э. Р. Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Ижевск, 2012. – 50 с.



для жизни в иной культуре»: *Les bulles surviennent comme des réponses au choc des premières rencontres qui nourrit le sentiment de dissonance et de fragmentation de l'expérience face à une altérité que l'on n'imaginait pas aussi radicale*¹⁰. Однако если при первых контактах с другой культурой подобное общество соотечественников помогает студенту снизить уровень стресса, справиться с культурным шоком, в дальнейшем оно может оказаться препятствием для погружения в иную культуру, ограничив возможные контакты.

Феномен культурного шока, непонимания, казалось бы, элементарных ситуаций, связанных как с повседневной жизнью, так и с обучением в университете и сопровождающими его формальными процессами, неизбежно ведут к осложненной адаптации в жизнь французского университетского сообщества.

Отметим также, что нахождение в процессе адаптации влияют и гендерные факторы. Интеграция юношей и девушек в университетскую среду проходит не одинаково [20].

Однако было бы ошибочным полагать, что межкультурная компетенция сформируется сама собой в процессе стажировки [26]. Как показывают исследования [36], необходимо в ходе самой стажировки помещать студентов в ситуации, где бы они могли близко познакомиться с инокультурными обычаями. Перспективным является также онлайн-поддержка студентов-стажеров преподавателями из родного университета во время их пребывания за рубежом [22].

Мы полностью разделяем точку зрения М. Берре, П. Хардмана, Л. Роберта¹¹, а также М. Бирам и М. Вагнера [18] о том, что развивать межкультурную компетенцию студентов возможно и в их родной стране до предполагаемой стажировки. Большую роль в этом должны сыграть преподаватели иностранного языка, поскольку именно они помогают студенту приобрести коммуникативные умения, необходимые для обучения в другой стране, и именно они могут помочь студенту смягчить неизбежный культурный шок.

Межкультурный подход. Считаем, что подготовка обучающихся к участию «в диалоге культур с представителем иной культурной общности, в процессе которого происходит столкновение/взаимодействие культур» возможна в рамках межкультурного подхода¹², обеспечивающего процесс обучения французскому языку, нацеленный «во имя подготовки обучающегося средствами ИЯ как инструмента взаимодействия представителей двух культур»¹³. Последние тенденции в методике преподавания иностранных языков, которые были освещены во всемирных разработках в рамках глобализации, межкультурных обменов и законов международной коммуникации, ориентированы на межкультурную перспективу, поэтому так важно предоставлять межкультурные аспекты и международный опыт как студентам, так и всем желающим изучать иностранные языки: *The recent trends in FLT – informed by the worldwide developments in matters of globalization, cross-cultural exchanges and the laws of international*

¹⁰ Pleyers G., Guillaume J.-F. Expériences de mobilité étudiante et construction de soi // *Agora débats/jeunesses*. – 2008. – № 4 (50). – P. 5.

¹¹ Berré M., Hadermann P., Robert L. La formation des enseignants de FLE/S en Belgique: un état des lieux // *Dialogues et cultures*. – 2015. – № 61. – P. 13–23. URL : http://fipf.org/sites/fipf.org/files/d_c_ndeg61_-_2015.pdf

¹² Диалог культур. Культура диалога. Человек и новые социогуманитарные ценности: коллективная монография / отв. ред. Л. Г. Викулова, Е. Г. Тарева. – М.: НЕОЛИТ, 2017. – 424 с.

¹³ Там же. – С. 21.



*communication – are orientated towards an intercultural perspective which makes it so important to provide both students and foreign language learners with intercultural aspects and international experience*¹⁴.

При этом необходимо учитывать собственную лингвокультурную личность студента, влияющую на развитие этнической идентичности, этнических стереотипов и проявляющуюся в том, как человек относится к своей культуре и другим этническим культурам. Компоненты мультикультурной личности: когнитивный компонент, влияющий на развитие этнической идентичности, этнических стереотипов и автостереотипов; эмоциональный компонент, влияющий на развитие этнических отношений и проявляющийся в том, как человек относится к своей культуре и другим этническим культурам; компонент поведения, влияющий на развитие этнической толерантности: *Components of the multicultural personality: a cognitive component influencing the development of ethnic identity, ethnic stereotypes, and autostereotypes; an affective component influencing the development of ethnic attitudes and manifesting itself in the way one treats both one's own culture and other ethnic cultures; a behavior component influencing development of ethnic tolerance*¹⁵. Интеграция культурных ориентиров с языковыми особенностями позволяет учащимся открываться другим культурам и тем самым способствовать более объективному, более терпимому и более уважительному восприятию реалий. Следовательно,

обучаемые могут оспаривать стереотипы и общие черты изучаемой культуры, руководствуясь изученными культурными элементами¹⁶.

Исследование, проведенное О. Уэлплай в 2010 г. на примере французских и английских школ, показало, что иностранные школьники, поступившие в эти школы, с трудом воспринимают новые культурные ценности вплоть до их полного отрицания [34]. Много работ, посвященных межкультурной проблематике, реализованы в двуязычной Канаде на примере деятельности университетов и школ, в частности, в школах Квебека и Нуво-Брунсуика [24], либо на примере общественного устройства [31]. В Квебеке, как и в европейских странах, где проблема мультикультурности стала в последние годы еще более актуальна в связи с миграционными процессами, с одной стороны, говорят о «смерти мультикультурализма», а с другой – организуют новые министерства и ведомства, чтобы упорядочить этот процесс [19]. М. Потвен, в свою очередь, отмечает, что предрасудки, стереотипы, дискриминационные приемы властей являются приоритетными феноменами, с которыми школа должна бороться для развития этнических, мультикультурных и инклюзивных компетенций [30].

Исходя из описанных явлений и сознавая их сложность и многогранность, авторы предлагают такое педагогическое сопровождение студента, которое максимально учитывает приведенные факторы. Инновационность межкультурной стратегии обучения иностранным языкам заключается в учете в процессе

¹⁴ Barany L. K. Language Teaching: Towards Language Education // International journal of humanities and cultural studies. – 2016. – Vol. 2, Issue 4. – P. 258. URL: <https://www.ijhcs.com/index.php/ijhcs/article/view-File/183/194>

¹⁵ Khairutdinova M. R., Lebedeva O. V. Developing the Multicultural Personality of a Senior High School Stu-

dent in the Process of Foreign Language Learning // International journal of environmental & science education. – 2016. – Vol. 11, № 13. – P. 6017.

¹⁶ Belyasova J, Teleshova R. Particularities of Language Classes in a Multi-cultural Context // Antipova T., Rocha A. (eds.) Digital Science. DSIC18 2018. Advances in Intelligent Systems and Computing. Vol. 850. Cham: Springer, 2019. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-02351-5_22



обучения обязательного «взаимодействия констатирующих и концептуальных систем участников коммуникации – представителей двух лингвосоциумов»¹⁷. Язык как метаконцепт состоит из взаимосвязанных микроконцептов, языковых знаков, конструирующих социокультурные реальности [2]. Важность формирования у студентов факультетов иностранных языков логико-семантического мышления отмечается, в частности, в исследованиях Н. Г. Заречневой [3].

На занятиях необходимо создание «такой модели культуры, которая выступала бы в качестве аналога действительности, дающего возможность познать менталитет народа данной страны, и была бы, таким образом, репрезентантом и ретранслятором данной конкретной культуры»¹⁸. Современный университет является местом символической конфронтации культурных различий и стандартов. Межкультурное образование предлагает понимание и контроль возможных последствий этого взаимодействия¹⁹. В рамках межкультурного образовательного процесса использование аутентичных мобильных технологий (например, социальных сетей [29] или видеороликов с платформы youtube [17]) приобретает особую значимость, так как обеспечивается наличие обратной связи, позволяющей обмениваться информацией и получать комментарии различных пользователей, носителей различных культур [5].

Страноведчески ориентированные учебники дают представления о различиях в этикете, в поведении в повседневных ситуациях, таких как встреча гостей, ежедневные ритуалы (пользование метро, покупки в магазине, обед в кафе и т. п.), культурных стереотипах²⁰. Тем не менее далеко не все современные учебные пособия ориентируются на межкультурный подход в отборе дидактического материала. Однако все большее число преподавателей и методистов начинают уделять большое внимание формированию межкультурных компетенций обучающихся [14]. Представляет также несомненный интерес и методология CLIL или Content and Language Integrated Learning (Интегрированное обучение по содержанию и языку) [12], которая направлена на максимальную интеграцию обучаемого.

Считаем, что изучение произведений франкоязычных писателей русского происхождения А. Макина²¹ и А. Труйяя [7], наделенных билингвальным и бикультурным сознанием, способствуют мягкому и гибкому включению в иное культурное пространство при сохранении культурной самобытности. В этом плане определенный интерес представляют также произведения А. Маалуфа, французского писателя ливанского происхождения, герои которого разделяют принципы мультикультурализма и национальной идентичности [32].

¹⁷ Диалог культур. Культура диалога. Человек и новые социогуманитарные ценности: коллективная монография / отв. ред. Л. Г. Викулова, Е. Г. Тарева. – М.: НЕОЛИТ, 2017. – С. 39.

¹⁸ Там же. – С. 154.

¹⁹ Pretceille M. A. L'éducation interculturelle. – Paris: Que sais-je?, 2017. – 189 p. URL : https://www.puf.com/content/L%C3%A9ducation_interculturelle

²⁰ Fougere M. C. Une approche de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère // Synergies France. – 2016. – № 10. – P. 109–112. URL : <https://gerflint.fr/Base/France10/fougere.pdf>

²¹ Harmath E. Andreï Makine et la francophonie: Pour une géopoétique des oeuvres littéraires. – Paris: L'Harmattan, 2016. – 300 p.



Методология исследования

С целью диагностики образовательной ситуации в мае 2018 г. было проведено анкетирование 63 студентов НГУ, изучавших французский язык в течение одного учебного года (два семестра) и достигших уровня А1–А2. Студентам предлагалось выбрать из предложенного списка те ситуации повседневной жизни, которые могли бы вызвать у них наибольшие затруднения в случае их приезда во Францию.

Разумеется, основные трудности обучения французскому языку встречаются на этапах В1–В2 и С1–С2, поскольку сама концепция уровней предполагает другие цели. Однако лексические трудности в некоторых ситуациях, которые описываются ниже, не исключаются и для этапов обучения А1–А2. Однако наиболее значимые трудности, которые могут поставить человека любого уровня подготовки в тупик, касаются проблем культурологического и лингвокультурологического характера. Именно ситуация приема в университет, где решения зачастую должны приниматься мгновенно, ситуация съема жилья или обращения к врачу, вызывают затруднения в понимании, а значит, и в принятии правильного решения.

Для более полного и точного анализа ситуаций, которые могут вызвать трудности у обучающихся более высоких уровней, бывшим и нынешним российским студентам французских вузов разных специальностей также были высланы анкеты. При анкетировании были заданы вопросы, касающиеся лексических, синтаксических и культурологических трудностей при начальной адаптации к обучению в университетах Франции. Первый вопрос на эту тему был связан со съемом жилья, покупкой еды, поездками на общественном транспорте, визитами в официальные организации или других бытовых ситуациях, где предлагалось припомнить и отметить слова

или предложения, которые делали письменный текст или устное объяснение непонятными. Конечно, прослеживалась зависимость от уровня владения языком на момент адаптации, однако эта зависимость не оказалась абсолютной.

Результаты исследования

Уровни А1–А2. Согласно полученным данным наиболее трудными представляются студентам следующие ситуации: общение на станции техобслуживания (41 чел. – 65 %), понимание радио объявлений в общественных местах (37 чел. – 58,7 %), покупка сим-карты (34 чел. – 53,9 %), получение справки в информационном бюро (30 чел. – 47,6 %). На наш взгляд, подобные результаты можно объяснить тем, что действующие учебные пособия по французскому языку, как российские, так и зарубежные не уделяют внимания этим ситуациям.

Те же ситуации общения, которые традиционно включаются в учебники для начинающих, не воспринимаются опрашиваемыми как нечто сложное. Речь идет, например, о заказе в кафе или ресторане или понимании вывесок во время прогулки по городу (данные ситуации были оценены как сложные одним студентом). Покупка продуктов в небольших магазинчиках показалась затруднительной двум студентам, 8 человек (12,6 %) отметили сложность покупки билетов в метро или продуктов на рынке.

Причинами возможных сложностей в общении в иноязычной среде студенты назвали в первую очередь недостаточное знание лексики (54 чел. – 85,7 %), сложности с пониманием устной речи на слух (53 чел. – 84,1 %) и боязнь сделать ошибку (37 чел. – 58,7 %). Около трети опрашиваемых указали



также, что им не хватает знаний типичных высказываний, используемых в конкретных ситуациях общения.

Полученные данные четко указывают, что при обучении французскому языку на начальном этапе следует уделить особое внимание моделированию аутентичных ситуаций повседневного общения, развитию навыков аудирования, обучению речевым клише и поведению французов в типичных ситуациях.

Уровни В1–В2–С1. Благодаря организованной в НГУ и НГПУ системе обучения, которая сочетает уровневый подход и культурологические описания, серьезных языковых проблем при общении не возникало у студентов, проходящих магистерское обучение либо стажировку во франкоязычных странах. Программы обучения французскому языку обоих вузов базируются на учебных материалах, разработанных ведущими специалистами Франции и России, представляющих как учебные комплексы, так и отдельные вспомогательные пособия²².

Однако проведенные авторами статьи исследования показали проблемные области, которые вызывали некоторые трудности. Несмотря на то что тема бытового обустройства рассматривается при обучении на ранних этапах освоения языка, особенно А2 и В1, она частично касается и уровней С1 и С2, поскольку визиты в официальные организации, тексты договоров при обучении, тексты сайтов университетов включают лексические, морфологические, синтаксические и культурологические трудности, относящиеся к высоким уровням обучения.

Говоря о более высоких уровнях владения языком, особенно В2 и С1, следует отметить, что основную трудность представляет

собой университетская жизнь и все проблемы, связанные с ней. Это обусловлено несколькими причинами. Во-первых, студенты, владеющие французским языком на уровнях В2 и С1, в основном поступают во французские вузы гуманитарного профиля, хотя нельзя забывать и о студентах математического и естественно-научного цикла, у которых знания французского языка либо отсутствуют, либо имеются лишь на начальных уровнях А1 и А2.

Во-вторых, иная система образования, чем в России влечет за собой новые для российских студентов формы обучения, сдачи экзаменов, оформления на стажировку либо на обучения, а также много не напрямую связанных с университетской жизнью проблем, например, оформление страховки, банковские операции, медицинское обслуживание и т. д. Дополнительная трудность в этом отношении состоит в том, что все проблемы приходят почти одновременно, в течение нескольких дней или даже часов.

В таблице отражен первичный анализ ответов респондентов на вопросы анкеты, касающиеся университетской жизни и проблем, связанных с ее организацией (табл. 1).

Перечисленные трудности касались непосредственно организации и прохождения обучения во франкоязычных университетах российских студентов. В некоторых случаях представляется возможным разделить лексические и культурологические трудности.

Лексические трудности: а) *Встречались слова на научную тему типа биологии* (респондент К-м.); *различная терминология (право, социодемография, социология)* (респондент Д-о, С1); *это терминология, связанная с конкретными дисциплинами* (респон-

²² Chabert C., Debeuckelaere A. Préparer le DELF B1 et B2. – Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2017. – 176 p.



дент Б-на); в основном, в курсе лекций, где использовалась новая незнакомая терминология, например, термин «parcours» в дискурсном анализе (респондент Х., С2); я обучалась на не совсем лингвистической специальности, с уклоном в экономику, маркетинг и менеджмент, очень не хватало лексики в этих областях, как пример, приведу такие слова, как *marge, coût de production, main d'œuvre, panier mouen* (респондент Мал-а); б) языковые обороты, аббревиатуры, устойчивые сочетания

(респондент Л-а, А2); в) в процессе записи (чуть ли не на *campusfrance*) было поле «vos vœux», смысл которого был совершенно непонятен на тот момент даже со словарем, *juste au cas où, à un de ces quatre*, на одном из экзаменов был сложно сформулированный вопрос с использованием *pe ... que ...*, где суть была понятна обратно написанному (респондент Св-в).

Таблица 1

Лингвокультурологический анализ трудностей студентов уровней В1–С1

Тематический раздел	Ситуация общения	Вид деятельности	Умения	Клише/лексика	Страноведческие/культурологические знания
Vie universitaire. Inscription à l'université	Cour, Vie sociale à l'université, organisation de l'université	Понимание устного и письменного текстов, продуцирование устного и письменного высказывания	Понимание документов административного содержания. Заполнение документов	UFR, UE, ENT, admis/ajourné, soutenance, tronc commun, Attestation de scolarité, exposé, être compensé, contrôle continu/contrôle final, demande de dispense d'assiduité, rattrapage Sécurité sociale, carte vitale, caf carte de fidélité, assurance sécurité sociale, Indemnisation. CAF (Caisse d'allocation familiales «parcours» в дискурсном анализе Facture/avoir/devis, chèque restaurant relevé des comptes bancaires L'apprenant, le mémoire, la deuxième session, l'ingénierie d'enseignement, le secrétariat	Существование типов документов, процедур, отсутствующих в российских вузах

Можно выделить и трудности собственно культурологического характера: а) Indemnisation; язык документации, например, взять какой-нибудь документ от CAF (Caisse d'allocation familiales) (респондент По-в); б) к культурологическим трудностям можно отнести и методологию обучения во Франции (респондент Ш-р, не изучал французский

язык); в) было много новых слов, концептов, теорий, которые я открыла во время обучения на факультете экономики в университете Париж 1-Пантеон – Сорбонна; трудность была не в переводе слов, а в том, чтобы достаточно быстро ассимилировать знания, продвигаться, уметь вести совместные проекты с другими ребятами (респондент Кош-



а); г) *но нужно было хорошенько разобраться в процедуре зачисления; я поступила в Paris IV на второй курс магистратуры по специальности Linguistique. Важно знать, что существует inscription administrative 'административная запись', после осуществления которой необходимо выполнить inscription pédagogique 'педагогическая запись' и выбрать курсы, на которые студент и будет ходить. Среди них есть обязательные и курсы на выбор. Очень важный момент для поступивших на магистерскую программу в Париж IV: административная запись не может быть осуществлена без подписанного научным руководителем формуляра, который называется FORMULAIRE D'ENCADREMENT. Таким образом, поиском научного руководителя и утверждением темы научной работы лучше озаботиться, будучи ещё в России. Электронный адрес потенциального научрука можно найти в списке преподавателей на сайте факультета. Да, это «кот в мешке» и для студента, и для научного руководителя, но система такова (респондент Дор-а).*

В основном ответы студентов указывали на трудности лексического и культурологического характера одновременно: а) *ещё из полезных терминов могу припомнить: UFR, UE, ENT, admis/ajourné, soutenance, tronc commun* (респондент Дор-а, В2); б) *exposé, être compensé, contrôle continu/contrôle final, demande de dispense d'assiduité, rattrapage* (респондент Дор-а, В2); в) *Clandestin, tourner le dos à la porte, Compte-rendu* (респондент Д-я, В2); г) *L'apprenant, le mémoire, la deuxième session, l'ingénierie d'enseignement, le secrétariat* (респондент Мар-а); д) *Affiliation à la sécurité sociale* (респондент Мал-а); *при оформлении документов для поступления – что такое ofii/cafi/mutuelle/carte vitale, для каких социальных слоёв и для чего они нужны. СС/СТ (contrôle continu/ contrôle terminal)*

время сдачи экзаменов, не было понятно почему 2 сессии. Потом выяснила, что это зависит от посещения/непосещения пар (респондент Пи-а, С1), *скорее фразы и выражения, которые оказались необходимы в процессе общения с французскими студентами: avoir la flemme, sécher les cours, souler, se faire chier, piger, rater, laisser tomber и т.д., выражения grosso modo, a priori, ceteris paribus, qui pro quo* (респондент Св-в); е) *карточка «Carte orange» использовалась для проезда в общественном транспорте для удостоверения личности и принадлежности проездного владельцу* (респондент Х, С2); ж) *Pour moi c'était plutôt le problème dans les conversations avec les autres étudiants. Par exemple, c'est marrant, mais au début je ne comprenais pas qu'est-ce que c'est « mdrrr », « du coup ? », «bidule» dans le chat sur Facebook ou par SMS. Mais ça s'apprend très vite, juste il faut demander quand on ne comprend pas quelque chose. Dans le milieu multinational et multiculturel les gens sont ouverts à expliquer et à aider* (респондент Ку-а, С1); з) *различные обороты при подготовке презентаций и курсовых работ* (респондент Д-о, С1).

Таблица 1 и контексты ответов респондентов достаточно убедительно показывают основные трудности, с которыми сталкиваются русскоязычные студенты при обучении во французских университетах. Вопрос для преподавателя стоит в избрании той образовательной стратегии, которая позволит минимизировать эти трудности. С одной стороны, можно предположить, что лексические трудности легко преодолимы путем объяснения новых слов и часто связанных с ними новых понятий, например, *parcours* в дискурсном анализе. Однако преподаватель должен отдавать себе отчет в том, что далеко не каждый русскоязычный студент способен и захочет



углубляться в проблематику дискурсного анализа. То же самое касается терминов социальных, научно-естественных и математических дисциплин (право, социодемография, социология, биология).

С другой стороны, студент, направляющийся на продолжение обучения во Францию, не может не обладать минимальным лингвокультурологическим минимумом, чтобы избежать культурного шока. Например, достаточно легко справиться без специальной подготовки с новыми культурологическими понятиями типа *inscription administrative* (административная запись) и *inscription pédagogique* (педагогическая запись). Здесь вопрос стоит в том, что необходимо овладеть базовым французским языком не ниже уровня B2. А вот когда при оформлении документов для поступления требуется понимание таких социально значимых понятий как *o caf, mutuelle, carte vitale*, а также для чего нужны эти документы, то просто лексико-семантического значения недостаточно, необходимы достаточно глубокие культурологические знания. Также лексико-семантическое значение терминов обучения СС, СТ (*contrôle continu, contrôle terminal*) не является исчерпывающим, знание структуры французского образования может помочь в их понимании.

Исходя из двух вышеперечисленных обстоятельств, преподаватель выбирает ту образовательную траекторию, которая является оптимальной с его точки зрения. Например, респондент Д-о (уровень С1), пишет о том, что необходимо знание специальной терминологии при подготовке презентаций. Думается, что обучение такой лексике будет полезно абсолютно всем изучающим французский язык, независимо от того, на какой специальности они учатся и независимо от их планов продолжать или нет учиться во Франции.

Интересным является вопрос об изучении сниженной лексики, верлану, вульгаризмам, арготизма или даже obscene лексике студентов. С одной стороны, (респондент Ку-а, С1) пишет что *ça s'apprend très vite, juste il faut demander quand on ne comprend pas quelque chose. Dans le milieu multinational et multiculturel les gens sont ouverts à expliquer et à aider* (Все это легко изучается, надо просто спросить, когда чего-либо не понимаешь. В мультинациональной и мультикультурной среде люди охотно объясняют и помогают). С другой стороны, необходимо, чтобы студенты понимали прагматический аспект такого типа лексики, т. е. те слова, которые допустимы в определенной ситуации с определенной социальной группой лиц, а какие недопустимы практически никогда.

Наконец, значительной трудностью является оформление страховых документов, что распространено в России только в специальных случаях, а во Франции – повсеместно, не говоря о том, что системы страхования довольно различны.

Анализ проведенного анкетирования показывает, что для успешного прохождения стажировки необходимо не только хорошо владеть французским языком, но и обладать способностью понимать поведение собеседника, определяемое особенностями его родной культуры. По мнению опрошенных обучающихся, участие в международных проектах является одним из эффективных способов мотивации изучения иностранных языков. Во время международной стажировки студент должен уметь общаться с носителями языка в разнообразных ситуациях и выстроить линию поведения, обеспечивающую диалог молодых людей, принадлежащих к разным культурам. Студент должен владеть системой правил коммуникативного поведения в условиях определенной культуры и социума. Забла-



временная подготовка студентов к стажировкам в рамках учебных занятий поможет избежать нежелательного культурного шока.

Диагностика не выявила трудностей, касающихся создания письменного текста, видимо, из-за того, что студентам трудно оценить свои неудачи и успехи в этой области. Однако тринадцатилетний опыт работы авторов статьи как членов жюри экзаменов на знание французского языка DELF – DALF показывает, что порождение письменного текста является сложнейшим заданием для кандидатов. Об этом же пишут французские исследователи-практики К. Блондель, К. Бриссо, Ж. Консей, Ж.-П. Жанто и К. Мортаме в своей коллективной статье *Les difficultés des adultes face à l'écrit: l'apport de l'épreuve de production écrite de l'enquête* («Трудности взрослой аудитории при работе с письменным текстом: обобщение опыта проведения письменного экзамена») [18].

Заключение

Обзор теоретических источников отечественной и зарубежной науки показывает, что проблема адекватного языкового и социокультурного общения должна решаться через организацию заблаговременной подготовки обучающихся, которую следует начинать уже на начальном этапе обучения. В учебном процессе необходимо максимально учитывать реальные коммуникативные ситуации, в которых может оказаться студент-стажер за рубежом. В этой связи представляется необходимым составить подробный список возможных

коммуникативных ситуаций, опираясь на действующие учебники и учебные комплексы, а также на опросы студентов, особенно тех, кто уже имеет опыт участия в международной стажировке. Остается открытым вопрос об изучении сниженной лексики, которая одновременно является фактом современной культуры и явлением, не рекомендуемым к употреблению. Также весьма проблематичным становится изучение сугубо специализированной лексики, которая отражает не только общеизвестные понятия и факты науки, но и те, которые относятся к наиболее сложным областям, малоизвестным широкой публике.

На занятиях преподавателю следует организовать симуляции ситуативных контекстов, на примере которых возможно расширение глоссария как общеупотребительного, так и профессионального. Обязательным условием является создание поликультурной среды в высших учебных заведениях, которая позволит обеспечить успешный межкультурный диалог на занятиях и облегчить впоследствии вхождение в культурное пространство во время краткосрочного и долгосрочного пребывания в странах изучаемых языков.

Структура межкультурного диалога расширяется и обогащается в зависимости от уровня владения иностранным языком, что достигается путем лингвокультурологической подготовки преподавателя к занятиям. Считаем культурно-ориентированную деятельность преподавателя и студента успешной формой организации и проведения занятий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астанина А. Н., Вербицкая Н. О. Методика электронного обучения в повышении качества освоения иностранного языка студентами заочной формы получения высшего образования // Профессиональное образование в современном мире. – 2018. – Т. 8, № 1. – С. 1670–1676. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32829644>



2. **Багаутдинов А. А., Минкин М. Р., Иванов А. Ф., Низамеева А. М.** Язык как конструктор социокультурной реальности // *XLinguae*. – 2018. – Т. 11, № 1XL. – С. 33–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32755288> DOI: 10.18355/XL.2018.11.01XL.04
3. **Заречнева Н. Г.** Преподавание иностранного языка в рамках компетентностного подхода // *Профессиональное образование в современном мире*. – 2017. – Т. 7, № 4. – С. 1476–1480. URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=32465215>
4. **Леонова О. Г.** Концептуализация понятия «глобализация» в современной науке // *Век глобализации*. – 2018. – № 1 (25). – С. 15–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32595467>
5. **Онущенко Н. М.** Интеграция мобильных технологий в процессе обучения французскому языку // *Педагогическое образование и наука*. – 2018. – № 1. – С. 104–107. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35006991>
6. **Тангалычева Р. К.** Теоретико-методологические основы социологического изучения межкультурной коммуникации: монография. – СПб.: Скифия-принт, 2014. – 332 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24208788>
7. **Телешова Р. И.** Размышления о русских истоках в творчестве Анри Труайя: монография. – 2-е изд. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 247 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25786534>
8. **Халыпина Л. П.** Основные направления обучения иностранным языкам в условиях поликультурного мир // *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков*. – 2017. – Т. 11. – С. 262–266. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29196782>
9. **Харитоновна О. В.** Академическая мобильность в пространстве высшего образования // *Человек и образование*. – 2012. – № 2 (31). – С. 41–45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17823859>
10. **Тесленко А. Н., Ибраева А. Б., Ракишева А. Ш., Кулжабаева Ж. О.** Двухдипломное образование в Казахстане как условие академической мобильности студентов и преподавателей // *Социологические исследования*. – 2017. – № 6 (398). – С. 138–142. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29405032>
11. **Яроцкая Л. В.** Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз): монография. – М.: Триумф, 2016. – 258 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25908975>
12. **Aba D.** Addressing Intercultural Experience and Academic Mobility in Higher Education // *Journal of Intercultural Communication Research*. – 2016. – Vol. 45, Issue 6. – P. 487–502. DOI: <https://doi.org/10.1080/17475759.2016.1236032>
13. **Alipichev A. Yu., Galushkin A. A., Dronova S. Yu., Panfilova E. A.** Towards successful implementation of CLIL courses in Russian universities // *XLinguae*. – 2017. – Vol. 10, Issue 4. – P. 345–356. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2017.10.04.28>
14. **Archanjo R.** Moving globally to transform locally? Academic mobility and language policy in Brazil // *Language Policy*. – 2017. – Vol. 16, Issue 3. – P. 291–312. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10993-016-9408-0>
15. **Bajrami L., Ismaili M.** The Role of Video Materials in EFL Classrooms // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2016. – Vol. 232. – P. 502–506. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.068>
16. **Bégin L.** Quelques enjeux de mise en oeuvre de l'éducation au pluralisme. À propos de Différence et liberté de Georges Leroux // *Philosophiques*. – 2016. – Vol. 43, № 2. – P. 489–497. DOI: <https://doi.org/10.7202/1038218ar>
17. **Blondel C., Brissaud C., Conseil J., Jeantheau J.-P., Mortamet C.** Les difficultés des adultes face à l'écrit : l'apport de l'épreuve de production écrite de l'enquête Information et vie



- quotidienne // *Economie et statistique*. – 2016. – № 490. – P. 37–60. DOI: <https://doi.org/10.3406/estat.2016.10720>
18. **Byram M., Wagner M.** Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue // *Foreign language Annals*. – 2018. – Vol. 51, Issue 1. – P. 140–151. DOI: <https://doi.org/10.1111/flan.12319>
19. **Rocher F.** Identité nationale et multiculturalisme. Deux notions antagonistes ?, de Sabine Choquet, Paris, Classiques Garnier, 2015, 455 p. // *Politique et Sociétés*. – 2017. – Vol. 36, № 2. – P. 179–180. DOI <https://doi.org/10.7202/1040426ar>
20. **Devaux J., Oppenheim N.** La socialisation à la mobilité n'est-elle qu'une question de genre ? L'exemple des adolescents de catégories populaires du rural et de zones urbaines sensibles // *Les Annales de la recherche urbaine*. – 2017. – № 112. – P. 48–59. DOI : <https://doi.org/10.3406/aru.2017.3239>
21. **Duguet A., Le Mener M., Morlaix S.** Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Education ? Quelles perspectives de recherche ? // *Spiral – Revue de recherches en éducation*. – 2016. – № Suppl.E 57. – P. 31–53. DOI : <https://doi.org/10.3406/spira.2016.1745>
22. **Gargano T., Throop J.** Logging on: Using online learning to support the academic nomad // *Journal of International Students*. – 2017. – Vol. 7, Issue 3. – P. 918–924. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.570041>
23. **Gashi-Berisha V.** Literary and intercultural aspects in methodology of teaching French as a foreign language [Les aspects littéraires et interculturels dans les méthodologies du français langue étrangère] // *Xlinguae*. – 2018. – Vol. 11, Issue 1XL. – P. 92–106. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.01XL.09>
24. **Gélinas-Proulx A., Labelle J., Jacquin Ph.** Compétence interculturelle : adaptation d'un Modèle initial pour les directions d'établissement scolaire de langue française du Québec et du Nouveau-Brunswick // *Revue des sciences de l'éducation*. – 2017. – Vol. 43, Issue 2. – P. 119–152. DOI: <https://doi.org/10.7202/1043028ar>
25. **Gonzalez-Monteagudo J.** Transitions et transformations des étudiants internationaux en contextes de mobilité académique // *Pensée plurielle*. – 2016. – Vol. 1, № 41. – P. 111–122. DOI : <https://doi.org/10.3917/pp.041.0111>
26. **Harris V. W., Kumaran M., Harris H. J., Moen D., Visconti B.** Assessing multicultural competence (knowledge and awareness) in study abroad experiences // *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. – 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1421901>
27. **Jackson J.** 'Breathing the smells of native styled English': A narrativized account of an L2 sojourn // *Language and Intercultural Communication*. – 2016. – Vol. 16, Issue 3. – P. 332–348. DOI: <https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1168047>
28. **Kopylovskaya M. Y., Dobrova T. Y.** Dealing With “West-East” Cultural Divide: The Problem of Cultural Unawareness in ESP for International Relations // *The journal of teaching English for specific and academic purposes*. – 2016. – Vol. 4, № 3. – P. 505–516. DOI: <https://doi.org/10.22190/JTESAP1603505K>
29. **Özdemir E.** Promoting EFL learners' intercultural communication effectiveness: a focus on Facebook // *Computer Assisted Language Learning*. – 2017. – Vol. 30, Issue 6. – P. 510–528. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1325907>
30. **Potvin M.** L'éducation au pluralisme : la centralité des sciences sociales // *Philosophiques*. – 2016. – Vol. 43, № 2. – P. 481–488. DOI: <https://doi.org/10.7202/1038217ar>



31. **Saillant F., Lévy J. J., Ramirez-Villagra A.** Perspectives interculturelles, droits et reconnaissance à Montréal // *Anthropologie et Sociétés*. – 2017. – Vol. 41, № 3. – P. 155–179. DOI: <https://doi.org/10.7202/1043046ar>
32. **Sari L.** La Méditerranée orientale ou la fusion des altérités et des cultures // *Babel*. – 2017. – № 36. – P. 27–48. DOI: <https://doi.org/10.4000/babel.4938>
33. **Urciuoli B.** La « diversité » comme capital. La re-conceptualisation néolibérale de la différence linguistique et sociale // *Anthropologie et Sociétés*. – 2015. – Vol. 39, № 3. – P. 91–114. DOI: <https://doi.org/10.7202/1034761ar>
34. **Welply O.** Re-imagining otherness : an exploration of the global imaginaries of children from immigrant backgrounds in primary schools in France and England // *European educational research journal*. – 2015. – Vol. 14, Issue 5. – P. 430–453. DOI: <https://doi.org/10.1177/1474904115603733>
35. **White B. W., Emongo L., Hsab G.** Présentation. Vers une anthropologie de l'interculturel // *Anthropologie et Sociétés*. – 2017. – Vol. 41, № 3. – P. 9–27. DOI: <https://doi.org/10.7202/1043040ar>
36. **Yu Y., Moskal M.** Missing intercultural engagements in the university experiences of Chinese international students in the UK // *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. – 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1448259>



DOI: [10.15293/2226-3365.1806.14](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1806.14)

Irina Vladimirovna Mikuta

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Department of Romance and Germanic Philology of the Humanitarian Institute,
Novosibirsk National Research University, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2020-2526>
E-mail: irinamikouta@gmail.com

Galina Vladimirovna Kurak

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Department of Romance and Germanic Philology of the Humanitarian Institute,
Novosibirsk National Research University, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3693-8351>
E-mail: galina.kurak@gmail.com

Raisa Ivanovna Teleshova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head
Department of French Language,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.
Ph.D. of the Tulon University (France)
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5494-8636>
E-mail: raissa.telechova@gmail.com

Lexico-cultural focus of French as a second language acquisition as a contributing factor to successful academic mobility

Abstract

Introduction. *The article examines the problem of enhancing student academic mobility. The purpose of the study is to identify the main lexical and cultural difficulties encountered by students at different levels of French proficiency in various situations in a foreign educational environment in a multicultural society.*

Materials and Methods. *The authors used a questionnaire as a method of collecting survey information. Undergraduate students and graduates of Novosibirsk State University and Novosibirsk State Pedagogical University (n = 200) having experience of academic mobility were recruited for this study. The majority of respondents demonstrated B2 and C1 levels of language proficiency. The questionnaire contained a set of open-ended questions aimed at identifying linguistic and cultural difficulties experienced by students at a foreign university. The open questions enabled the respondents to express their opinion freely and completely. Moreover, the authors managed to collect useful information for developing individual educational trajectories. 63 students undertaking various degree courses at Novosibirsk State University who studied French at the beginning level for one academic year and reached A1-A2 levels of language proficiency were interviewed in order to identify which situations of everyday communication they considered as difficult. The authors clarified possible reasons for these difficulties.*

Results. *The authors reveal typical communicative situations which are not appropriately included in the language courses. In addition, the authors summarize lexical and cultural difficulties experienced by Russian students at French universities and emphasize that teaching French at modern higher education institution should include situations typical for academic communication of mobile*



students and develop cultural and cross-cultural competencies. Foreign language acquisition should be based on cultural phenomena included in learning situations, aimed at ensuring a productive intercultural dialogue.

Conclusions. The research highlighted the main lexical and cultural problems encountered by students at different levels of French proficiency in various situations of a foreign educational environment.

Keywords

Academic mobility; Multicultural educational environment; Lexico-cultural difficulties; Intercultural approach; Individual educational trajectory.

REFERENCES

1. Astanina A. N., Verbitskaya N. O. The use of e-learning technique to improve the quality of education of university correspondence students. *Professional Education in the Modern World*, 2018, vol. 8, no. 1, pp. 1670–1676. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32829644>
2. Bagautdinov A. A., Minkin M. R., Ivanov A. F., Nizameeva A. M. Language as a constructor of social and cultural reality. *Xlinguae*, 2018, vol. 11, no. 1XL, pp. 33–42. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32755288>. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.01XL.04>.
3. Zarechneva N. G. Foreign language teaching in the context of competence-based approach. *Professional Education in the Modern World*, 2017, vol. 7, no. 4, pp. 1476–1480. (In Russian) URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=32465215>
4. Leonova O. G. Conceptualization of the concept of «globalization» in modern science. *Age of Globalization*, 2018, no. 1, pp. 15–23. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32595467>
5. Onushchenko N. M. Integration of the mobile technologies into the process of teaching the French language. *Pedagogical Education and Science*, 2018, no. 1, pp. 104–107. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35006991>
6. Tangalycheva R. K. *Theoretical-methodological bases of sociological study of intercultural communication*. Monograph. Saint-Petersburg, Scythia-print Pub Publ., 2014, 332 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24208788>
7. Teleshova R. I. *Reflections on the Russian sources in the work of Henri Troyat*. Monograph. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2014, 247 p. (In Russian) URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=25786534>
8. Khalyapina L. P. The main directions of teaching foreign languages in a multicultural world. *Actual Problems of Philology and Methods of Teaching Foreign Languages*, 2017, vol. 11, pp. 262–266. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29196782>
9. Kharitonova O. V. Academic mobility in the space of higher education. *Man and Education*, 2012, no. 2, pp. 41–45. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17823859>
10. Teslenko A. N., Ibrayeva A. B., Rakisheva A. Sh., Kulzhabaeva Zh. O. Double-diploma education in Kazakhstan as a tool of academic mobility of faculty and students. *Sociological Studies*, 2017, no. 6, pp. 138–142. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29405032>
11. Yarotskaya L. V. *Foreign language and the formation of a professional personality (non-linguistic high school)*. Monograph. Moscow, Triumph Publ., 2016, 258 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25908975>
12. Aba D. Addressing intercultural experience and academic mobility in higher education. *Journal of Intercultural Communication Research*, 2016, vol. 45, issue 6, pp. 487–502. DOI: <https://doi.org/10.1080/17475759.2016.1236032>



13. Alipichev A. Yu., Galushkin A. A., Dronova S. Yu., Panfilova E. A. Towards successful implementation of CLIL courses in Russian universities. *XLinguae*, 2017, vol. 10, issue 4, pp. 345–356. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2017.10.04.28>
14. Archanjo R. Moving globally to transform locally? Academic mobility and language policy in Brazil. *Language Policy*, 2017, vol. 16, issue 3, pp. 291–312. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10993-016-9408-0>
15. Bajrami L., Ismaili M. The role of video materials in EFL classrooms. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 232, pp. 502–506. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.068>
16. Bégin L. Quelques enjeux de mise en oeuvre de l'éducation au pluralisme. À propos de différence et liberté de Georges Leroux. *Philosophiques*, 2016, vol. 43, no. 2, pp. 489–497. DOI: <https://doi.org/10.7202/1038218ar>
17. Blondel C., Brissaud C., Conseil J., Jeantheau J.-P., Mortamet C. Les difficultés des adultes face à l'écrit: l'apport de l'épreuve de production écrite de l'enquête Information et vie quotidienne. *Economie et Statistique*, 2016, no. 490, pp. 37–60. DOI: <https://doi.org/10.3406/estat.2016.10720>
18. Byram M., Wagner M. Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 2018, vol. 51, issue 1, pp. 140–151. DOI: <https://doi.org/10.1111/flan.12319>
19. Rocher F. Identité nationale et multiculturalisme. Deux notions antagonistes ?, de Sabine Choquet, Paris, Classiques Garnier, 2015, 455 p. *Politique et Sociétés*, 2017, vol. 36, no. 2, pp. 179–180. DOI: <https://doi.org/10.7202/1040426ar>
20. Devaux J., Oppenchain N. La socialisation à la mobilité n'est-elle qu'une question de genre? L'exemple des adolescents de catégories populaires du rural et de zones urbaines sensibles. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 2017, no. 112, pp. 48–59. DOI: <https://doi.org/10.3406/aru.2017.3239>
21. Duguet A., Le Mener M., Morlaix S. Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Education ? Quelles perspectives de recherche ?. *Spiral – Revue de Recherches en Education*, 2016, no. Suppl.E 57, pp. 31–53. DOI: <https://doi.org/10.3406/spira.2016.1745>
22. Gargano T., Throop J. Logging on: Using online learning to support the academic nomad. *Journal of International Students*, 2017, vol. 7, issue 3, pp. 918–924. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.570041>
23. Gashi-Berisha V. Literary and intercultural aspects in methodology of teaching French as a foreign language [Les aspects littéraires et interculturels dans les méthodologies du français langue étrangère]. *XLinguae*, 2018, vol. 11, issue 1XL, pp. 92–106. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.01XL.09>
24. Gélinas-Proulx A., Labelle J., Jacquin Ph. Compétence interculturelle : adaptation d'un Modèle initial pour les directions d'établissement scolaire de langue française du Québec et du Nouveau-Brunswick. *Revue des Sciences de L'éducation*, 2017, vol. 43, issue 2, pp. 119–152. DOI: <https://doi.org/10.7202/1043028ar>
25. Gonzalez-Montegudo J. Transitions et transformations des étudiants internationaux en contextes de mobilité académique. *Pensée Plurielle*, 2016, vol. 1, no. 41, pp. 111–122. DOI: <https://doi.org/10.3917/pp.041.0111>
26. Harris V. W., Kumaran M., Harris H. J., Moen D., Visconti B. Assessing multicultural competence (knowledge and awareness) in study abroad experiences. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1421901>



27. Jackson J. 'Breathing the smells of native styled English': A narrativized account of an L2 sojourn. *Language and Intercultural Communication*, 2016, vol. 16, issue 3, pp. 332–348. DOI: <https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1168047>
28. Kopylovskaya M. Y., Dobrova T. Y. Dealing With "West-East" cultural divide: the problem of cultural unawareness in ESP for international relations. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 2016, vol. 4, no. 3, pp. 505–516. DOI: <https://doi.org/10.22190/JTESAP1603505K>
29. Özdemir E. Promoting EFL learners' intercultural communication effectiveness: a focus on Facebook. *Computer Assisted Language Learning*, 2017, vol. 30, issue 6, pp. 510–528. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1325907>
30. Potvin M. L'éducation au pluralisme : la centralité des sciences sociales. *Philosophiques*, 2016, vol. 43, no 2, pp. 481–488. DOI: <https://doi.org/10.7202/1038217ar>
31. Saillant F., Lévy J. J., Ramirez-Villagra A. Perspectives interculturelles, droits et reconnaissance à Montréal. *Anthropologie et Sociétés*, 2017, vol. 41, no. 3, pp. 155–179. DOI: <https://doi.org/10.7202/1043046ar>
32. Sari L. La Méditerranée orientale ou la fusion des altérités et des cultures. *Babel*, 2017, no. 36, pp. 27–48. DOI: <https://doi.org/10.4000/babel.4938>
33. Urciuoli B. La « diversité » comme capital. La re-conceptualisation néolibérale de la différence linguistique et sociale. *Anthropologie et Sociétés*, 2015, vol. 39, no. 3, pp. 91–114. DOI: <https://doi.org/10.7202/1034761ar>
34. Welply O. Re-imagining otherness: an exploration of the global imaginaries of children from immigrant backgrounds in primary schools in France and England. *European Educational Research Journal*, 2015, vol. 14, issue 5, pp. 430–453. DOI: <https://doi.org/10.1177/1474904115603733>
35. White B. W., Emongo L., Hsab G. Présentation. Vers une anthropologie de l'interculturel. *Anthropologie et Sociétés*, 2017, vol. 41, no. 3, pp. 9–27. DOI: <https://doi.org/10.7202/1043040ar>
36. Yu Y., Moskal M. Missing intercultural engagements in the university experiences of Chinese international students in the UK. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1448259>

Submitted: 29 June 2018

Accepted: 06 November 2018

Published: 31 December 2018



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).