

ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Максимкин Илья Андреевич

**МЕТОДИКА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ЛЕКСИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ
НА ОСНОВЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА
(ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК, ЯЗЫКОВОЙ ВУЗ)**

Специальность 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки, уровень высшего образования)
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель
доктор педагогических наук, профессор
Тарева Елена Генриховна

Москва
2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА	18
1.1. Поликультурный подход в обучении иностранному языку как стратегия культурного самоопределения студентов.....	18
1.2. Франкофония как общественно-исторический, лингвокультурный и лингводидактический феномен.....	39
1.3. Лексические умения студентов как объекты совершенствования с позиций поликультурного подхода.....	58
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	76
Глава 2. ТЕХНОЛОГИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА С УЧЕТОМ ФАКТОРА ФРАНКОФОНИИ.....	79
2.1. Отбор и классификация лексем – маркеров франкофонной культурной идентичности.....	79
2.2. Процессуальный компонент технологии развития лексических умений студентов на основе фактора франкофонии.....	95
2.3. Опытнo-экспериментальное исследование эффективности технологии совершенствования лексических умений студентов на основе фактора франкофонии.....	121
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	145
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	147
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	151
ПРИЛОЖЕНИЯ	170

ВВЕДЕНИЕ

Современные условия языкового образования во многом обусловлены нестабильными и противоречивыми процессами то усиления, то ослабления глобализационных тенденций; такая нестабильность усложняет достижение взаимопонимания людей, которые принадлежат различным лингвокультурам и имеют отличающиеся ценностные установки. При этом люди из разных стран должны вести диалог, пользуясь иностранным языком, чтобы совместно решать глобальные проблемы человечества. В сложившихся условиях целью подготовки студентов специализированного на языковой профилизации вуза становится обучение стратегиям установления взаимопонимания между представителями разных культур, преодоления межкультурных конфликтов и одновременно сохранения, упрочения собственной культурной идентичности, становления (утверждения) культурного самоопределения личности.

В связи с возросшими потребностями понимания людей, сосуществующих в разно- и мультикультурном пространстве, возрастает научный интерес к языковому разнообразию, к вариантам языка, способным передать нюансы ценностных приоритетов представителей того или иного народа и на этой основе установить взаимопонимание в рамках межкультурного диалога. Сегодня недостаточно изучать иностранный язык, фокусируясь на лингвистических и культурных нормативах какой-либо одной страны (если зона охвата языка выходит за ее пределы), нужно осмысливать особенности культуры и языка как части культуры и инструмента ее фиксации и трансляции на всем пространстве его (языка) распространения. Только в этом случае можно рассчитывать на то, что процесс глобализации не приведет к унификации культуры, преобладанию одной культуры над другими, стереотипизации, культурному синкретизму, ассимиляции, транскультурализму.

Языковая вариативность достаточно полно изучена с позиций лингвистических исследований. Хорошо известны, в частности, работы, связанные с рассмотрением языковой и культурной специфики вариантов английского языка

(О. С. Ахманова, К. С. Горбачевич, Л. К. Граудина, З. Г. Прошина, Р. П. Рогожникова, В. М. Солнцев, Г. В. Степанов, Ф. П. Филин и др., R. Quirk, В. В. Kachru, A. Saito, D. Crystal, J. Flaitz и др.), немецкого языка (Е. Е. Анисимова, Н. В. Блохина, А.И. Домашнев), русского языка (Р. И. Аванесов, Н. Н. Дурново, Ю. Е. Прохоров, А. Н. Рудяков, Н. Н. Соколов, И.А. Стернин, Д.Н. Ушаков, А.А. Шахматов), испанского языка (А. А. Ванян, Е. В. Дворецкая, Е. Н. Мамсурова, Н. Ф. Михеева, А. Ю. Папченко). Не снижается интерес к особенностям существования и развития французского языка на всем ареале его официального распространения (Ж. Багана, М. А. Бородина, Р. А. Будагов, В. Г. Гак, Т. Ю. Загрязкина, В. Т. Клоков, Е. А. Миронова, Р. Г. Пиотровский, Е. А. Реферовская, Л. М. Скрелина, A. Dauzat, E. Coşeriu).

Французский язык является, как известно, средством, объединяющим франкофонные страны Африки, Азии, Северной Америки и Европы. Каждая из них, будучи исторически и геополитически связанной с другими, имеет свои особенности и ценностные доминанты, транслируемые французским языком как инструментом передачи одновременно как наднациональных, так и национальных ценностей. Тому, кто осваивает французский язык, важно понимать выраженные этим языком ценностные смыслы для выстраивания диалога с представителем не только Франции, но и других стран франкофонного мира.

В области изучения языкового выражения франкофонного сознания известно немало работ. На сегодняшний день лингвистами хорошо изучена и описана вариативность французского языка как внутри, так и за пределами Франции, четко определены языковые границы, анализируются диахронные и синхронные факторы изменения языка, которые подтверждают его единство (М. А. Бородина, Р. А. Будагов, В. Г. Гак, Т. Ю. Загрязкина, В. Т. Клоков, Е. Я. Орехова, Е. А. Реферовская, Р. Г. Пиотровский, М. В. Сергиевский, В. Ф. Шишмарев, A. Dauzat, E. Coşeriu).

Установка на изучение вариантов французского языка как выразителей национального сознания франкофонов, безусловно, значима для принятия лингводидактических решений. Обучающемуся необходимо изучать французский

язык на всем пространстве его распространения не только в лингвистическом, но и культурном срезе. Для этих целей требуется применение специфического подхода – *поликультурного*, способного отразить особенности как общей, объединяющей франкофонов наднациональной картины мира, так и палитру частных национальных концептосфер, носителями которых являются представители различных государств.

Выразителями национально значимых концептов, как известно, являются различные языковые явления, прежде всего *лексические единицы* (слова, устойчивые выражения, фразеологизмы и пр.), продуктивность которых для этих целей неоспорима. Важно теоретически и практически осмыслить потенциал лексики с позиций разработки целенаправленной стратегии применения поликультурного подхода к совершенствованию лексических умений обучающихся с целью их ознакомления с национально-культурными ценностными смыслами, присущими различным франкофонным странам. В этом смысле поликультурный подход становится направленным на развитие языковой личности студента в процессе расширения функционала его лексической компетенции через привлечение сведений о сходстве и/или различии их (концептов) опредмечивания с помощью лексических единиц. Такая основа позволит обучающимся воспринимать и интерпретировать поликультурные реалии франкоязычных стран, критически их осмысливать и встраивать в собственную картину мира, осознавать особенности собственного менталитета и сравнивать их с менталитетом представителей франкофонных стран. При этом возможен и весьма вероятен перенос полученных способностей в область анализа процессов функционирования русского языка в странах, где он является инструментом общения (страны «русского мира»).

В таком своем применении поликультурный подход способен обеспечить процесс обучения лексическому аспекту французского языка, который основан на учете *фактора франкофонии* – движущей силы, способа создания в образовательном пространстве поликультурной франкоязычной среды, которая демонстрирует обучающимся (студентам языкового вуза) сходства, присущие

франкофонному миру, и различия между культурными проявлениями различных франкофонных стран, а также обеспечивает когнитивную, эмоционально-ценностную заостренность процесса личностного культурного самоопределения студентов. Благодаря учету фактора франкофонии студенты могут погрузиться во франкофонный дискурс и на этой основе получить общие знания об особенностях лексического состава языка и культур франкофонных стран, что существенно усилит их (студентов) общую коммуникативную способность и позволит им успешно вступать в диалог культур. Одновременно применение поликультурного подхода к совершенствованию лексической компетенции обучающихся будет способствовать росту их мотивации, поскольку студенты смогут осознать широту охвата изучаемого языка, понять особенности культуры стран, где он функционирует.

Анализ литературы по вопросу разработки и применения поликультурного подхода показал, что проблема в лингводидактике не раз ставилась на повестку дня (Н. В. Барышников, В. В. Сафонова, П. В. Сысоев). В качестве решенных можно перечислить следующие аспекты внедрения поликультурного подхода в практику преподавания иностранных языков: 1) установка на формирование общепланетарного мышления, при котором учащиеся должны видеть свою причастность, свое место и ответственность, в глобальных человеческих проблемах; 2) организация обучения культурам различных этнических, социальных, религиозных и других групп стран изучаемых языков (применение принципа культурной вариативности); 3) использование принципа проблемного обучения, развивающего ряд умений, позволяющих действовать в непредвиденных ситуациях с представителями других культур, используя иностранный язык как средство межкультурного общения; 4) раскрытие характеристик умения вести диалог культур; 5) утверждение статуса принципа культурной рефлексии, когда индивид находится в постоянном диалоге с самим собой и переосмысливает факты собственной культуры благодаря контакту с культурой иностранной.

В теории и методике представлены также концепции формирования и совершенствования лексической компетенции обучающихся (А. Л. Бердичевский,

И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Г. В. Рогова, А. Н. Шамов, А. В. Щепилова, Л. В. Яроцкая). В этой области исследования изучены статус и роль лексической компетенции как главной действующей силы, несущей смысловые и содержательные связи в высказывании, как средства развития когнитивных процессов человека. Разработана технология формирования лексической компетенции через специальным образом смоделированные упражнения.

Анализ практики преподавания французского языка показал, что в современных вузовских учебниках¹ явление «франкофония» представлено очень кратко, хорошо если ей посвящена небольшая глава, в основном говорящая о географии распространения французского языка в мире, или даются краткие сведения о франкофонных авторах и литературных текстах. Отсутствуют элективные курсы по этой тематике. У обучающихся появляется представление о том, что существует многообразие, но нет глубокого понимания сходств и различий внутри франкофонного мира, часто присутствуют стереотипы. На уровне освоения лексического состава французского языка соответствующие знания не отличаются системностью, они не позволяют определить степень сходства и различий представителей франкоязычных стран в области ключевых национальных концептов и тем самым установить факт наличия франкофонной идентичности, наднационального менталитета франкофонов, а также степень проявления национальной спецификации. В целом методика обучения характеризуется явно выраженной «франциецентричностью»².

Таким образом, на основе анализа степени изученности проблемы очевидными стали **противоречия** между:

– изученностью в научной литературе поликультурного подхода и отсутствием попыток его экстраполяции в сферу обучения как французскому языку в целом, так и его лексической стороне в частности, отсутствием в лингводидактике внимания к фактору франкофонии;

¹ Анализ были подвергнуты следующие учебники: Alter ego (Édition Hachette); Français.com; Écho (Édition Clé international); Saison 3, Méthode de Français (Édition Dider); Nouveau Rond Point (Édition Maison des langues).

² Наш рабочий термин – И.М.

- необходимостью обучения студентов совокупности языковых (лексических) средств выражения концептов франкофонных стран в их (средств) сопоставлении, с одной стороны, и слабым, несистемным представлением этих средств в практике преподавания французского языка в языковом вузе, с другой стороны;

- разработанной системой формирования лексических навыков обучающихся, наличием подходов к формированию и совершенствованию их лексических умений и отсутствием работ, посвященных применению для этих целей поликультурного подхода, проявляющегося в учете фактора франкофонии применительно к обучению студентов французскому языку;

- наличием разработанных в лингводидактике технологий, направленных на совершенствование лексической компетенции студентов, и отсутствием практических решений в этой области, которые нацелены на учет фактора вариативности французского языка, обеспечивающего восприятие и понимание обучающимися как наднациональной, так и национальной идентичности франкофонов.

Актуальность, противоречия, недостаточная теоретическая и практическая разработанность поставленной проблемы обусловили выбор темы исследования: **«Методика совершенствования лексических умений студентов на основе поликультурного подхода (французский язык, языковой вуз)»** и постановку проблемы исследования, сфокусированной в ответе на вопрос: каким образом обеспечить основанное на применении поликультурного подхода совершенствование лексических умений студентов языкового вуза, изучающих французский язык в условиях учета вариативности его функционирования во франкофонных странах?

Объектом исследования является процесс совершенствования лексических умений студентов языкового вуза.

Предмет исследования: методика совершенствования лексических умений студентов языкового вуза с применением поликультурного подхода, который основан на учете вариантов изучаемого (французского) языка, транслирующих как наднациональную идентичность франкофонов, так и национальную идентичность представителей различных франкоязычных стран.

Цель исследования состоит в том, чтобы теоретически обосновать и разработать такую методику совершенствования лексических умений студентов языкового вуза, осваивающих французский язык, которая основана на применении поликультурного подхода, предполагающего учет фактора франкофонии.

Гипотеза исследования состоит в том, что разработка успешной и эффективной методики совершенствования лексических умений студентов, изучающих французский язык на основе поликультурного подхода, возможна при условии, если:

- определен лингводидактический потенциал поликультурного подхода к формированию культурного самоопределения личности и становлению национальной и наднациональной идентичности субъектов культуры;

- вскрыты особенности учета фактора франкофонии, необходимого для применения поликультурного подхода к обучению французскому языку студентов языкового вуза;

- уточнены параметры лексической компетенции под углом зрения лингводидактического потенциала поликультурного подхода;

- вскрыты и обоснованы компоненты содержания обучения (лексические умения, ценностные ориентации, отношение к деятельности) студентов с учетом фактора франкофонии;

- создана и апробирована технология, основанная на применении поликультурного подхода к совершенствованию лексических умений студентов языкового вуза, изучающих французский язык.

Сформулированные цель и гипотеза исследования обуславливают необходимость постановки и решения следующих **задач**:

1. Уточнить современный статус множественности культур в постглобализационную эпоху и выявить роль поликультурного подхода в процессе культурного самоопределения личности обучающегося;

2. Обосновать инновационный для лингвообразовательных условий в специальном (языковом) вузе фактор франкофонии, учет которого необходим для применения поликультурного подхода к обучению студентов французскому языку;

3. Установить совокупность таких лексических умений студентов продвинутого этапа обучения, которые подлежат совершенствованию в рамках действия поликультурного подхода;

4. Определить и методически типологизировать наиболее репрезентативную совокупность лексически вербализованных культурных концептов, отражающих наднациональную идентичность франкофонов и одновременно транслирующих своеобразие национальной картины мира каждого из сообществ носителей французского языка;

5. Разработать и апробировать с целью эмпирической реализации технологию, основанную на поликультурном подходе и направленную на совершенствование лексических умений студентов языкового вуза, осваивающих французский язык как специальность.

Методологическую основу исследования составляют: поликультурный подход к обучению иностранному языку (Н. В. Барышников, В. В. Сафонова, П. В. Сысоев); лингвокультурологическая теория взаимодействия языка и культуры (В. В. Воробьев, Г. Д. Томахин); межкультурный подход к обучению иностранному языку (Н. И. Алмазова, Н. Д. Гальскова, Е. Г. Тарева, Н. В. Языкова); идеи диалогичности культуры (М. М. Бахтин, М. Блок, В. С. Библер, Ф. Бродель, Г. Д. Гачев, А. Я. Гуревич, Л. Февр); исследования культурного самоопределения личности (Н. Е. Буланкина, С. Л. Рубинштейн, Е. А. Соколов), а также ментальности в педагогике (Б. С. Гершунский) и культурологии (М. Блок, Ф. Бродель, Г. Д. Гачев, А. Я. Гуревич, Л. Февр); исследования в области концептологии (С. Г. Воркачев, В. И. Карасик, Ю. С. Степанов).

Теоретической основой исследования служат лингвистические исследования в области вариативности французского языка во Франции и на франкофонном пространстве (В. Г. Гак, Т. Ю. Загряжская, Е. А. Реферовская), концепции формирования и совершенствования лексической компетенции в обучении иностранному языку (А. Л. Бердичевский, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Ю. Е. Прохоров, С. Г. Тер-Минасова, А. Н. Шапов, Л. В. Щерба, R. Gallison, Ch. Puren), теоретические основания кейс-метода в обучении

иностранным языкам (Г. А. Брянский, Л. Н. Вавилова, В. И. Екимова, О. А. Овсянников, Т. С. Панина, Е. С. Полат, О. Г. Смолянинова, Ю. П. Сурмин, C. F. Herried).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы применяются следующие методы **исследования**:

– **теоретические**: анализ отечественной и зарубежной литературы по педагогике, лингвистике, методике обучения иностранным языкам; систематизация полученной информации; обобщение отечественного и зарубежного опыта разработки проблемы формирования лексической компетенции на основе поликультурного подхода; анализ нормативно-правовых документов, образовательных программ и учебных пособий по французскому языку; моделирование, метод категориального синтеза для решения научно-методических проблем;

– **эмпирические**: наблюдение; анкетирование; тестирование; опытное обучение; корпусный анализ; компаративный анализ значений лексических единиц; экспертный анализ опыта и продуктов деятельности студентов, носителей языка; качественный и количественный анализ полученных результатов, методы математической статистики.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые в лингводидактическом исследовательском контексте определена роль и установлены функции фактора франкофонии, учет которого необходим для реализации поликультурного подхода к обучению студентов языкового вуза французскому языку, направленного на расширение представлений студентов о наднациональной и национальной идентичности носителей французского языка разных стран; отобраны и типологизированы наиболее репрезентативные культурно-маркированные концепты франкофонных стран, работа с которыми позволяет студентам понять особенности менталитета носителей французского языка на всем ареале его распространения, механизм такого отбора может послужить универсальной моделью выявления и организации для лингводидактических целей культурно-маркированных единиц других языков;

выявлены лексические умения как компоненты лексической компетенции, процесс совершенствования которых предполагает овладение обучающимися лексически выраженными вариантами французского языка с целью выявления общего и специфичного во франкофонном сообществе.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- на основе поликультурного подхода определены цель, содержание и принципы обучения, которые направлены на совершенствование лексических умений студентов языкового вуза, изучающих французский язык, благодаря чему уточняется и углубляется содержательно-целевая и результативно-ориентирующая основа обучения таких студентов;
- определен потенциал фактора франкофонии, учет которого необходим для реализации поликультурного подхода к совершенствованию лексической компетенции студентов и становлению/развитию их культурного самоопределения;
- в терминооборот лингводидактики введены понятия «фактор франкофонии», «поликультурный франкофонный кейс», «поликультурное лексическое умение»; уточнены понятия: «культурное самоопределение личности»; «поликультурное иноязычное образование»;
- предложены процедура отбора лексических единиц французского языка – вербальных фиксаторов ключевых экзистенциальных концептов франкофонного сообщества, а также процедура выявления нюансов их (единиц) значения, компаративный анализ которых способен раскрыть как наднациональную идентичность франкофонов, так и национальную идентичность носителей французского языка разных стран;
- разработана и обоснована технология совершенствования лексических умений студентов, основанная на применении поликультурного подхода в широком смысле и на учете фактора франкофонии – в узком.

Практическая значимость исследования заключается в дидактически обусловленном определении и использовании источников отбора лексических единиц – носителей концептуальных смыслов: словарей и корпусов французского языка разных франкофонных стран; в разработке серии поликультурных франкофонных

кейсов – средств совершенствования лексических умений студентов; предложенный формат кейса можно использовать при обучении студентов языковых вузов другим иностранным языкам на основе поликультурного подхода. Разработанная технология совершенствования лексических умений студентов обладает возможностями широкого тиражирования в условиях обучения другим иностранным языкам, а также применительно к разработке учебников и учебных пособий цифровых образовательных инструментов по обучению французскому языку как средству общения представителей различных франкофонных стран.

Апробация исследования. Промежуточные результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры романских языков и лингводидактики ГАОУ ВО МГПУ (2020–2025 гг.), на конференциях «Научный старт» (Москва, 2020–2023 гг.), на Всероссийской конференции «Учебник как инструмент национально-культурного самоопределения обучающихся» (Москва, 2020 г.), на X Международной научной конференции «Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах» (Челябинск, 2020 г.), на Второй международной научно-практической конференции «Диалог культур. Культура диалога: от конфликта к взаимопониманию (Москва, 2020 г.), на Пятой международной научно-практической конференции «Романистика в эпоху полилингвизма» (Москва, 2021 г.), на Третьей всероссийской конференции «Педагогический дискурс в современной научной парадигме и образовательной практике» (27 февраля-01 марта 2023 г.), на Второй Всероссийской научно-практической конференции «Три “Л” в парадигме современного гуманитарного знания: Лингвистика, Литературоведение, Лингводидактика», (Москва, 2023 г.), на Четвертой международной научно-практической конференции «Диалог культур. Культура диалога: в многонациональном городском пространстве» (Москва, 2024 г.), на Восьмой международной научно-практической конференции «Романистика в эпоху полилингвизма» (Москва, 2024 г.), на IV Всероссийской конференции «Педагогический дискурс: вызовы цифровизации и трансформация образовательных практик» (Москва, 2025 г.).

Внедрение полученных результатов осуществлялось во время опытно-экспериментального обучения в институте иностранных языков ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» в 2024–2025 гг., в проведении которого участвовало 40 студентов (3-4 курс, направления подготовки «Педагогическое образование», «Лингвистика»).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Поликультурный подход к совершенствованию лексических умений студентов, осваивающих в языковом вузе французский язык, реализуется с учетом *фактора франкофонии* – движущей силы, способа создания в лингвообразовательном пространстве поликультурной франкоязычной среды, которая демонстрирует студентам языкового вуза сходства, присущие франкофонному миру, и различия между культурными проявлениями различных франкофонных стран, а также обеспечивает когнитивную, эмоционально-ценностную заостренность процесса личностного культурного самоопределения студентов. Эти сходства и различия выявляются студентами в процессе анализа лексических единиц французского языка, материализующих как общие, присущие всему франкофонному сообществу представления о мире, так и национально специфические лингвокультурные особенности, свойственные жителям той или иной территории, где французский язык является государственным. Такие лексические единицы вербализуют *концепты* (в работе – СВОБОДА, РОДИНА, ВРЕМЯ, ПОЗНАНИЕ, ОБЩЕСТВО); анализ таких единиц позволяет выявить проявления наднациональной (присущей всем франкофонам) и национальной идентичности представителей таких крупных франкофонных стран, как Франция, Канада, Сенегал.

2. К *лексическим умениям*, требующим совершенствования на продвинутом этапе обучения студентов французскому языку с учетом фактора франкофонии, относятся: (1) умения на восприятие и понимание лексических единиц, материализующих концепт и обладающих как общим ядром значения, так и периферийными смысловыми оттенками; (2) умения дифференциации и сопоставления нюансов значения лексемы в их (нюансов) соотнесенности с особенностями восприятия

мира носителями той или иной франкофонной страны; (3) умения постаналитических действий студентов: рефлексивно осознать степень расширения смыслового поля лексической единицы, объяснить единство и разнообразие франкофонного мира с опорой на исследованный лексический материал. Эти умения по своей сущности становятся *поликультурными* и в своей совокупности вместе со специализированными знаниями, а также мотивами и эмоционально-ценностными переживаниями они дополняют содержание *лексической компетенции* студентов, обеспечивая развитие их способности воспринимать, понимать, интерпретировать и воспроизводить лексически выраженные сведения об общем и различном в понимании окружающей действительности представителями различных франкофонных стран.

3. Совершенствование лексических умений студентов обеспечивается их деятельностью по выявлению *ядерного, околядерного, периферийного* (ближняя и дальняя периферия) *значений лексической единицы*, маркирующей определенный концепт франкофонов как ментальный образ окружающего мира. Источниками извлечения смыслов (значений) выступают *корпуса французского языка* разных стран (в работе – Франции, Канады, Сенегала). Корпусное исследование обеспечивает количественно-качественную характеристику представлений различных франкофонных сообществ об экзистенциальных концептах носителей французского языка разных стран и о параметрах наднациональной и национально-специфичной идентичности представителей разных франкофонных стран.

4. *Технология совершенствования лексических умений* студентов продвинутого этапа языкового вуза построена на общедидактических, методических и частных принципах. Последние (принципы культурной рефлексии, культурной вариативности, учета фактора франкофонии, презумпции незнания) обусловлены спецификой поликультурного подхода в контексте обучения студентов вариативным особенностям французского языка, присущим представителям различных франкофонных сообществ. Принципы, в свою очередь, определяют набор методов (частично-поисковый, исследовательский, проблемный) и приемов (эвристическая беседа, сравнительно-сопоставительный анализ высказываний, первичный лингвокультурологический анализ концептов, самодиагностика, семантический и функциональный

анализ концептов, рефлексия, репродукция, анализ национально-культурного значения концептов). Среди приемов особую роль в совершенствовании лексических умений студентов играет разбор *учебного поликультурного франкофонного кейса*. В структуру такого кейса входят: а) описание ситуации, которая включает в себя проблему, основанную на выраженном лексическими средствами различии в толковании носителями французского языка одного и того же явления (концепта), б) учебное задание по экспликации/поиску решения этой проблемы. Разбор кейса франкофонного содержания предполагает использование всего комплекса лексических умений и тем самым обеспечивает развитие лексической компетенции студентов.

Исследование соответствует следующим **положениям паспорта** научной специальности 5.8.2. – Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень высшего образования) (педагогические науки): 2. Теоретические основы и методология применения педагогических подходов в преподавании предметов дисциплин; 4. Научные основы проектирования методических систем обучения и воспитания; 6. Теоретические основы методов и форм обучения; 10. Обновление содержания учебных предметов, дисциплин; 18. Теоретические основы создания и использования новых образовательных технологий и методических систем обучения и воспитания.

Сформулированный научный аппарат обусловил структуру и содержание исследования. Работа состоит из введения, двух глав, шести параграфов, выводов по каждой главе, заключения, списка использованной литературы (161 источник, в том числе 34 на ИЯ) и 2 приложения. Исследование содержит 11 таблиц и 10 рисунков (схем, диаграмм, графиков). Общий объем диссертации составляет 177 страниц.

Структура диссертационного исследования. Работа включает следующие разделы: во **введении** доказана актуальность темы и проблемы исследования, представлены объект и предмет исследования, сформулированы цель, гипотеза и задачи, приведена научная новизна, сформулирована теоретическая и практическая

значимость, определены методы исследования и выдвинуты выносимые на защиту положения.

В **первой** главе рассмотрены основные культуросообразные подходы в обучении иностранному языку, дается обоснование статуса и значимости поликультурного подхода как наиболее эффективного для культурного самоопределения личности в ходе овладения иностранным языком. Устанавливается статус фактора франкофонии как лингвистического и лингводидактического феномена, определяется его роль в обучении студентов французскому языку на основе поликультурного подхода.

Во **второй** главе определен компонентный состав лексической компетенции студентов, изучающих французский язык на продвинутом этапе, систематизированы и описаны лексические умения, соответствующие специфике поликультурного подхода к обучению и учитывающие влияние фактора франкофонии. Выделены источники, принципы и критерии отбора лексем – маркеров франкофонной идентичности для совершенствования лексических умений студентов старших курсов, для осознания ими как единства франкофонного мира, так и различий в национально обусловленном понимании концептов представителями франкофонных стран – Канады, Сенегала, Франции. Разработана технология совершенствования лексических умений студентов на основе поликультурного подхода, созданы учебные специализированные поликультурные франкофонные кейсы как средства совершенствования лексических умений студентов.

В **заключении** подводятся итоги проделанной работы и формулируются общие выводы исследования. **Приложения** содержат примеры поликультурных франкофонных кейсов.

Глава 1.

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

1.1. Поликультурный подход в обучении иностранному языку как стратегия культурного самоопределения студентов

Понятие самоопределение является фундаментальной категорией человеческого бытия, и она важна для всех гуманитарных наук. На протяжении истории в различные эпохи это понятие осмысливалось по-разному, при этом оно всегда привлекало человека. Интерес к проблеме самоопределения личности в философии проявился еще в эпоху Возрождения и Нового времени. В более ранние периоды этот вопрос особо не поднимался, поскольку в Античности философия была космоцентричной, человек ощущал себя частью космоса и подчинялся его законам, все явления воспринимались через призму космоса. В средние века философия стала теоцентричной: в основе бытия находился Бог – источник абсолютного блага, всей жизни, именно им определялись все процессы, которые проходят в мире.

Начиная с 15 века, философия приобретает антропоцентрический характер, и человек становится центром вселенной и наделяется свободой выбора. Мыслитель эпохи Возрождения Джованни Пико дела Мирандола пишет, что человек, «не стесненный никакими пределами, может определить свой образ по своему решению. Бог ставит его в центре мира, чтобы оттуда ему было удобно обозревать все, что есть в мире. Бог не сделал его ни небесным, ни земным, ни смертным, ни бессмертным, чтобы он сам, свободный и славный мастер, сформировал себя в образе, который он предпочтет. Он может переродиться в низшие, неразумные существа, но может переродиться по велению своей души и в высшие, божественные» [Мирандола, 1962: 506]. Из этого рассуждения видно, что многое

возлагается на плечи самого человека, от его воли, решений, зависит его дальнейшая судьба.

В эпоху Просвещения вопрос самоопределения человека остро ставился такими философами как Дидро, Вольтер, Монтескье, Аламбер. Была создана «Энциклопедия, или толковый словарь наук, искусств и ремесел», чтобы систематизировать знания во всех отраслях и науках, существующих на тот момент, сделать их доступными широкой публике. Основная цель Энциклопедии – показать, что знания и критическое мышление способствуют освобождению индивида, его самоопределению. Читатель приглашается мыслить нестандартно над темами, которые являлись табуированными в обществе, ставить под сомнения догмы, стереотипы. Сказанное означает, что для философов эпохи Просвещения важно не только приумножать знания, но и менять манеру мышления [Викулова 2016, Герасимова 2019]. Знания помогают освобождению, свободному самоопределению, автономному существованию. Иммануил Кант пишет: «Просвещение – это выход человека из состояния своего несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине. Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. Главное осмелиться думать собственным умом» [Кант, 1994: 30].

В эпоху Нового времени интерес к свободному самоопределению личности продолжает возрастать, поскольку появляется наука, техника, большое внимание уделяется таким понятиям как знание и труд. Далее этот интерес будет только усиливаться. Большой вклад в понимание самоопределения личности внесли мыслители экзистенциализма: Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, А. Камю. Согласно философии Хайдеггера, человек задает себе вопросы экзистенциального плана, когда находится в состоянии отчаяния, безудержного ликования или скуки [Мушинский, 2007]. Только когда человек попадает в тяжелую жизненную ситуацию, он пытается переосмыслить свою жизнь, выходит из зоны комфорта, намечает себе новую жизненную траекторию.

Из вышесказанного следует вывод, что проблема самоопределения имеет практический характер, она направляет бытие человека. Постичь бытие на своем

уровне человеку помогает язык и, благодаря ему, мышление. Язык дает не только возможность для коммуникации, но и несет знания, передает культурные ценности и моральные нормы. Язык помогает человеку раскрыть значение его собственного существования: «язык есть дом бытия, в жилище которого обитает человек» [Хайдеггер, 1993: 192]. Только язык дарует эту открытость.

Для самоопределения человеку важен взгляд со стороны. О внешнем взаимодействии и влиянии «другого» писал Ж.П. Сартр, подчеркивая важность оценивающего взгляда со стороны для самоопределения личности: «Другой присутствует в каждой клеточке моего сознания, он пронизывает его насквозь, вот почему я готов принять себя таким, каким я предстаю перед взглядом другого» (здесь и далее перевод наш – И. М.) [Sartre, 1976: 333]. Согласно Ж.-П. Сартру, без мира нет самости, нет личности; но и без самости, без личности нет мира. Другой является необходимым для формирования коллективного самоопределения, ибо без него невозможно никакое «мы», никакое чувство солидарности, сопричастности или, напротив, отличия. В то же время другой воспринимается как риск для собственной безопасности [Камю, 1990].

Идеи, сформулированные в более ранних научных трудах, находят подтверждение и в работах современных авторов. Так, Е. И. Филиппова, обращаясь к концепции И. Гоффмана [Goffman, 1963], отмечает, что давление со стороны социума распространяется не только на отдельных индивидов, но и на общество в целом. Это давление, по ее мнению, реализуется через два взаимосвязанных механизма: во-первых, это девиация, т. е. несоответствие поведения личности общепринятым ожиданиям; во-вторых, это стигматизация, представляющая собой инструмент социальной изоляции тех, кто выбивается из нормативных рамок [Филиппова, 2010].

Как видно из небольшого исторического анализа, многие философы в разные эпохи задавались вопросом личностного самоопределения. И поскольку предметом философии является рассмотрение отношения «человек – мир», то именно с философии начинается постановка проблемы самоопределения; она становится источником вдохновения для других гуманитарных областей знания.

В психологии, проблемой самоопределения занимался С. Л. Рубинштейн, рассматривая его как универсальный процесс сознательного выбора личностью способа бытия (благодаря тому, что человеку присуще сознание и деятельность). «Существовать – это бесконечно действовать и подвергаться воздействиям, взаимодействовать в пространстве и времени» [Рубинштейн, 2012: 20]. Смысл самоопределения заключается в том, чтобы человек оставался верен себе, не допускал одностороннего подчинения внешнему. «Отсутствие сопротивляемости, избирательности по отношению к внешним воздействиям или простое приспособление к ним влечет за собой внутреннюю пустоту» [Рубинштейн, 2012: 25].

Процесс самоопределения, согласно С. Л. Рубинштейну, происходит по трем основным траекториям: *человек – мир*; *человек – профессия*; *человек – человек* (путь к себе – открытие собственного Я). Самоопределение включает в себя: познание мира (миропонимание); рефлексия (мирочувствование, самопознание); выработку стратегии жизни, жизненных целей, жизненного кредо (выбор для себя, экзистенция). Многообразие и сложность процесса самоопределения приводит к тому, что выделяют различные виды самоопределения: профессиональное, культурное, социальное и т.д. [Рубинштейн, 2012].

Проблема самоопределения человека занимает первое место не только в философии и психологии, но и в педагогической науке, А.В. Хуторской отмечает, что индивиду необходимо постоянно искать способы взаимодействия с изменяющимся миром, которые бы позволили ему эффективно жить и работать, сохраняя собственную идентичность и предназначение [Хуторской, 2025]. Поиск таких способов подводит человека к осознанию своего места в жизни, в социуме. В педагогическом знании такого рода действия человека квалифицируются как «центральный механизм становления личностной зрелости, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений» [Российская педагогическая энциклопедия, 1999: 307]. Из сказанного очевидна связь самоопределения личности и ее ценностных ориентаций, о чем пишут многие исследователи (см., например, [Арендачук, 2016; Гараева, Сингатуллов, 2016;

Якуба, 2017])). Самоопределение в педагогической науке рассматривается не только описательно с аксиологической точки зрения, но и в деятельностном аспекте. Так, авторы сборника статей «Новые ценности образования: десять концепций и эссе» трактуют категорию как «процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы» [Новые ценности образования..., 1995: 81].

Идеи, заложенные в трудах, посвященных изучению процесса самоопределения, предопределили смену образовательных тенденций и векторов построения процессов целенаправленного воздействия на человека – обучающегося. В современной образовательной парадигме понятие «самореализация» и «самоопределение» выходят на первое место. Если в классической образовательной парадигме ставилась задача подготовить подрастающее поколение к жизни и труду, для этого ученику передавались известные образцы знаний, умений и навыков на основе репродуктивной деятельности *обучаемого*, то на современном этапе господствует творческая деятельность *обучающегося*, обеспечиваются условия самоопределения и самореализации личности, поскольку в эпоху глобализации мир сильно изменился, и взор учащихся должен быть устремлен вперед в будущее (школа мышления), в неизвестное, им необходимо адаптироваться к изменениям.

Технический прогресс и эволюция информационных технологий способствуют интеграции представителей различных национальностей в общее информационное поле. Это открывает перед людьми свободу географической мобильности, возможность знакомства с культурным плюрализмом современного мира, а также позволяет акцентировать внимание на глобальных вызовах, стоящих перед всем человечеством. Этот факт еще в 1960-е годы заметили философы К. Фиоре и М. Маклюэн. Ученые считали, что благодаря электричеству, человечество превратилось в большую деревню, и мы сможем говорить об ее жителе как об «электронном человеке», существующем в условиях приоритета электронных коммуникаций, когда все взаимосвязанно и близко [Маклюэн, Фиоре,

2012]. Подобные обстоятельства провоцируют человека на размышления о его траектории развития в обществе, о способах сохранения своей культурной идентичности, о степени уязвимости социума перед грядущими трансформациями, а также о характере протекания глобализационных/деглобализационных процессов.

Согласно словарю терминов межкультурной коммуникации, «глобализацией является процесс интеграции культур разных народов в мировую систему в связи с развитием современных транспортных средств, экономических связей, мирового рынка и средств массовой коммуникации» [Словарь терминов ..., 2013: 47]. Как отмечает О. Ю. Бондарь, современную глобализацию нельзя считать прямым продолжением предшествующих этапов истории — она представляет собой качественно новый феномен. Исследователь выделяет две ключевые стадии, подготовившие ее появление. Первой из них стало «осевое время», ознаменовавшее начало межкультурного диалога. Второй этап связан с эпохой модернизации, в рамках которой именно западная цивилизация выступила локомотивом прогресса и заложила основы сегодняшних глобальных процессов. При этом кардинально изменился и сам предмет деятельности человека: если на ранних этапах доминировало физическое взаимодействие с природой, а в индустриальный период — рационалистическое отношение к технике, то в условиях глобализации на первый план выходят межличностные коммуникации, а информация и знания приобретают статус основного ресурса [Бондарь, 2012].

Глобализационный период развития человечества в настоящее время испытывает серьезные потрясения. Как следствие торжества информационной парадигмы (У. Бек, Э. Гидденс, Н. Луман) в науке закрепился концепт «общество риска» для обозначения специфики современного исторического контекста. Названная категория отражает принципиальную стохастичность, сложность прогнозирования и заложенный в самой природе глобального мира рискогенный потенциал. Господствуют такие категории мышления как: «субъектность знания, внерациональное, вероятностное, условное» [Тарева, 2018: 135]. Развитие массмедиа и цифровых технологий привело к демократизации знаниевых ресурсов:

сведения, доступные ранее лишь элитарным группам, превратились в общее достояние. Это сгладило дисбаланс в возможностях продвижения языков и сопутствующих им культурных смыслов. На первый план выходит качество межкультурного диалога, главным проводником которого служит иностранный язык (далее – ИЯ). В связи с этим у изучающего ИЯ формируется запрос, выходящий далеко за пределы локальных социокультурных реалий: требуется постоянное сравнение родной действительности с глобальным пространством функционирования языка. Такой подход одновременно служит инструментом сохранения национальной культуры через ее презентацию в мировом сообществе.

Факт того, что информация стала для всех доступной, знаменовал собой глубокую перестройку архитектоники человеческого бытия, концептуализированную как становление «сетевого общества» [Кастельс, 1999]. Информационные сети, консолидирующие субъектов различного уровня, девальвируют физические границы и обеспечивают контакт в любой точке мира. Современный мир перестал быть неподвижным, его центр и периферия не зафиксированы жетко. Сегодня отсутствует фиксированный центр исторических процессов, центр и периферия постоянно меняются местами.

Как следствие, сложность технологических и социальных систем увеличивается в несколько раз и выходит в зону неуправляемых рисков. Государства, социальные группы и просто отдельные люди теряют контроль над многими жизненными процессами. «Жить в эпоху глобализации, значит жить в мире случайности и риска – неизменных спутников системы, стремящейся к установлению господства над природой и рефлексивному творению истории» [Гидденс, 1994: 107]. Сложившаяся ситуация предъявляет к человеку повышенные требования, вынуждая его переосмысливать цели и ценности своего существования, одновременно сталкивая с непростым выбором между разными культурными ориентирами. В процессе личностного становления субъект постоянно испытывает воздействие разнонаправленных поведенческих и ценностных установок, принадлежащих различным культурам. Обретение собственной идентичности происходит здесь в точке пересечения этих культур, а

само пространство существования индивида приобретает отчетливо выраженный поликультурный и многоязычный характер. Именно эту проблемную область исследуют Н. Е. Буланкина и Е. А. Соколов в своей монографии, посвященной методологии культурного самоопределения будущего специалиста-гуманитария. По мнению авторов, «поликультурное пространство – это пространство, в основе которого лежит встреча языков культур, форм поведения, картин мира, средств выражения собственной позиции и представлений; а полиязычие – одно из самых явных и значимых проявлений поликультурности» [Буланкина, Соколов, 2011: 75]. Именно в условиях поликультурности, когда происходит смешение различных культур и нивелирование их своеобразия, уникальности, *проблема культурного самоопределения личности* становится особенно актуальной и стратегически значимой.

Существует множество дефиниций культурного самоопределения личности. Мы придерживаемся одного из них, лаконично, но полно отражающего существо данного феномена и вбирающего в себя те методологические (философские, психолого-педагогические) основания, о которых мы писали выше. «Культурное самоопределение – процесс создания и реализации системы представлений индивида о культурном пространстве, о своем месте и культурном содержании общения в этом пространстве» [Крылова, 2000: 68].

Идентичность как смежное самоопределению понятие формируется в процессе культурного самоопределения, когда личность соотносит себя с теми или иными культурными ценностями. «Идентичность – причисление индивидом себя к определенной социальной группе или общности, например, расовой, этнической группе, жителям села или области, гражданам страны, к профессиональной, возрастной, половой группе или группе интересов» [Словарь терминов..., 2013: 122]. Идентичность многогранна, она может быть национальной, наднациональной, коллективной, региональной, профессиональной, культурной [Викулова, Серебренникова и др., 2020].

В контексте решения поставленных в исследовании задач, а также с ориентиром на предмет нашей работы в центр рассуждений мы ставим следующие

важные понятия: культурная идентичность индивида, коллективная идентичность, наднациональная коллективная идентичность. Остановимся на их лингводидактической интерпретации в целях выработки смыслового пространства наших последующих рассуждений.

В лингводидактике, по мнению R. Galisson, понятие «коллективная идентичность» является общепризнанным для многих исследователей, оно отражает культурные особенности группы людей, живущих по определенным социальным законам и разделяющим культурные ценности, транслируемые родным языком [Galisson, 1988]. Ученый считает, что данное понятие является более осязаемым для исследователя в области обучения иностранному языку, чем культурная идентичность индивида, которая более субъективна (добавим: а значит, более психологична). Идентичность проявляется не только сквозь искусственно (специальным образом, дидактически) созданную исследователями лингводидактики культуру, позволяющую в ходе учебного процесса «слепить» обучающегося по подобию образованного француза, который разбирается в искусстве и литературе, четко знает культурные реалии Франции, но и через анализ языковых явлений и естественную повседневную жизнь. Оговоримся, что в перспективной проекции нашей работы речь пойдет как раз об анализе языковых явлений – лексических единиц, овеществляющих (материализующих) концепты, которые отражают менталитет носителей языка. В этом смысле нам созвучна концепция R. Galisson о «*lexiculture*» (от *lexique* + *culture*). Этот неологизм был введен еще в 1988 г., чтобы показать тесную связь между лексическими единицами языка и культурой, которую они транслируют [Galisson, 1988]. Сходное мнение высказал С. Hagège в своей работе «Лингвист и языки», подчеркивая, что идентичность и видение мира носителями языка проявляется в большей степени через лексические единицы, в меньшей через синтаксис и фонетику [Hagège, 2019].

Понятие наднациональная коллективная идентичность и стратегии ее формирования у студентов, изучающих иностранные языки, были подробно рассмотрены Е. Г. Таревой в контексте учета факторов неоглобализации. Важным объединяющим фактором на пути к формированию наднациональной

идентичности становится язык, транслирующий ценности, передающий коллективную память из поколения в поколение, через культурно-маркированные концепты, к своеобразию которых нужно относиться с особым почтением [Тарева, 2022]. Об этом же говорит Т. Л. Осколова, утверждая, что наднациональная идентичность является частью полиидентичной личности, в которой неразрывно связаны региональная, национальная и наднациональная идентичности, а осознание себя гражданином мира не противоречит любви к малой Родине [Осколова, 2014]. В свете сказанного мы утверждаем: чем глубже человек погружается в иноязычную среду и знакомится с ценностями другой лингвокультуры, тем острее он ощущает собственную национальную принадлежность. Именно через сопоставление двух культурных миров происходит его осознанное самоопределение — в этом континуальном процессе он постоянно сверяет себя с родными культурными основаниями и одновременно укрепляет свою идентичность.

Существенное значение для нашей работы имеет теория И. Гофмана о реальной и виртуальной идентичности (цит. по [Филиппова, 2010]). В его трактовке виртуальная идентичность предстает как адаптивный механизм, служащий своего рода тактикой выживания в условиях современных вызовов и достигаемый посредством поведенческих уловок. Метафора театра, где люди являются актерами, а социальные взаимодействия — сценическим действием, позволяет Гофману утверждать, что за множеством ситуативных (виртуальных) ролей всегда скрывается глубинная экзистенциальная сущность. Мы полагаем, что данную экзистенциальную основу правомерно рассматривать как самосознание личности — целостное понимание индивидом собственного предназначения и общественной миссии.

В связи с высказанными суждениями и принятыми решениями считаем важным соотнести толкование самоопределения со смежными категориями: «самосознание», «самоидентификация», «самореализация».

Согласно словарю терминов межкультурной коммуникации, «самосознание — осознание субъектом самого себя в отличие от иного, от других субъектов и мира

вообще; осознание человеком своего общественного статуса и своих жизненно важных потребностей, мыслей, чувств, мотивов, инстинктов, действий; рефлексия сознания относительно себя» [Словарь терминов..., 2013: 138]. Благодаря самосознанию человек не только выделяет себя из окружающего мира, но и одновременно с этим противопоставляет себя ему. Самосознание позволяет субъекту осознать себя в качестве личности, оценивать свои особенности и формировать отношение к себе. Осознание себя происходит не обособленно или изолированно от окружающего мира, а в многообразном отношении с ним, очень часто даже в процессе конфронтации с ним.

С учетом вышесказанного получается, что самосознание является необходимой предпосылкой и условием самоопределения человека. Именно через процесс самоопределения, который проявляет основные характеристики индивидуальности, происходит реализация самосознания. Неслучайно в лингвистическом плане эти понятия объединяет часть слова «*само*» (корень + соединительная «о»), обозначающая нечто, идущее из внутреннего, нечто самопричинное, изнутри побуждаемое и регулируемое.

Другой смежной категорией является понятие самоидентификация, рассматриваемое часто как аналог личностного самоопределения, хотя это не совсем верно. Понятие самоопределения личности является более широким, т.к. включает в себя не только поиск и формирование идентичности (самоидентификации), но и целеполагание, нахождение смысла жизни, конструирование жизненного пути [Будич, Канаева, 2007]. Результатом самоопределения выступает процесс самореализации, когда человек может в полной мере проявить собственную индивидуальность, достигнуть задуманной в процессе самоопределения цели. Это творческий процесс, который характеризуется независимыми действиями, гибкостью, возможностью опробовать (примерить) различные социальные роли, включенностью в различные общности, он противоположен следованию готовым образцам, копированию, подражанию [Гинзбург, 2016].

Ряд ученых склоняются к полному внешнему детерминизму в формировании самоопределения, другие же наоборот говорят о том, что все зависит от самого индивида. Чрезвычайно трудно описать подлинный процесс самоопределения, вскрыть истинную идентичность человека, ведь часто человек хочет избежать осуждения, порицания, стигматизации, поэтому, как писал И. Гофман, часто мы имеем дело с виртуальной идентичностью [Goffman, 1963].

Исходя из сказанного, становится понятно, что контролировать извне процесс формирования культурного самоопределения индивида, целенаправленно и жестко руководить им, специально направлять его в ту или иную сторону практически невозможно. Тем не менее, можно вести речь о специальным образом организованной дидактизации процесса внешне направленного становления культурного самоопределения. Такая дидактизация может быть воплощена в жизнь посредством реализации *поликультурного образования*.

Поликультурное образование, его правовые основы опираются на нормы Конституции РФ, Закон РФ об образовании, о высшем и послевузовском профессиональном образовании, о языках народов РФ и др. Вместе с тем, следует отметить, что проблематика поликультурного образования в настоящее время еще не нашла должного отражения в нормативных документах и не совсем четко выражена в образовательной политике страны [Гукаленко, 2022].

В монографии «Приобщение обучающихся к традиционным российским ценностям в поликультурной образовательной среде: теория и социальные практики» О. В. Гукаленко подчеркивает необходимость поликультурного образования, поскольку оно учитывают риски эпохи глобализации, которые актуальны не только для всего мира но и для России, многонациональной и многокультурной страны, для «сохранения ее единства, культурного многообразия, базирующегося на общих традиционных российских ценностях, идеалах духовно-нравственной культуры России» [Там же: 31].

Концепция поликультурного образования базируется на идее плюрализма идентичностей: индивид, пребывающий в точке пересечения различных культурных традиций, наделен правом на свободное поликультурное

самоопределение. Данный процесс выражается через формирование национального и социального самосознания, а также на осуществление осознанного выбора предпочтений и стратегий своего поведения посредством специфических семиотических систем — «языков культуры». Именно этот инструментарий позволяет усваивать и транслировать ценностные ориентиры, что в конечном счете способствует личностной самореализации и осознания смысла человеческого существования [Буланкина, Соколов, 2011]. В связи с такой установкой основными идеями поликультурного образования становятся: а) идея недопустимости дискриминационных практик по культурно-идентичностному признаку, б) признание эквивалентной ценности, а также равного статуса любых этнических, социальных и локальных общностей [Хакимов, 2011; Гукаленко, Андрианова, Нездемковская, 2019; Борисенков, Гукаленко, 2019].

Опора на принципы эпистемологического и культурного плюрализма позволяет в процессе поликультурного обучения формировать у студентов комплексное видение действительности. Через постижение «многоголосия» и неоднородности социума обучающиеся знакомятся с инокультурными мировоззренческими матрицами, логическими схемами и языковыми формами, осваивая практики межкультурного обмена. В контексте глобальных вызовов данная педагогическая система выполняет защитно-адаптационную функцию: она укрепляет культурную самобытность личности, формирует психологическую резистентность к внешним давлениям и одновременно закладывает основы как национально ориентированного, так и общепланетарного мышления.

Концептуальные основы поликультурного образования сформировались под определяющим воздействием диалоговой концепции культуры, представленной в трудах М. М. Бахтина, В. С. Библера, А. Я. Гуревича, Г. Д. Гачева, а также представителей школы «Анналов» (*École des Annales*) (М. Блок, Ф. Бродель, Л. Февр). В центре данной теории лежит постулат о диалоге как фундаментальном способе бытия личности и базовой форме функционирования человеческого сознания. Согласно дефиниции В. В. Миронова, диалог культур интерпретируется как взаимное познание и адаптация автохтонной и инородной культурных систем,

при котором осмысление «чужого» происходит через призму «своего» в условиях их первичной смысловой раскоординированности (цит. по [Буланкина, Соколов, 2011]).

Целью диалога культур в лингводидактическом его рассмотрении является воспитание у обучающихся способности бесконфликтно и мирно разрешать кросскультурные проблемы и преодолевать/предупреждать столкновения, неизбежные в реальной жизни. Опираясь на идеи М. М. Бахтина, М. С. Библер внес большой вклад в становление диалоговой концепции культуры. По мнению ученого, «диалог культур – это трагедия взаимонеобходимости и взаимоотталкивания, замыкания “на себя” различных, совершенно уникальных культур. Пока нет спора, трагедийных коллизий, сталкивающих между собой абсолютно замкнутые, несводимые культуры, – нет культуры вообще и нет необходимости в обособлении этого понятия» [Библер, 1976: 299]. Приведенное суждение высвечивает всю сложность и драматизм диалога культур, развивающегося по законам диалектического противоречия социокультурных различий, а также сложность их присвоения в процессе субъектного самоопределения.

Исторически, особенно внутри европейского гуманитарного дискурса, диалог культур связывается с термином «толерантность», зафиксированным в эпоху Просвещения (в частности, в трудах Вольтера). На современном этапе данный феномен определяется как проявление терпимости к инородным моделям речеповеденческих актов или ментальных установок [Кажуков, 2011: 67]. При этом толерантность не является целью диалога культур. Преодоление негативных моментов в диалоге, вызванных непониманием, обеспечивается «культурной прививкой» в рамках образовательной системы [Пассов, 2015: 162].

Истинный диалог культур нацелен на обеспечение взаимопонимания, стимулирующего паритетную конвергенцию [Буланкина, Соколов, 2011: 208], исключая при этом эклектичное слияние или размывание самобытных ценностных систем. Развивая эту мысль, Е. И. Пассов подчеркивает, что глубокое взаимопонимание достижимо лишь тогда, когда коммуникативный процесс

пронизан «отношениями эмпатии, сопереживания, а предмет общения становится личностно значимым для обоих собеседников» [Пассов, 2015: 164].

В области лингводидактики выделено множество культуросообразных подходов, обеспечивающих ориентирование личности в поликультурном пространстве не только на прагматическом, но и на ценностно-смысловом уровнях. Комплексный теоретический анализ культуросообразных подходов (социокультурного, межкультурного, лингвокультурологического, страноведческого) подробно представлен в трудах Е. Г. Таревой [2017].

Среди этих подходов, для изучения наднациональных и многокультурных общностей, доминирующих в современном мире, больше всего подходит *поликультурный подход*, разработанный П. В. Сысоевым и В. В. Сафоновой (основные принципы подхода с позиций представления и обоснования «фактора франкофонии» будут описаны в следующем параграфе). В отличие от имеющихся в лингводидактике культуросообразных подходов, поликультурный подход позволяет обратить внимание на возможность обучения культурам различных этнических, социальных, религиозных и других групп представителей стран изучаемых языков. «Обучение культуре только одной группы, например, лингвистического истэблишмента, создает стереотипы, формирует ложные представления. То есть в обучении культуры разных групп должны быть представлены не потому, что это экзотика, или о них не говорилось раньше, а потому, что они участвуют в формировании единой истории страны, а вместе с этим, национальной и мировой культуры» [Сысоев, 2009: 98].

Главная цель поликультурного подхода – подготовить учащихся к полноценному сотрудничеству с представителями других культурных общностей, выработать у них активную жизненную позицию, сформировать определенное мировоззрение, где культурное разнообразие и взаимное развитие культур является нормой существования и всячески приветствуется. Г. Д. Гачев, известный философ, ученик М. М. Бахтина, подчеркивает в своей работе «Национальные образы мира» важность и равнозначность культур: «Каждый народ видит все бытие в целом, и ничье видение не выше и не ниже, а все они неподменимы и необходимы

человечеству. Могут быть различия в историческом уровне развития каждой культуры, но не в ее возможностях» [Гачев, 1988: 45].

У обучающихся должно сформироваться культурное самоопределение и умение взаимодействовать с представителями различных стран и культур, согласно принципу диалога культур. Эта цель может быть достигнута, если следовать методическим принципам поликультурного подхода: диалога культур, дидактической культуросообразности, доминирования проблемных культуроведческих заданий, культурной вариативности и культурной рефлексии, формирования общепланетарного мышления [Сысоев, 2004], внедрения носителя языка и культуры в учебный процесс, презумпции незнания [Гурулева, 2009]. Раскроем основное содержание этих принципов.

Принцип формирования общепланетарного мышления постулирует необходимость осознания обучающимися собственной роли, личностной сопричастности и ответственности в контексте решения глобальных проблем человечества [Сысоев, 2009]. Интересно отметить, что в недавно вышедшей работе «Педагогика будущей России» А.В. Хуторской подчеркивает важность данного принципа для педагогической науки в целом, не только для лингводидактики, ставя задачу развивать планетарное мышление и чувство учащихся [Хуторской, 2025].

Определяющую роль в реализации этого принципа играет преподаватель, который должен неустанно помнить о принципе духовности, «относиться к другому не как к ученику, незнайке, а как равному себе субъекту, которого можно приобщить к ценностям лишь на основе любви к нему, уважения и стремления достичь с ним духовной общности...» [Пассов, 2010: 184]. Роль преподавателя очень важна, поскольку от доброжелательной атмосферы в аудитории, от подачи им материала, от мотивации студентов будет зависеть успех иноязычного образования. Преподаватель может как противопоставлять и сталкивать культуры, так и, наоборот, объединять их, показывать их место в общепланетарной культуре.

Существует три типа отношений между культурами, которые преподаватель может продемонстрировать на занятии:

- чисто потребительское отношение одной культуры к другой, имеющее утилитарную направленность;
- отношение неприятия со стороны одной культуры к другой;
- равное отношение различных культур друг к другу, основанное на взаимоуважении, направленное на взаимодействие и взаимообогащение.

Эти три типа отношений упоминает В. В. Сафонова в своей статье «Диалог культур и цивилизаций как основополагающий методологический принцип в современной языковой педагогике» [Сафонова, 2016]. Преподаватель должен делать акцент на то, что именно третий принцип отношений ведет к подлинному диалогу культур.

Согласно *принципу культурной вариативности*, нужно знакомить обучающихся со всеми видами культур страны изучаемого языка. Например, когда на уроках иностранного языка изучается литературный текст какой-то конкретной эпохи, преподаватель должен сначала рассказать учащимся хотя бы кратко о всех литературных течениях (романтизм, реализм, натурализм и др.), чтобы у них было полное представление об этом течении, одновременно нужно проводить параллель с собственной культурой. «В сознании (учащихся) должен таиться максимум вариантов, миропредставлений и путей исторического развития народов – тогда отчетливее определится единственность и незаменимость русской картины и пути. Столкновение национальных образов мира извлекает искры, которые освещают и тот и другой, – происходит обоюдное познание» [Гачев, 1988: 51]. Главное видеть не только различия, но и сходства, расширять социальное пространство и развивать общепланетарное мышление.

Другим важным принципом является *принцип культурной рефлексии*, отражающий постоянный внутренний диалог обучающегося с самим собой. Преподаватель должен создать определенные условия на занятии, чтобы каждый обучающийся смог размышлять о родной культуре и ее месте среди изучаемых культур, понимать их плюсы и минусы, развивать свое культурное самоопределение, впитывать общечеловеческие ценности, осознавать ответственность за глобальные человеческие процессы.

В основе принципа «культурной рефлексии» лежит идея внутреннего диалога с самим собой [Сысоев, 2004]. Рефлексия для обучающихся может быть организована посредством проблемных заданий, *проблемного обучения*. Проблемное обучение отличается от традиционного, репродуктивного. При репродуктивном обучении учащиеся являются пассивными получателями информации и воспроизводят ее, не развивая свои когнитивные навыки и умения. Благодаря проблемному обучению, наоборот, активизируется мыслительная и речемыслительная деятельность в процессе формирования коммуникативных умений. На основе проблемных заданий студенты учатся действовать в непредвиденных ситуациях с представителями других культур, использовать иностранный язык как средство межкультурного общения. Для этого им необходимы следующие умения:

- самостоятельно искать и анализировать информацию культуроведческого содержания;
- обобщать и представлять культуроведческую информацию в виде краткого сообщения/презентации;
- уважительно относиться к представителям других культур, вступать с ними в диалог и поддерживать межкультурные контакты в духе мира;
- активно расспрашивать собеседника и таким образом заполнять собственные культурные лакуны;
- представлять родную страну и культуру представителям других культурных общностей;
- беседовать с представителем иноязычной культуры о фактах и реалиях его культуры [Сысоев, 2009].

Помимо В. В. Сафоновой и П. В. Сысоева, исследованием поликультурного подхода занималась Т. Л. Гурулева. Она предлагает еще два важных принципа, которые нужно учитывать в обучении. Первый принцип – *принцип внедрения носителя языка и культуры в учебный процесс* [2009: 176] указывает на то, что искусственно созданные ситуации в системе «учитель-ученик» не способствуют мотивации студентов, не представляют для них интерес. Студенты, общаясь между

собой, изобретают новый несуществующий язык, полагая, что они осуществляют реальную коммуникацию и считают, что носитель ведет себя таким же образом. Из-за того, что студенты не видят носителя и не знают, как он себя поведет, рождаются ложные стереотипы общения и поведения. После окончания учебы выпускники сталкиваются с реальной ситуацией общения с носителем языка, и они очень часто испытывают трудности, поскольку заученные ими фразы не соответствуют действительности. Сказанное означает, что в процессе обучения должен быть третий участник – представитель изучаемого языка и культуры. Носитель языка лучше может выявить межкультурные столкновения, подлинно представить свою культуру, помочь избежать культурный шок. Цель процесса обучения – сделать его полноценным, многогранным, избавиться от стереотипов, но совсем необязательно достигать уровня носителя языка. Причем носитель языка не дискредитирует преподавателя, наоборот только опытный преподаватель может оценить необходимость присутствия носителя языка. С учетом сложившейся ситуации полноценное физическое присутствие носителя языка на занятиях стало проблематичным. Выход из ситуации заключается в том, чтобы предусмотреть его онлайн подключение к занятиям. Кроме того, можно активно использовать письменные формы коммуникации с носителем языка, прежде всего, в рамках взаимодействия в социальных сетях. Информационные технологии сегодня позволяют сделать присутствие носителя языка в аудитории практически для формирования и развития любых навыков и умений, которыми должен овладеть обучающийся.

Применительно к обучению французскому языку возникает вопрос, какого носителя языка нужно привлекать к учебному процессу, поскольку франкофонное языковое культурное пространство неоднородно, далеко не обязательно, что это будут только французы, вполне вероятно, что это будут африканцы и канадцы. G. Zarate в работе «Обучение иноязычным культурам» пишет о том, что при изучении французского языка и франкофонных культур нужен не только взгляд «снаружи», но и «изнутри», для этого следует предоставлять возможность высказывать свое мнение о франкофонии не только французам, но исследователям

других франкофонных стран, обеспечивать плюрализм мнений [Zarate, 1986]. Мысля более широко и глобально, G. Zarate призывает исследователя или учащегося абстрагироваться от особенностей своего поколения, социального положения, идеологического контекста конкретной исторической эпохи [Там же].

Второй принцип, предложенный Т. Л. Гурулевой, – это *принцип презумпции незнания* [2009: 180]. Он означает, что обучающийся должен осознавать, что ему ничего не известно об исследуемом им объекте – языковом или культурном факте, и лучше добыть о нем объективное знание, чем подпасть под влияние существующего стереотипа. Сходный принцип предлагает Г. Д. Гачев: «Чтобы изучение национального своеобразия протекало напряженно и дало больше результатов, исследователю полезно исходить из, так сказать, презумпции непонимания – как рабочей гипотезы. В самом деле, если я, придя в другую страну или знакомясь с новым человеком или идеей, заранее полагаю, что здесь встречу то же самое, что я уже знаю, но с некоторыми нюансами, я слишком самоуспокоен, и естественно, мой мозг ленив и самодоволен, и подсунет мне привычную схему мира...» [Гачев, 1988: 45].

Действие данных принципов является существенным в ситуациях, когда обучающийся встречается с разнообразными фактами культуры, оказавшись на пересечении языкового и культурного многообразия, иными словами, в поликультурной среде. Эта среда оказывает на студента мощное воздействие, она способна повлиять (положительно или отрицательно) на процесс его культурного самоопределения. Безусловно, нас интересует стратегия позитивного воздействия на личность обучающегося со стороны той среды, которая отличается вариативностью культурных фактов, опредмеченных языковыми средствами. Такая стратегия может быть обусловлена особым фактором, который вмещает в себя многовариантные проявления культурных представлений, маркированных одним и тем же языком, но имеющих, в то же время, отличия как на уровне языковых (материальных) форм своего обозначения, так и на уровне содержательно-смысловых и ценностных (идеальных) нюансов значений. О таком факторе, значимом для преподавания французского языка как носителя

национально-культурного содержания и важно для знакомства обучающихся с национальной идентичностью представителей разных франкофонных стран, мы поведем речь в следующем параграфе нашей работы.

1.2. Франкофония как общественно-исторический, лингвокультурный и лингводидактический феномен

В наше время невозможно изучать французский язык, фокусируясь только на Франции (мы специально вводим рабочий термин «франциецентричность», дабы обозначить такое весьма популярное веяние в обучении), упуская из вида его (языка) мировую значимость и широту распространения. По данным Международной организации франкофонии (L'Organisation internationale de la francophonie) в будущем, французский язык сохранит статус мирового языка и выйдет на второе место после английского по числу носителей. Причина этому – неуклонный рост населения стран Африки (население увеличится примерно в три раза). Только изучая отличительные особенности французского языка на разных континентах и в разных странах, принимая во внимание культурно-исторические традиции этих стран, можно понять его объединяющую силу и способность противостоять вызовам времен глобализации и деглобализации, значимость в современном мире, почувствовать богатство лексико-грамматических форм и самое главное, подготовиться к культурному диалогу с его носителями, проживающими в различных странах, где французский язык является государственным или языком-посредником.

Принято считать, что явление «франкофония» в современном ее понимании появляется в начале 1960-х годов, после того как французские колонии обрели независимость, но захотели продолжить сотрудничество с Францией. В Квебеке в это время остро ощущалось языковое неравенство [Разумова, 2024], произошла «Тихая Революция», результатом которой стала эмансипация франко-канадской провинции [Lacoursière, 2014]. Соглашаясь с этими фактами, следует, тем не менее, отметить, что основания, которые способствовали этому процессу, уходят глубоко в историю французского общества и французского языка. Обращение к истории дает понять металингвистическую природу последнего, его современный строй, причины появления и развития франкофонии, единство и различие языковых форм

современного французского языка на всем ареале его распространения в тесной увязке с историческими и социально-политическими событиями.

Основной причиной популярности французского языка является особое бережное отношение к нему и к культуре, которую он транслирует, у носителей, а также провозглашение его доминирующим над другими языками и культурами, которое наблюдается уже в XIII–XV веках, когда он обособляется от латыни [Сергиевский, 2018]. Уже в XIII веке французский язык начинает распространяться за пределами Франции. В Англии в это время французский язык господствовал не только в литературе, но и в государственной сфере (до XIV века, в связи с тем, что французские завоеватели составляли основу правящего класса в стране). «В Италии распространение французского языка в ту эпоху было столь сильно, что там сложился особый литературный язык, называемый франко-итальянским, на котором писались многие эпические произведения, в подражание французским *chansons de gestes*» [там же: 45]. Немецкие авторы тоже черпали вдохновение во французской рыцарской литературе, а иногда и просто занимались ее переработкой.

С тех пор вплоть до нашего времени влияние французского языка сохранилось благодаря усилиям поэтов Плеяды, философов, государственных деятелей, которые привлекали лучших поэтов и филологов для работы над языком и создали Французскую Академию (1635). Важной вехой в истории французского языка является тракт Ж. дю Белле «Защита и прославление французского языка» (1594), который часто рассматривается как манифест поэтов Плеяды, провозгласивших величие французского языка [Farandjis, 2004]. Поэты Плеяды переосмыслили неясный и грубый средневековый французский язык, придали ему достоинство и элегантность, имитируя классиков античности, обогатили его, поставив французский язык в одном ряду с латынью и древнегреческим.

Развивать тему величия и чистоты французского языка, формировать почтительное отношение к нему продолжили Вольтер и А. Ривароль. Вольтер написал статью для энциклопедии Дидро и Д'Аламбера под названием «Дух французского языка» (*Génie de la langue française*), где изложил и обосновал

особенные характеристики французского языка, закрепив таким образом существующие в сознании французов представления о родном языке. Духу французского языка, по Вольтеру, присущи такие характеристики как ясность и построение фраз, «в результате которой возникает легкость, с которой язык позволяет объясняться» [Загряжская, 2018: 213].

Т. Ю. Загряжская в монографии «Франция и франкофония: язык, общество, культура», описывая основные символы, «места памяти» и ценности французов с опорой на работу П. Нора «*Lieu de memoire*» (1992), замечает, что среди них (символов) фигурирует особый концепт – *Дух Французского языка*. «Это понятие настолько важно, что входит в десятку наиболее устойчивых мест памяти: Галльский петух, Старшая дочь церкви, Карл Великий, Жанна д'Арк, Король, Государство, Париж, Декарт, Свобода, Равенство, Братство, символизирующих нацию в глазах самих французов» [там же: 211]. Еще в XVIII веке в трактате «Об универсальности французского языка» А. Ривароль выдвинул тезис «Что не ясно, то не по-французски». В этой формуле постулировалось превосходство французского языка за счет четкости синтаксической организации, структурной логики фраз и безупречности стиля. Тезис об исключительности французского языка стал очень популярным и часто цитировался во многих работах.

Такая забота о языке, его защита и прославление, в сочетании с колониальной экспансией Франции привела в XIX веке к рассвету франкофонии. В некоторые страны при колонизации переселились значительные части населения Франции, которые сохранили его в качестве родного (Гаити, Квебек). В остальных странах Африки колонизация не сопровождалась массовым переселением франкоязычного населения и вытеснением местных языков. Эти факты говорят о том, что в разных странах франкофонии отличается роль и место французского языка. Где-то он является родным, где-то языком посредником, как например, в странах Африки, где используются сотни диалектов. Что касается стран Азии, таких как Вьетнам, Камбоджа, Лаос, то на их территории французский язык после колонизации быстро утратил свою роль, поскольку это страны, обладающие литературным языком давней письменной иероглифической традиции [Гак, 2018: 42].

Впервые понятие «*франкофония*» появляется в работе французского географа О. Реклю «Франция, Алжир и Колонии» (1886). Согласно определению, которое он дает, «франкофоны» – общность людей, предназначенная для того, чтобы говорить на французском языке [Reclus, 1886]. Определение на тот момент времени не предусматривало культурную компоненту, и относилось по большей части к географии – указывало на существование людей вне Франции, использующих французский язык как родной или как язык посредник для повседневного общения.

Затем этот термин был забыт и лишь в 1962 г. в номере журнала *Esprit*, посвященном роли французского языка на постколониальном пространстве, отцы-основатели Франкофонии: президент Сенегала Леопольд Седар Сенгор, король Камбоджи Норodom Сианук, канадский писатель и журналист Жан-Марк Леже, писатель из Алжира Катеб Ясин проанализировали и переосмыслили потенциал французского языка в современном мире, подчеркнув его силу, объединяющую разные культуры. Важно отметить, что 1960-е годы – период, когда колонии Франции обрели независимость и создали на заложенном за долгое время фундаменте международную организацию франкофонии, чтобы продолжить сотрудничество с Францией не только в экономическом, но и культурном планах.

Большой вклад в создание франкофонии внес Леопольд Седар Сенгор, основавший вместе с Э. Сезером литературное и философское течение *Négritude* (Негритюд), целью которого было проанализировать ценности самобытной африканской культуры, показать образ ее мысли и особенности по сравнению с Западной цивилизацией. Среди его основных идей интересна идея цивилизации «универсального». «Этот проект представляет собой сочетание разных культурных принципов, в том числе “негритюда” (*négritude*) и “французскости” (*francité*), связанных одним языком – французским и одним пространством – франкофонией» [Загрязкина, 2018: 210].

Африканский философ B.S. Diagne в работе «*Universalier: l'humanité par les moyens d'humanité*» разбирает концепцию Л. С. Сенгора о цивилизации «универсального», который (Л. С. Сенгор) делает вывод о том, что африканская

цивилизация не должна полностью сводиться к французской и ассимилироваться с ней и выступает за существование множественных идентичностей носителей франкофонных культур, против ценностей империализма, главенства европейской культуры перед другими культурами, со времен эпохи Просвещения [Diagne, 2024].

Разработанный Л. С. Сенгором подход позволил снять бинарную оппозицию цивилизаций по расовому признаку и отвергнуть претензии на культурно-цивилизационное доминирование как Запада, так и Африки. Ключевым ориентиром выступает не расовая дифференциация, а взаимодополняемость культурных матриц, формирующих целостную «цивилизацию универсального». Названная система, по Сенгору, аккумулирует культурный опыт античности, семитского мира, Франции и африканского континента. Символическим выражением этой концепции стал официальный девиз Международной организации Франкофонии: «равенство, взаимодополнение, солидарность» (*égalité, complémentarité, solidarité*).

Чтобы африканская цивилизация не утратила собственную культуру, в африканских странах воспитание в семье и начальной школе должно вестись на родном языке, а дальнейшие культурный рост и образование должны быть связаны с французским языком. И это выполнимо, в настоящее время французский язык является языком посредником среди десятков местных наречий, помогает избежать конфликтов в общении между африканскими племенами [Багана, Глебова, 2021]. Одновременно с этим, французский язык в Африке лексически обогащен местными языками, символизирует национальную идентичность, выражает дух и креативность носителей африканского франкофонного сообщества [Орехова, 2025].

В третьем тысячелетии франкофония занимает важное место в системе международных отношений и противостоит вызовам эпохи глобализации, сообщество франкофонов принимает активное участие в культурном диалоге, выступая за сохранение многообразия языков и культур в современном мире [Barraquand, 2004] наряду с другими общностями, такими как Мир Русского языка

и культуры, Испанский мир (Hispanidad), Лузофония (совокупность португальских территорий).

Сегодня, термин «франкофония» имеет множество значений. К. Деньо [Deniaц, 2001] в работе «франкофония» приводит несколько определений этого понятия. Прежде всего, «франкофония» обозначает «человека, говорящего на французском языке». В этом значении французский язык стал реальным фактором объединения народов, имеющих в антропологическом плане разную историю, географию и культуру. Помимо этого, исследователи выделяют географическое измерение франкофонии: под ней понимается совокупность территорий, на которых французский язык функционирует либо как родной, либо как государственный, либо как язык межнационального общения, либо как язык обучения. Можно говорить и о духовном смысле феномена франкофонии, под которым понимается чувство солидарности и принадлежности к единой общности.

Весьма интересно определение «франкофонии» немецкого исследователя J. Erfurt, который предлагает взгляд на наднациональную общность с точки зрения культуры и антропологии. По его мнению, франкофония представляет собой определенный дискурс, в котором конструируется идентичность писателей, артистов, деятелей науки в тот момент, когда они позиционируют себя по отношению к французскому языку и франкофонной культуре. Работы писателей из разных франкоязычных стран, артистов, музыкантов, поэтов вносят вклад в коллективную память наднациональной общности, обогащают ее, несмотря на иерархизацию и сложные отношения коренных французов и франкофонов из других стран, последние требуют право на признание себя полноправными членами общности [Erfurt, 2013].

Помимо вышесказанного франкофония представляет собой совокупность институтов, создающих проекты в области экономики, образования, культуры, направленные на укрепление отношений между франкофонными странами. Мы констатируем, что основное внимание исследователей обращается на институциональные аспекты франкофонии как организации с определенной политической ролью. Например, в словаре сочетаемости

<https://inspirassion.com/fr/related/francophonie>

термин

«франкофония»

ассоциируется со словами: в первую очередь – *sommet, langue, coopération, conférence, internationale, officielle, organisation, ministrielle, parlementaire, agence, institution*; и во вторую очередь – *diversité, minorité, durable* (рис. 1). Из этого можно сделать вывод, что франкофония понимается прежде всего, как институция, организация, которая транслирует французский язык и ценности, которые он несет, по принципу мягкой силы, демонстрируя привлекательность своих культурно-нравственных ценностей, культурную безопасность [Тарева, 2016].

Dictionnaire des cooccurrences en ligne

Francophonie	
sommet, langue, coopération, conférence, internationale, officielle,	organisation, ministrielle, parlementaire, agence, institution; diversité, minorité, durable

Рис. 1. Значения термина «Francophonie»

В последние годы исследователи стали говорить об обратной стороне франкофонии – франкодоксии (*francodoxie*) [Provenzano, 2011], фиксирующей тот факт, что Франция искажает действительность в своих интересах, манипулирует другими странами членами франкофонии, пытается навязать свои универсальные ценности [Premat, 2018]. Понятие «докса» восходит к софистам – философам, которые были готовы одержать победу в споре любой ценой, его можно перевести как «убеждение», «кажимость», «ментальная установка» [Барт, 2014]. Таким образом, феномен франкодоксии эксплицирует дисфункциональные и теневые аспекты франкофонии в общественно-политическом и литературном пространствах. В политическом же измерении он отражает инструментализацию гуманитарных идей франкофонии для протекционизма и укрепления национальной гегемонии на международной арене. В области литературы под ним понимается

диктат Франции, навязывающий писателям жесткие эстетические и языковые каноны.

Учебно-методические комплексы по французскому языку западных авторов иллюстрируют указанные выше тенденции, деформирующие образ франкофонного ареала в пользу идеологемы франциецентричности и европоцентризма. Зарубежные авторы нередко внедряют дидактический контент, способствующий разделению, а не интеграции франкофонных сообществ, при этом развивающиеся государства Африки и Азии подвергаются стереотипизации по признакам экономической несостоятельности. Приравнивание культуры африканской франкофонии к архаичному фольклору на фоне Канадского региона, создает ошибочный смысловой паттерн восприятия Франкофонии как нового воплощения колониализма [Diouf, 2007].

Заявленный подход носит системный характер. Составители пособий — представители западной лингводидактической школы — абсолютизируют собственные мировоззренческие установки как «универсальные, страдают так называемым “миссионерским синдромом”, навязывают дух соревновательности с последующим уничтожением и притеснением всех остальных» [Тлостанова, 2010: 23]. В подобной патерналистской оптике носители незападных культур воспринимаются сквозь призму архаизации и культурной неполноценности. Данная парадигма вступает в фундаментальное противоречие с социокультурными реалиями, провоцируя академическую стагнацию и регресс гуманитарного знания³.

³ Демонстрации того, как Франция проявляет франкодоксию на уровне политического дискурса средств массовой информации, Р. Барт в своей работе «Мифологии» посвятил целую главу под названием «Африканская грамматика» [Барт, 2014]. В этой главе автор анализирует, как Франция строит свой политический дискурс в средствах массовой информации, манипулируя своими бывшими колониями, преследуя цель – укрепить свое господство на международной арене. Ученый характеризует данный вид коммуникации следующим образом: «Слова в этом дискурсе не имеют никакой коммуникативной ценности, образуют собой письмо, то есть особый язык, призванный добиваться совпадения нормы и факта, оправдывать циничную реальность благородной моралью. Такое письмо можно назвать косметическим, так как оно стремится прикрывать факты языковым шумом, или если угодно, самодовлеющим знаком языка» [Барт 2014: 206]. Р. Барт приводит интересные примеры того, как функционируют различные части речи в таком манипулятивном дискурсе. Под номинациями таких абстрактных и возвышенных понятий, как «терзания», «миссия», «судьба», «политика», «народ» можно скрыть наиболее мрачные последствия колониальной политики Франции [Там же]. Значения слов «раздуваются», их значение «изнашивается», они используются не столько для коммуникации, сколько для поддержания устойчиво-застывшего кода доксы. В текстах часто прибегают к приему эмфазы, когда те или иные существительные ставятся во множественном числе для преувеличения или наоборот

Сохранение уникальной культуры той или иной цивилизации и ее резистентность к унифицирующему воздействию западного дискурса требуют соблюдения эпистемологического принципа «учиться разучиваться, чтобы учиться снова, но на других основаниях», произрастающих из корней собственной культуры [Тлостанова, 2010: 15]. Приоритетной дидактической задачей становится не трансляция знаний, созданных по западной модели, а стимулирование культурного самоопределения обучающихся, способных выборочно осваивать инокультурные элементы для развития родного пространства. Подобную стратегию демонстрируют университеты Эквадора, интегрирующие западную методологическую базу и традиционные практики народной мудрости. Речь идет не о реставрации доколониального прошлого, а о конструировании новой мировоззренческой системы, подчиненной жизненным интересам коренных общин. Лишь на этих началах франкофонное пространство приобретает статус паритетного сообщества, где все разновидности французского языка и сопряженные с ними культуры обладают равными правами, комплементарно взаимодействуют и не допускают этноцентрического превосходства [Тарева, 2016].

Главным связующим звеном в цивилизации универсального выступает французский язык. Но франкофонная общность объединяет разные культуры благодаря не только языку, но и сходству ментальности его носителей. Термин *mentalité* был введен историками школы Анналов Л. Февром [Февр, 1991] и М. Блоком, когда они говорили о другой, не общепринятой рациональной истории,

принижения значимости того или иного факта. Что касается глаголов, то их роль практически незаметна, их значение сокращается, они выступают только в форме простой связки, призванной лишь утверждать существование мифа. «Семантическую полноценность глагол кое-как обретает лишь в плане будущности, возможности, где миф не так сильно рискует быть опровергнутым» [Там же: 213]. Прилагательные играют любопытную двойственную роль, скрывают «износ» имени существительного. Например, независимость становится «истинной», стремление «подлинным», судьбы «неразрывно связанными». Определение стремится представить определяемое обновленным, непорочным, заслуживающим доверия. Но это не более, чем ширма – сколько бы официальная риторика ни маскировала реальность все новыми покровами, в известный момент слова начинают ей противиться, заставляя обнаружить, что под мифом таится альтернатива правды или лжи, а узоры прилагательных, силящихся придать небытию качества бытия, на деле лишь оказываются признанием вины [Там же: 213]. Автор приводит большое количество примеров, взятых из прессы и подтверждающих данные аргументы. Например, «Мы со своей стороны готовы дать народам, чья судьба связана с нашей, подлинную независимость в рамках добровольной ассоциации» (речь министра иностранных дел Франции Антуана Пине 1955 г. в ООН о предоставлении независимости Марокко); или «Однако вам известно, что на Францию в Африке возложена особая миссия, которую она одна в состоянии выполнить» (речь А. Пине в ООН) [Там же: 209].

которой движут осознанные мотивы людей, а об истории, действующей силой которой является ментальность. На тот момент это был по истине инновационный взгляд, который окрестили «Французской революцией в области истории» [Гуревич, 1993: 298]. Ментальность, по мнению французских историков, это «система образов <...>, которые <...> лежат в основе человеческих представлений о мире и о своем месте в этом мире и, следовательно, определяют поступки и поведение людей» [Дюби, 1991: 52].

Под коллективным менталитетом в «философской и культурологической литературе понимают совокупность представлений, воззрений, чувствований общности людей определенной эпохи, географической области и социальной среды, особый уклад общества, влияющий на исторические и социальные процессы» [Гершунский, 1996: 41]. Сказанное означает, что образ мыслей, мировосприятие, мироощущение, ценностные ориентации представителей франкофонных стран не диаметрально противоположны, они во много совпадают, что и составляет *менталитет франкофонной наднациональной общности*.

Доказательство сказанному мы находим в работах О. А. Корнилова, который анализирует содержание культурно-маркированных концептов. Автор акцентирует, что вербализатором языковой картины мира выступает прежде всего лексическая система, образующая гносеологический базис для анализа национального менталитета. Условием проникновения в инокультурный ментальный код является освоение национально-ориентированных прототипов. Совокупность данных прототипов, бытующих в коллективном сознании этноса, образует национальный образ мира, тогда как языковая картина мира выступает результатом их репрезентации в виде системы лексических соответствий» [Корнилов, 1999]. Интересно, что по мнению историков французской школы Анналов даже «в смене терминологии, в появлении новых смыслов привычных слов и выражений отражаются изменения общественных институтов и ценностных систем. Причем следует специально изучать случайные слова и выражения, которые свидетельствуют о мировидении людей больше, чем продуманные

рационально сконструированные тексты» [Стрельник, 2016: 39]. Об этом пишет и Г. Д. Гачев в «Национальных образах мира» [Гачев, 1997].

Франкофонная ментальность за долгий путь своего развития сформировала свои очертания, которые делают ее непохожей на представления о мире других сообществ. В условиях глобализации франкоязычное наднациональное сообщество нередко выстраивало себя в противовес англоязычному Содружеству (Commonwealth). Англосаксонская и французская ментальные модели во многом расходятся. Для первой характерно иное восприятие времени, более ярко выраженный индивидуализм, жесткость и утилитаризм — ориентация на достижение результата любой ценой⁴. Таким образом, в англосаксонской традиции на передний план выдвигается индивид, противостоящий обществу, ценятся прагматизм, операциональность, эффективное использование времени и капиталистическая логика. Во франкофонной парадигме центром выступает общество; труд сам по себе не является самоценностью — он значим лишь постольку, поскольку способствует прогрессу. Французская культурная модель тяготеет к гуманизму, чувственности, гедонизму и ценности удовольствия как такового. Неслучайно К. Маркс отмечал, что немцы преуспели главным образом в диалектике, французы дали миру утопический социализм, а англичане политэкономии [Маркс, 1974].

При наличии существенных (порой диаметральных) отличий между франкофонным и англосаксонским образами мира интересно проследить ценностную связь между менталитетами представителей одного сообщества. Например, интересно наблюдать, что именно сближает Францию и Африку.

⁴ Эти расхождения отчетливо прослеживаются в философских, научных и литературных традициях. Показателен, например, контраст между эволюционными концепциями Ч. Дарвина и Ж.-Б. Ламарка: у Дарвина акцент сделан на борьбу за существование, вытеснение соперника и естественный отбор сильнейшего; у Ламарка на первый план выходят влияние среды (что перекликается с идеями Ж.-П. Сартра о социальной обусловленности или с учением П. Тейяра де Шардена о «Божественной среде»), адаптация и стремление к совершенствованию. Аналогичным образом различаются трактовки общественного договора у Т. Гоббса и Ж.-Ж. Руссо. Гоббс рисует картину войны всех против всех, где человек человеку — волк, а жизнь в естественном состоянии хаотична и продиктована страхом. Руссо же видит в договоре инструмент достижения демократии и общей пользы. В первом случае утверждается негативный взгляд на человеческую природу, во втором — позитивный. Р. Барт, сопоставляя «Робинзона Крузо» Д. Дефо и «Таинственный остров» Ж. Верна, подчеркивает, что у Дефо труд показан как изнурительное бремя, тогда как у Верна он приобретает черты творческого преобразования, прославляется, но при этом как бы выносятся за скобки, перепоручается технике или другим силам.

Раскроем связь менталитетов двух народов, объединенных французским языком, на основе анализа концептов ОБЩНОСТЬ, ЧУВСТВЕННОСТЬ, СВОБОДА.

В центре французской культуры находится забота не об индивиде, а об общности. Главенство «общности», а не «индивида» подтверждается ассоциативной жизнью французов (каждый гражданин является членом той или иной ассоциации), любовью к салонам, к дебатам. ОБЩНОСТЬ, СОЛИДАРНОСТЬ как ведущие концепты франкофонного сообщества вербализуются целым набором обозначений: «colocation», «covoiturage», «cojardinage». У африканцев имеет место похожая ситуация. Индивидуальность выражена в культуре неярко, она отходит на второй план после общины, племени, рода, которые находятся в неразрывной гармонии с природой.

Хорошо известна чувственность африканской культуры, гармония человека с природой, переживания, которые выражаются через танец. Например, стереотип о чувственных африканцах присутствует в романе «Таинственный остров» Ж. Верна в образе негра Наба: «в самой “природе” его душевного склада есть нечто животное: интуитивно восприимчивый, постигающий мир чутьем и предчувствием» [Барт, 1994: 408]. Чувственность одновременно является признаком «французскости», это нация парфюмерии, моды, гастрономии, импрессионистов в живописи, там изобретен кинематограф, комиксы являются девятым искусством и составной частью жизни французов всех возрастов.

Чувственность закрепились и в языке. Subjonctif — специальное наклонение для выражения человеком оценок, эмоций, впечатлений. Литература и поэзия французов переполнена чувственными образами⁵. Франция – цивилизация чувственных восторгов, это проявляется и в поэме «Епівтез-вонс» Ш. Бодлера, и в стихотворении «Пьяный корабль» А. Рембо, где сочетается чувственность и тяга к свободе открытий. Много аргументов в пользу чувственности французской

⁵ «У Марселя Пруста в романе “В поисках утраченного времени” – предметом романа является переход впечатлений в чувства, приливы и отливы памяти, волны страстей (вожделение, ревность, творческий восторг) и склонность распространять и заполнять предложения до предельной полноты и длины, заталкивать в чулок предложения неимоверное множество вставных фраз и придаточных, подчиненных и соподчиненных предложений» [Набоков, 2021, с. 320].

культуры можно найти в романах Г. Флобера «Мадам Бовари» или А. Дюма (сына) «Дама с камелиями» и др.

Рассматривая культуры Франции и Африки, нельзя не обратить внимание на концепт СВОБОДА, который является точкой пересечения данных культур. Французов привлекает безграничная свобода Африки, они хотят побыть немного в первозданном естественном состоянии⁶. Со свободой связано содержание концепта ВРЕМЯ. И у африканцев, и у французов время носит циклический характер, они живут в непрерывном континууме, и иногда кажется, что они искусственно продлевают время, используя выражения «huit jours» et «quinze jours». Неспешное рабочее утро, которое любили проводить Р. Декарт и М. Пруст, выражения *faire la grasse matinée*, *prendre son temps* – хорошо характеризуют отношение французов ко времени.

Сходство менталитетов представителей франкофонных стран отражается во французском языке и его вариантах. Разновидности французского языка, «словно мыльные пузыри, склеены вместе (но в то же время они не лопаются), и могут сливаться с друг другом, перемещаться, отделяться друг от друга, возвращаться на прежнее место, создавая вместе единый французский язык» [Beaudoin-Begin, 2015: 49]. Именно таким образом проявляется своего рода «франкополифонию» со множеством голосов и регистров французского языка, где каждая разновидность олицетворяет душу народа (определенного этноса) и представляет собой важный вклад во франкоязычное языковое и культурное разнообразие, и это заслуживает равного внимания со стороны исследователей [Орехова, 2024].

⁶ Французский писатель Ж.М. Леклезю в романе «Африканец» восхищается Африкой и ее свободой: «Когда я впервые приехал в Африку, то получил настолько мощную, полную свободу, что она сжигала, опьяняла меня, и я наслаждался ей до изнеможения – бескрайняя и безграничная свобода на этом континенте, где царствует дикая природа и люди не знают условностей» [Леклезю 2020: 23]. «Африку отличала сила ощущений, неукротимость желаний, яркая выраженность сезонов. Свобода тела и духа, безбрежный природный простор» [Там же]. Отдельно заслуживает внимание описание праздника: «На площади готовилось театрализованное представление. Под баньяном расселись музыканты, они били в барабаны, и призывный ритм разносился на огромные расстояния. Первыми начали танцевать женщины, плясуньи двигались затылок в затылок, наклоняясь вперед, пятки их топотали по земле в том же ритме, что и барабаны. Мужчины стояли не двигаясь. На некоторых были надеты робы из рафии, лица других закрывали маски богов. Церемонией руководил главный жрец. Праздник начался, когда солнце клонилось к закату, часов в шесть, и длился до рассвета следующего дня» [Леклезю 2020: 89].

Для национальных вариаций за пределами Франции релевантен единый психолингвистический вектор — структурное упрощение языковых единиц, возникающее при стихийном освоении второго языка и ведущее к частичной креолизации и отклонениям от академической нормы [Загряжкина, 2018]. Становление локальных нормообразующих систем стимулируется действием социокультурных, экстралингвистических и интерференционных детерминант [Коч, 2021]. Стратификация лексических значений прямо коррелирует с социально-профессиональным статусом коммуникантов. Например, в Африке выделяют три вида французского языка в зависимости от социального статуса: *basilecte* (французский язык необразованных людей); *mésalecte* (речь получивших образование в школе) и *acrolecte* (элита, приближающаяся к французской норме) [Гак, 2018]. Для первых двух социальных слоев характерны для тенденции к упрощению в языке: отсутствие согласования прилагательных, обилие неологизмов — глаголов, образованных от существительных с помощью окончания *-er*.

Т. Ю. Загряжкина [2018] приводит большой список случаев территориального отклонений от языковой нормы. К ним относятся:

1) колебания в употреблении артиклей. В Сенегале, Алжире, Канаде очень часто употребляется определенный артикль там, где должен употребляться неопределенный или частичный артикль;

2) неупотребление личных приглагольных местоимений, что объясняется редукцией в потоке речи. Так было в старофранцузском, когда местоимение передавалось с помощью глагольных флексий. Однако в современном французском языке в глагольных формах флексии не выражены;

3) морфология глаголов. Свободное развитие аналогий, отрицание нормы проявляется в нарушении парадигмы спряжения глаголов;

4) смешение глаголов *avoir* и *être*;

5) нестандартное употребление предлогов, преобладание отрицания без частицы *ne*;

6) употребление будущего времени после *si*;

7) переосмысление лексических единиц. Например, глаголы *déjeuner* и *dîner* приобретают в Бельгии и Швейцарии значение завтракать и обедать; слово *goûter* означает не только полдник во Франции, но и завтрак на острове Реюньон; некоторые приветствия франкофонов приобретают необычную форму, например, чтобы закончить беседу говорят «*je demande la route*», или «*bonjour la visite*». Слово *char* (танк) в Канаде употребляется в значении автомобиль (*voiture*); в Швейцарии сохраняются архаичные формы числительных: *huitante*, *septante*, *nonante*; во франкоязычных странах часто смешиваются по смыслу глаголы *parler* и *dire* и т.п.

Языковое многообразие франкофонного пространства порождает ряд проблем, с которыми сталкиваются как ученые, так и практикующие преподаватели. Прежде всего, не совсем ясно, нужно ли делать акцент только на одном нормативном варианте французского языка. Если же знакомить учащихся с его региональными разновидностями, то остается открытым вопрос: на каком этапе учебы это делать и сколько времени этому уделять. Кроме того, до сих пор подробно не исследовано, какие именно элементы языковой (в частности, лексической) системы сильнее всего подвержены изменениям. Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо проанализировать истоки вариативности французского языка и продумать, как задействовать эти знания в профессиональной подготовке студентов. Важно найти методические основания для того, чтобы объяснять на занятиях различия в менталитете носителей языка из разных регионов, например, сопоставляя устойчивые концепты во Франции и Канаде или на Мадагаскаре и в Бельгии. Это даст студентам возможность осмыслить и принять чужую картину мира, выделив в ней как базовые общефранкофонные ценности, так и уникальные локальные оттенки смыслов.

С точки зрения лингводидактики тема языковой вариативности чрезвычайно перспективна, но пока еще недостаточно раскрыта. Очевидно, что языковое разнообразие, с одной стороны, украшает и делает более разнообразным франкофонный мир, а с другой — может затруднять межкультурный контакт. Студенты часто испытывают трудности в общении именно потому, что в разных странах в одни и те же концепты вкладывается неидентичный смысл, ведь

концепты — это «понятия, имеющие общее смысловое значение и отражающие определенное коллективное представление о реальности, сформированное в конкретный момент времени и в рамках конкретного культурного пространства» [Vikulova, Tareva и др., 2020, с. 171].

Опираясь на культурно-маркированные концепты – «понятия жизненной философии», «обыденные аналоги мировоззренческих терминов», закрепленные в лексике естественных языков и обеспечивающие стабильность и преемственность духовной культуры этноса» [Воркачев, 2014: 13], мы можем воссоздать культурно-психологический портрет жителя той или иной франкофонной общности. Это поможет нам лучше подготовиться к диалогу культур, «избегать межкультурных конфликтов, состояний напряженности в отношениях сторон» из-за нехватки у учащихся умений анализировать культуры в сопоставлении [Тарева, Викулова, Макарова 2018: 400]. Более того, для студентов, изучающих французский язык открываются новые возможности, стать не только медиаторами культур, но и продвигать ценности русского языка и родной культуры во франкоязычной Африке, поскольку из-за изменений политической обстановки в мире, в российском образовании появился новый «полюс притяжения». Как отмечает Е.Я. Орехова, «для распространения русского языка, а вместе с ним и Русского мира в страны франкоязычной Африки у России имеется важный ресурс – учителя и преподаватели французского языка» [Орехова, 2024: 207].

С учетом описания различных сторон проявления франкофонии как явления мы заявляем о том, что при обучении французскому языку погружение студентов языкового вуза в контекст взаимодействия и взаимной интеграции стран франкофонии – в наднациональную общность – способно произвести мощное воздействие на обучающихся, обеспечив им постижение особенностей и сходств между различными культурными средами, изучая которые (в рамках освоения французского языка) студент развивает свою культурную идентичность.

Учащиеся смогут приумножить свой «поликультурный капитал», который не сводится к простой сумме знаний, его формирование представляет сложный процесс, который происходит, когда индивид анализирует свою исходную

(приобретенную в семье) идентичность, соотносит себя с культурой родного региона, страны и иностранными культурами в целом [Zarate, 1998; Coste, Moore, Zarate, 2009]. G. Zarate заимствует понятие «поликультурный капитал» из концепции символического капитала французского социолога П. Бурдьё [Bourdieu, 1978].

Возникает, таким образом, необходимость в учете *фактора франкофонии* как основной движущей силы в процессе преподавания французского языка в аспекте применения поликультурного подхода. При толковании данного понятия мы исходим из трактовки термина «фактор» (от лат. factor – делающий, производящий) как причины, движущей силы какого-либо процесса. Фактор – момент, существенное обстоятельство в каком-нибудь процессе, явлении [Ожегов, 2003].

Фактор франкофонии задает новый лингвообразовательный формат для постижения культурных различий внутри франкофонного сообщества. Учет данного фактора помогает «обеспечить широту поликультурного пространства обучающегося, которое выстраивается по принципу расширяющейся спирали» [Тарева, 2022: 24]. Такой траектории в обучении культурам наднациональной общности предлагает придерживаться Е. Г. Тарева в статье «Русский язык как инструмент становления наднациональной коллективной идентичности иностранных обучающихся» [Тарева, 2022]. Применительно к контексту обучения французскому языку студент движется по пути осознания культурных особенностей Франции как среды обитания канонического французского языка к культурным проявлениям других стран, в которых этот французский язык является инструментом взаимодействия. «Именно в ходе погружения на различных витках «спирали» в культурно вариативное разнообразие человек формирует/развивает собственную культурную идентичность» [Тарева, 2022: 24]. Постигание в таких условиях разнообразия иных культур, транслируемых одним иностранным языком, начинает активизировать когнитивные процессы обучающегося, который вольно или невольно сопоставляет варианты культур.

Лингводидактическим средством, которое обеспечит активизацию подобной когнитивной деятельности и даст основание для формирования/развития культурной идентичности обучающихся, служит *коммуникативно ценностный культурно вариативный образовательный контекст*, в котором происходит пересечение множества культур и соблюдается «равноправие культурных данностей, диалогически взаимодействующих, и дополняющих друг друга, не выпячивающих достоинства одной культуры в ущерб другой» [Тарева, 2016: 97]. Та ситуация, когда учащийся помещен в ситуацию переплетения множества франкофонных культур активизирует его способности к критическому мышлению, осмыслению себя среди других. Большую роль в этом играет применение поликультурного подхода.

Именно на создание в образовательном пространстве коммуникативно-ценностного культурно вариативного образовательного контекста направлен фактор франкофонии, который в контексте преподавания французского языка способен сыграть важнейшую роль. С опорой на статью Е. Г. Таревой [2022], экстраполируя ее тезисы в контекст нашего исследования мы заявляем о том, что при обучении французскому языку появляется возможность целенаправленно, в ходе специальным образом смоделированного процесса обучать студентов:

- «воспринимать и интерпретировать поликультурные реалии носителей французского языка, проживающих в разных странах;
- критически осмысливать поликультурные реалии, свойственные представителям различных лингвосообществ с титульным французским языком, сопоставлять реалии, выявлять общее ценностное ядро, свойственное представителям всех сообществ, и одновременно определять отличительные характеристики национальной ментальности, репрезентирующие особенности той или иной национальной идентичности;
- раскрывать сущность и специфику наднациональной (коллективной) франкофонной идентичности и одновременно культурного своеобразия франкофонов из разных стран;

– встраивать поликультурные реалии франкофонного мира в собственную систему ценностей, определять стратегии речевого поведения в различных ситуациях поликультурного взаимодействия с представителями франкофонного мира с ярко выраженной спецификой национальной идентичности» [Тарева, 2022: 25].

На основе сказанного мы заключаем, что с лингводидактической точки зрения *фактор франкофонии – это движущая сила, способ создания в образовательном пространстве поликультурной франкоязычной среды, которая демонстрирует обучающимся (студентам языкового вуза) сходства, присущие франкофонному миру, и различия между культурными проявлениями различных франкофонных стран, а также обеспечивает когнитивную, эмоционально-ценностную заостренность процесса личностного культурного самоопределения студентов.*

Отсюда следует, что фактор франкофонии – это мощное явление, движущая сила, сплачивающая многокультурный языковой мир, появившийся с началом колонизации и географических открытий, развивающийся по своим национально обусловленным траекториям, и без которого изучение французского языка не будет полным. Разнородная судьба народов, объединенных французским языком и ценностями, которые он несет, их культурное многообразие, драматизм существования, борьба за счастье говорить на своем языке и сохранить культуру, является основанием франкофонной общности. Именно вклад народов является причиной процветания общности, сдерживающим фактором от распада.

Действие фактора франкофонии в лингвообразовательном пространстве наиболее очевидно проявляется на уровне лексической системы языка. Раскроем в следующем параграфе эти проявления и на этой основе выявим совокупность лексических умений, необходимых студентам, которые осваивают французский язык на основе поликультурного подхода.

1.3. Лексические умения студентов как объекты совершенствования с позиций поликультурного подхода

В лингводидактике теория обучения лексической стороне иноязычного общения достаточно хорошо представлена в работах таких ученых, как И. Л. Бим, Р. К. Миньяр-Белоручев, Е. И. Пассов, Г. В. Рогова, А. Н. Шамо́в, С. Ф. Шатилов, А. В. Щепилова и др. В результате интенсивных исследований определились феномены, которые входят в структуру лексической компетенции – основанной на лексических знаниях, навыках, умениях, а также личном языковом и речевом опыте способности человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, понимать структуру значения слова и выделять специфически национальное в значении слова [Шамо́в, 2007].

В методической литературе закреплено положение, что освоение лексической стороны иноязычного общения традиционно начинается с формирования лексических навыков, которые служат базой для всех видов речевой деятельности. Как подчеркивают Н. Д. Гальско́ва и Н. И. Гез, именно эти навыки выступают теми самыми «кирпичиками», закладываемыми на начальном этапе, которые образуют прочный фундамент для последующего овладения иностранным языком и значительно ускоряют процесс становления иноязычной коммуникативной компетенции [Гальско́ва, Гез, 2007].

В лингводидактике существует множество определений лексического навыка, которые во многом совпадают. Е. И. Пассов писал о том, что лексический навык состоит из операции вызова лексической единицы из памяти и операции сочетания слова [Пассов, 1983: 21]. С точки зрения С. Ф. Шатилова, лексический навык также включает два компонента: словоупотребление и словообразование [Шатилов, 1986: 120]. А. Н. Шамо́в определяет лексический навык как «автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими единицами в продуктивной речи (говорение и письмо) и автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи (аудирование и чтение)» [Шамо́в, 2007: 21].

Помимо лексических навыков в структуру лексической компетенции входят *лексические умения*. Их определение не столь однозначно по сравнению с толкованием лексического навыка. О необходимости их выделения и осмысления их сущностной специфики ученые стали говорить еще в 1967 г. Это умения, которые «обеспечивают способности оперировать с отдельным словом или его фразеологическим эквивалентом – словосочетанием устойчивого типа, а не операция вообще со словарным запасом, в частности со свободными сочетаниями слов» [Гурвич, Кудряшов, 1967]. Заметим, что изначальная трактовка лексических умений подчинялась принятой в то время концепции, согласно которой последовательность освоения языковых явлений обучающимися трактовалась в логике: *первичное умение – навык – вторичное умение*. В то время (середина XX в.) лексическое умение, по сути, относилось скорее к первой стадии (первичное умение) и предшествовало формированию навыка (в нашем случае лексического).

Как отмечает Ю. Г. Давыдова, современные подходы трактуют лексические умения иначе, чем это делалось ранее: они понимаются как готовность и способность обучающегося применять уже имеющиеся лексические навыки в изменяющихся и новых для него условиях общения [Давыдова, 2013]. В этой логике умения занимают более высокую ступень по отношению к навыкам и характеризуют собой переход к креативному этапу использования языка, когда заученные алгоритмы преобразуются в осознанные творческие действия. Именно этот феномен, называемый А. Н. Шамовым «лексической креативностью», становится показателем высокого развития речи на иностранном языке.

А. Н. Шамов пишет: «Креативность является важным показателем развития лингвистического мышления учащихся по отношению к многозначному слову. На практике она призвана: 1) устранять семантические трудности; 2) обеспечивать адекватное выражение мысли лексическими средствами; 3) обеспечивать органическую связь полисемии с антонимией и синонимией; 4) способствовать умению выводить новые значения в структуре слова; 5) строить разнообразные ассоциограммы и вербальные сети; 6) способствовать умению строить разнообразные семантические схемы; 7) строить тематические ряды к одному из

значений многозначного слова; 8) комбинировать известные слова с каждым из значений слова; 9) работать с метафорами и метонимией; 10) составлять собственные высказывания для иллюстрации употребления одного из значений слова; 11) достигать высокого речевого и прагматического результата, соответствующего определенной культуре в определенном временном контексте; 12) проверять посредством рефлексивных действий правильность построения когнитивной модели структуры значений многозначного слова» [Шамов, 2011: 15]. Данный тип креативности неизбежно активизирует когнитивные механизмы человека, который осуществляет осознанный отбор языковых средств, наиболее релевантных для конкретной коммуникативной ситуации. Следовательно, лексические умения предполагают способность субъекта к комплексной оценке условий общения, включая адресата и контекст взаимодействия, и на этой основе к выбору тех лексических единиц, которые обеспечивают максимально эффективную реализацию его интенции.

О подобных свойствах лексических умений пишет Н. В. Вишневецкая: «любое лексическое умение предполагает подключение сознания, мыслительных процессов, связанных с анализом как внешней, так и внутренней формы слова, такое действие а priori не может являться автоматизированным. При встрече с незнакомой лексической единицей (например, термином) неноситель языка анализирует ее с точки зрения семантики, содержания, соотносённости с предметной областью (в нашем случае в контексте лингводидактики). В сознании коммуниканта проявляются экстралингвистические ассоциации, он анализирует картину мира иноязычного коллеги, догадывается, что именно может означать незнакомый ему концепт, осознавая общее и различное в англоязычной и отечественной традициях» [Вишневецкая 2022: 58]

К основным лексическим умениям ученые относят: 1) умение употреблять лексические единицы во всех свойственных им формах и функциях; 2) умение создавать не встречавшиеся в речевом опыте лексические сочетания слов; 3) умение выбрать по ситуации лексическую единицу из ряда ей противоположных, близких по значению; 4) умение лексического перифраза [Давыдова, 2013].

Одновременно с этим лексические умения включают в себя способность к постижению глубинной семантики слова, обращению к его этимологии (при необходимости) и выявлению национально-культурного подтекста, который зачастую не имеет эксплицитного выражения. В процессе освоения национально-маркированной лексики важным представляется постановка ряда исследовательских вопросов относительно каждой новой единицы: ее соотношенность со страноведческим контекстом, спектр культурно-специфических смыслов, которые она раскрывает, а также ее потенциальное влияние на картину мира и восприятие действительности [Тарева 2013]. При этом вектор подобных лексических действий со стороны обучающегося пока не получил системного освещения в научной литературе.

В то же время хорошо документированы случаи асимметрии семантических объемов совпадающих единиц в различных лингвокультурах. Факты культурной обусловленности словоупотребления, зафиксированные в семантике, неоднократно становились объектом рассмотрения. Например, содержание таких значимых концептов, как СВОБОДА, УНИВЕРСИТЕТ, РОДИНА, демонстрирует вариативность восприятия в зависимости от страны [Vaupot, 2011: 175]. Подобная же дифференциация прослеживается в отношении оценочных характеристик: понятие «новый» в одной культуре ассоциируется с улучшенным качеством, в другой — с непроверенностью; а пространственные ориентиры, например «далеко», получают совершенно разные количественные измерения в зависимости от национального восприятия территории [Бердичевский, Гиниатуллин, Тарева, 2019: 151].

Имеются интересные исследования, в рамках которых демонстрируется методический аспект обучения студентов лексико-грамматическим явлениям с учетом принципиального несовпадения объема их значения в двух языках – родном и иностранном (см., например, [Кафтайлова, 2010]). Но несмотря на обширную научную базу, посвященную учету семантических расхождений между понятиями в разных языках при обучении иностранному, окончательного решения до сих пор не получили два взаимосвязанных вопроса: какова специфика лексических умений,

позволяющих работать с такими несоответствиями, и каков точный перечень этих умений. Необходимость дальнейших изысканий в этой области не вызывает сомнений — особенно в контексте подготовки студентов языковых вузов, которым предстоит освоить многообразие смысловых оттенков одной лексемы, функционирующей в разных культурах (например, в странах франкофонии). Для изучающих французский язык критически важно ориентироваться в его вариантах, различать семантические нюансы, обусловленные национальной спецификой. Носители французского языка из разных стран вкладывают неодинаковый смысл в одни и те же концепты — «понятия, имеющие общее смысловое значение и отражающие определенное коллективное представление о реальности, сформированное в конкретный момент времени, и в рамках конкретного культурного пространства» [Vikulova, Tareva и др., 2020: 172].

Из этого следует, что обучающийся должен не только осознанно оперировать содержанием лексических единиц и выстраивать их комбинации, но и различать те смысловые оттенки одной и той же лексемы, которые порождаются расхождениями в национальных концептах франкоязычных стран. Игнорирование или недостаточное внимание к таким культурно-обусловленным особенностям употребления слов делает невозможным полноценное участие в диалоге культур: «невозможно избежать межкультурных конфликтов (понятие является одним из самых значимых в современной теории коммуникации и выходит на первый план), осознать “собственную инаковость”, “инаковость” своей культуры, а также способность оценить ее своеобразие с точки зрения партнера по общению» [Тарева, Викулова, Макарова, 2018: 400].

В момент общения с представителем той или иной франкофонной страны возникает необходимость в актуализации субъектом *поликультурных лексических умений*⁷, на основе которых он может выделить общее и различное во франкофонных культурах на основе анализа смысловых полей лексической единицы, отражающих различные национальные концепты разных сообществ,

⁷ Наш термин.

которые используют французский язык как язык национального общения. Тем самым, под *поликультурными лексическими умениями* в контексте нашего исследования, мы понимаем *действия по восприятию, пониманию, сопоставлению, дифференциации значений такой лексической единицы французского языка, которая отражает различные национальные концепты картин мира франкофонных стран и, соответственно, демонстрирует отличия на уровне менталитета их (этих стран) представителей*. Данные умения, несомненно, могут функционировать исключительно на базе сформированных лексических рецептивных и продуктивных навыков. Тем самым, обеспечение синтезированного функционирования в деятельности студентов лексических навыков и умений (в том числе поликультурных) ведет к совершенствованию общей лексической способности обучающегося – его *лексической компетенции*.

Лексическая компетенция – феномен относительно недавно появившийся в концептосфере и терминосистеме лингводидактики. Ее исследование началось и интенсивно проводится в XX в. с работ И. Е. Брыксиной (2018), Ю. Г. Давыдовой (2021), О. А. Каплун (Ефановой) (2014), А. Н. Шамова (2018), Л. В. Яроцкой (2012) и др. Особая концентрация работ в этой области, как показывает анализ данных Научной электронной библиотеки, отмечается в последние годы. Можно констатировать, что с усилением влияния на теорию и технологию лингводидактики антропоцентрической парадигмы [Языкова, 2019], вместе с ней личностно-ориентированного и культуросообразных подходов [Языкова, 2009], [Тарева, 2017] происходит определенного рода отход от приоритетного исследования алгоритмизированных речевых действий, в том числе связанных с оперированием лексическими единицами (от лексических навыков). Внимание ученых переключается на индивидуально и личностно своеобразные лексические реализации в процессе общения, на социально, национально и культурно обусловленные факторы применения тех или иных лексических единиц в межкультурном общении, на лексически вариативные речевые действия в одной и той же ситуации общения и пр. Важным становится изучение того, как именно

субъект выражает свое социолингвистическое кредо (термин авторов – [Savkina, Tareva, Lesnevskaya 2022]) языковыми, прежде всего лексическими, средствами.

Указанные предпосылки обусловили внимание ученых к лексической компетенции как компоненту компетенции коммуникативной. Под лексической компетенцией ряд авторов понимает способность «использования словарного состава изучаемого языка, включающего лексические и грамматические элементы, в различных ситуациях устного и письменного общения» [Гальскова, Василевич, Акимова, 2017: 161]. Более детально и специфицировано трактует лексическую компетенцию А. Н. Шамов. Под ней он понимает «деятельность обучающихся, связанную с восприятием, анализом, сопоставлением лингвистического содержания с точки зрения употребления лексических средств изучаемого языка, а в некоторых случаях – и создание соответствующего языкового и речевого продукта в виде высказывания или определенного лексикологического умозаключения» [Шамов, 2019: 3]. Именно эта компетенция обеспечивает способность обучающихся определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках – родном и иностранном, определять структуру значения слова, определять национальное в значении слова [Шамов, 2018].

Отталкиваясь от трактовки лексической компетенции, мы в нашем исследовании вводим в ее компонентную структуру поликультурные лексические умения, поскольку их природа (см. определение выше) полностью сочетается с содержанием данной компетенции, ее направленностью на решение сложных задач оперирования лексическими единицами (их восприятия, понимания, воспроизведения и продуцирования) в ситуациях культурно и национально заостренной проблематики общения. Действия по восприятию, пониманию, сопоставлению, дифференциации значений лексических единиц, имеющих нюансы значений в разных франкофонных культурах и транслирующих отличительные черты национальных менталитетов способны расширить представление о содержании лексической компетенции в случае применения на

практике поликультурного подхода (о нем подробно мы писали в п. 1.1 нашей работы).

Остановимся на примерах того, какие именно феномены должны быть в фокусе нашего внимания и какие именно лексические умения следует формировать в ходе применения поликультурного подхода к обучению французскому языку⁸. Показательным примером различного понимания культурно-маркированных феноменов является концепт PATRIE (РОДИНА). Компоненты значений концепта PATRIE во французском языке Франции и во французском языке Квебека не совпадают. «В то время как во Франции нарастала его идеологическая составляющая (Республика-Родина-Революция), в Квебеке слово осталось связанным с личным миром человека (родная земля, малая родина» [Загрязкина, 2011]. В исследовании А. С. Холкиной (Изволенской) доказано, что эмоционально-ценностные установки носителей разных вариантов французского языка в отношении данного концепта не совпадают полностью. «Переживание концепта “Patrie” во французской Канаде связано как с идеей отрыва, так и с идеей связи и/или присоединения к культурному ареалу Франции; англоязычному окружению, элементам автохтонных культур» [Холкина, 2013: 8]. Общим стержнем для толкования концепта во Франции и Канаде является «земля», имеют место неполные схождения («край», «власть», «родной язык») и полные расхождения:

- «нация», «образ героической женщины» во Франции,
- «природа», «образ женщины-жены и матери» и ассоциированные с ними компоненты «северность», «северный дом» в Канаде [Холкина, 2013: 20].

⁸ Об отличном восприятии одинаковых концептов в зависимости от культуры писал еще в XVII веке Вольтер в своем философском словаре. В качестве примера он рассматривал понятие «красота» «Спросите у самца жабы, что такое красота, прекрасное, «to kalon»? Он ответит, что это – жаба-самка с ее огромными, круглыми, выпученными глазами на маленькой головке, с плоским ртом до ушей, желтым брюшком, коричневой спинкой. Спросите африканца из Гвинеи: для него прекрасное – черная лоснящаяся кожа, глубоко посаженные глаза, приплюснутый нос. Спросите черта, он ответит вам, что прекрасное – это пара рогов, четыре когтя и хвост. Поинтересуйтесь, наконец, мнением философов, вы услышите в ответ невообразимую чепуху: философам необходимо некое соответствие архетипу прекрасного и его сущности, соответствие «to kalon». Однажды я был вместе с неким философом на представлении трагедии, которая вызвала восторг у зрителей во Франции. Затем мы совершили путешествие в Англию; там играли ту же пьесу в отменном переводе; зрители единодушно зевали. О! - сказал он. У англичан и у французов разное представление о «to kalon». И он заключил после долгих раздумий, что прекрасное зачастую весьма относительно, точно так же как почитаемое пристойным в Японии, в Риме считается с непристойным, а то, что модно в Париже, не модно в Пекине. Это избавило его от труда сочинять пространный трактат о прекрасном» [Voltaire, 2010].

Интересным является пример неполного схождения концепта РОДНОЙ ЯЗЫК в двух культурах. Как пишет автор, французский язык – безусловная ценность и для французов, и для канадцев. При этом «формирование национального языка во Франции сопровождалось стремлением укрепить единство нации и государства, несмотря на движение за языковую и культурную автономию регионов. Во французской Канаде отношение к языку связано с культивированием своих французских корней и стремлением подчеркнуть особенности французского языка Канады» [Там же: 24].

Еще более показательным в плане поликультурного анализа являются различия в толковании ценностных смыслов концепта PATRIE. В Канаде эти отличия проявились в том, что в отличие от французского общества «patrie» характеризуется деполитизацией смысла: отсутствуют смысловые компоненты «нация» и «государство», значительно ослаблен смысловой компонент «власть» и усилены компоненты «земля», «край», «природа», добавлен этнически своеобразный компонент «северность» [Там же]. Данный пример показывает, какими дистанцированными могут оказаться смысловые и ценностные доминанты значений *одного и того же* концепта, выраженного *одной и той же* лексемой в двух разных вариантах французского языка.

Лингвистическая вариативность французского языка и несовпадение семантических объемов лексических единиц у различных групп носителей обусловлены тремя группами факторов: историко-культурными, психологическими и внутриязыковыми [Гак, 2018]. В числе историко-культурных детерминант — сохранение архаичных лексических пластов в канадском ареале, сочетающееся с инновационными процессами, стимулированными стремлением противостоять англоязычной экспансии [Alarie, 2019]. Квебек выступает одним из наиболее продуктивных центров лексического словотворчества в франкофонном мире, что проявляется в создании неологизмов (égoportrait), активизации словообразовательных моделей (aluminerie) и системной феминизации наименований профессий (commentatrice) [Загрязкина, 2018: 84]. Указанные инновации подчинены общей стратегии — замещению английских заимствований

французскими кальками: week-end → fin de semaine; hot dog → chien-chaud; e-mail → courriel.

Психологический параметр межвариантных различий связан с фундаментальными расхождениями в типах цивилизационного мышления. Европейская культурная традиция акцентирует рациональное, активное и агрессивное начало [Senghor, 1988]; африканская — эмоционально-чувственное, воспринимающее и пассивное. Постигание мира в африканской парадигме осуществляется через переживание, вербализуемое и ритмизуемое в устной традиции [Diagne, 2007]. Повторы, ритм и мелодика выполняют структурообразующую функцию в речи африканцев, где аффективный компонент доминирует над формально-логическим: установка «я хочу, чтобы меня поняли» уступает установке «я хочу, чтобы меня почувствовали» [Загряжкина, 2018].

Социокультурный контекст также модифицирует семантику лексических единиц. В ряде африканских стран лексема *charlatan* утрачивает пейоративную коннотацию и приобретает значение «народный лекарь, знахарь». В сенегальском варианте французского языка фиксируется семантическое расширение единицы *diplôme*, которая начинает обозначать документ об окончании любых курсов, а не только высшего учебного заведения; данное употребление коррелирует с особым социальным престижем образования в условиях низкого уровня формальной образованности в регионе. Признание проблем с образованием в Африке подтверждает также существованием в Буркина-Фасо понятия *alphabétiseur* = *enseignant* — учитель, тот, кто преподаёт алфавит, основы элементарной грамотности.

Продолжая тему образования в различных социокультурных ситуациях, следует отметить, что понятие *académicien* имеет различные значения во Франции и Швейцарии. Если в Швейцарии, это человек, который получил диплом о высшем образовании, то во Франции — это член престижной академии наук, избираемый пожизненно, участвующий в издании словаря и отстаивающий идеи чистоты французского языка.

Интересно, как с помощью эвфемизмов передаются табуированные темы. Эвфемизация позволяет заменить или смягчить грубое понятие, придать ему более сглаженную форму, она существует во всех регистрах французского языка и всегда наделяет эвфемизированное слово лингвокультурной спецификой, отражающей реалии того или иного языкового сообщества [Кондратьева, 2022; Глебова, Багана, 2023]. Например, говоря о коррупции в Африке, используют выражения: *faire mouiller la barbe à un agent de police* и *les mange-mil*.

В таблице 1 мы представляем примеры вариативности лексических номинаций, используемых в различных франкофонных странах в области образования, в таблице 2 – в области социальных отношений, в таблице 3 – в ситуациях приветствия собеседниками друг друга.

Таблица 1 – Лексическая вариативность франкофонных стран в сфере образования [Fandio, 2007].

<i>Лексическая единица</i>	<i>Значение</i>	<i>Комментарии</i>
Académicien (m) (Suisse, France)	En Suisse, un étudiant qui a obtenu son diplôme d'université. En France, un membre de l'Académie française, une institution française dont la fonction est de normaliser et de perfectionner la langue française.	Одна и та же лексическая единица имеет разное значение: • в Швейцарии – студент, получивший диплом; • во Франции – член престижной Академии наук.
Chauffer les bancs (Cameroun)	Avoir usé ses fonds de culottes sur les bancs scolaires.	В данном выражении просматривается влияние климата на лексические единицы.
Alphabétiseur (m) (Burkina Faso)	Enseignant, Professeur	Alphabétiseur – тот, кто преподаёт алфавит, основы элементарной грамотности
Alphabète	Personne qui a eu la chance ou le courage d'aller à l'école, sait manier la langue, la lecture, le calcul. Contraire: analphabète. Plus grave que illettrisme.	Alphabète – человек, который научился читать и писать.
Civil (m) (France; Tchad)	Un type qui manque de civilité, d'urbanité, de savoir vivre. Un péquenot qu'il faudrait d'urgence "civiliser", à qui il faudrait apprendre la civilisation (Tchad) En France, civil = poli, courtois.	• во Франции – вежливый и учтивый человек, • в Африке употребляется иронично по отношению к невеже, нецивилизованному человеку, которого надо

		научить общественным правилам.
Blocus. (m) Etre en plein blocus (Belgique) Prendre le maquis (Congo) Faire caïman (Congo) “Les étudiant caïmans”	Ce n’est pas le blocage des facs, une grève des étudiants non plus. C’est un mot qui désigne une période de révisions intenses quand les étudiants sont enfermés dans leurs chambres, chez leur parents ou à la bibliothèque. Le blocus dans les université belges n’a rien à voir avec le blocage des facs françaises. Prendre le maquis – se plonger dans la clandestinité (aussi se préparer à l’examen). Caïmans – des gros crocodiles qui ne somnolent que d’un oeil le soir venu, qui ne sortent la tête de la rivière qu’au crépuscule.	В данном примере даются эквиваленты французского выражения <i>bûcher comme un fou</i>. В словосочетании <i>prendre le maquis</i> – уходить в подполье, быть партизаном (отсылка к движению Сопротивления во Франции); имеет значение «интенсивно готовиться к экзаменам» Faire caïman – много работать; кайман – символ Африки, вид крокодила.
Savoir jouer du cou Copiétaire, (Mali); copiste, copistateur, corrigeateur (Tchad)	Copier	Списывать на занятиях.
Le caïd (Congo)	Un prof rigoureux, sévère Chef militaire emprunté d’arabe	Другие значения: вождь племени, шишка, важная персона.
Femmes savantes (Congo) (En France pièce de Moliere)	Les étudiants prétentieuses qui veulent aller loin dans leur scolarité.	Выражение несет иронический характер, употребляется в переносном смысле и имеет негативное значение.
Les longs crayons (Cameroun)	Ceux qui ont fait de longues études, souvent interminable, et qui en font état à la moindre occasion.	Человек, который очень долго учится и готов получать новый диплом при первой возможности.
Un vieux cahier (Cameroun) Décrocheur scolaire (Canada) Redoublant (Belgique)	Une personne qui a doublé toutes ses classes.	Человек, остававшийся на второй год в школе/университете.

*Таблица 2 – Лексическая вариативность франкофонных стран
в сфере социальных отношений [Fandio 2007]*

<i>Лексическая единица</i>	<i>Значение</i>	<i>Перевод/комментарий</i>
Avocat = l'argent (Congo) Donner un avocat (Faire) Mouiller la barbe (Cameroun) Les "mange mil" = une bande des policiers corrompus (Cameroun)	Pot-de-vin ;une grosse comission; Le policier congolais peut réclamer "un avocat" Acheter une bière à un agent de police Les oiseaux qui vivent en bande comme les forces de l'ordre et dévorent la récolte	Avocat в Африке употребляется в значении «взятка». Сравнение со стаей африканских птиц quelea quelea (le travailleur à bec rouge). Красноклювый ткач съедает все зерновые культуры.
Couper les lèvres	C'est faire taire qn, acheter son silence	Купить молчание кого-то
Drinkgeld (Belgique)	Un pourboire	Чаевые. Влияние Фламандского языка на французский в Бельгии.
Faire le couloir (Mali)	Se tirer d'une mauvaise affaire après avoir obtenu une faveur d'un ami politique ou parcourir les cabinets ministériels, naviguer entre les bureaux des décideurs. Les parents font couloir dans les lycées pour assurer de bonnes notes à leurs enfants.	Ср. Кулуарные беседы, негласные беседы, договоренности благодаря связям.
Parentisme (Togo) = clientélisme	Népotisme	Кумовство, семейственность.
Voyager en Appolo (Rwanda) vaisseau spatial Apollo	Faire la route suspendu au toit d'un autocar bondé.	Ассоциация с американским космическим кораблем «Апполон», который, как считается, совершил посадку на поверхность Луны. Из-за проблемы с транспортной системой в Африке многие люди садятся на крышу переполненного автобуса совершают очень опасное путешествие.

Таблица 3 – Примеры различного употребления лексических единиц в ситуациях приветствия/прощания [Fandio 2007]

<i>Лексическая единица</i>	<i>Значение</i>	<i>Перевод/комментарии</i>
Bonjour la visite; (Québec) je demande la route (Mali)	Façon élégante de vous réclamer la permission de se retirer.	Вежливая формула, чтобы попрощаться с собеседником.
Bienvenu (Canada)	You're welcome; s'il vous plait; je vous en prie	Наглядный пример лексической интерференции в Канаде, из-за влияния друг на друга английского и французского языков.
A brusquement (Senegal) A tantôt (Cameroun)	A bientôt	До скорого.
Le petit déjeuner Le dîner Le souper (Québec)	Le petit-déjeuner Le Déjeuner Le Dîner (France)	Разное значение существительных Le dîner – ужин (Франция) и обед (Канада); Le souper – ужин (Канада); данное значение отсутствует во Франции. Это калька английского слова.
Le goûter	Le petit déjeuner en Réunion. Les écoliers prennent leur goûter avant d'aller à l'école.	Традиционное значение слово goûter во Франции – полдник. На острове Реюньон – завтрак для школьников.
Bonsoir	Dès la fin du repas de midi.	Во многих франкофонных странах желают «доброго вечера» сразу после обеда.

Из рассмотренных примеров мы видим, что на различное осмысление одинаковых лексических единиц в франкофонных странах влияет множество факторов: исторические, психологические, социальные, климатические, фактор межъязыковой интерференции и тенденции упрощения из-за билингвизма.

На рисунке 2 в виде концентрической модели мы демонстрируем «многослойность» смысловых значений лексической единицы, функционирующей в различных франкофонных странах. На рисунке продемонстрированы следующие концентрические круги:

- ядро – фиксация единого для всех вариантов французского языка значения лексической единицы,
- околоядерная зона – неполные схождения минимального значения лексической единицы,

- ближняя периферия – неполные схождения существенного значения лексической единицы;
- дальняя периферия – отсутствие схождения, т.е. наличие расхождений в значениях лексической единицы.

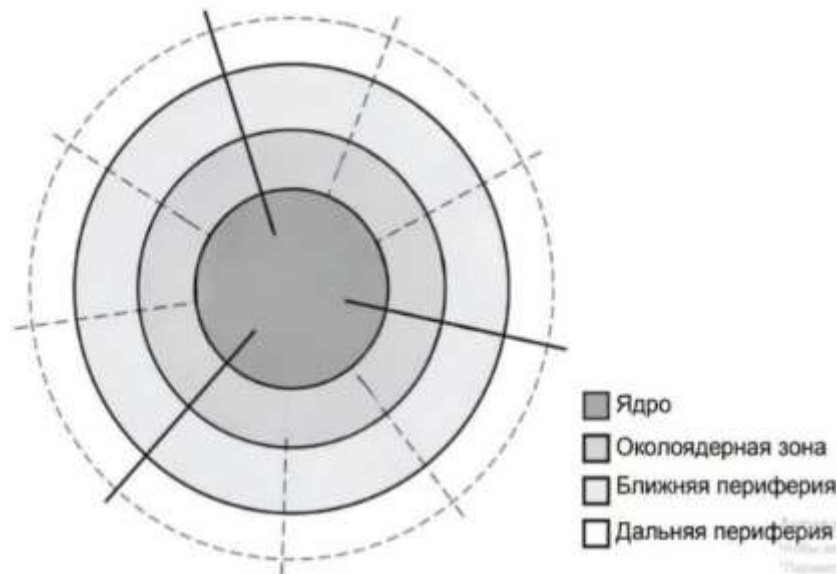


Рис. 2. Модель обозначения смыслового разнообразия лексических единиц в разных франкофонных странах

Продemonстрируем, как именно «раскладывается» на нюансы значений ранее представленный нами концепт РОДИНА, выраженный во французском языке лексемой «patrie» (рис. 3). Соответствующие значения применительно к лингвокультурной специфике картин мира Франции и Канады выявлены в исследовании [Холкина, 2013]. Мы предлагаем следующее их (нюансов значений) распределение по концентрическим кругам модели:

- Ядро – «земля»;
 - Околоядерная зона – «край»;
 - Ближняя периферия – «власть», «родной язык»;
 - Дальняя периферия – Франция: «нация», «образ героической женщины»;
- Канада: «природа», «образ женщины-жены и матери», «северность», «северный дом».

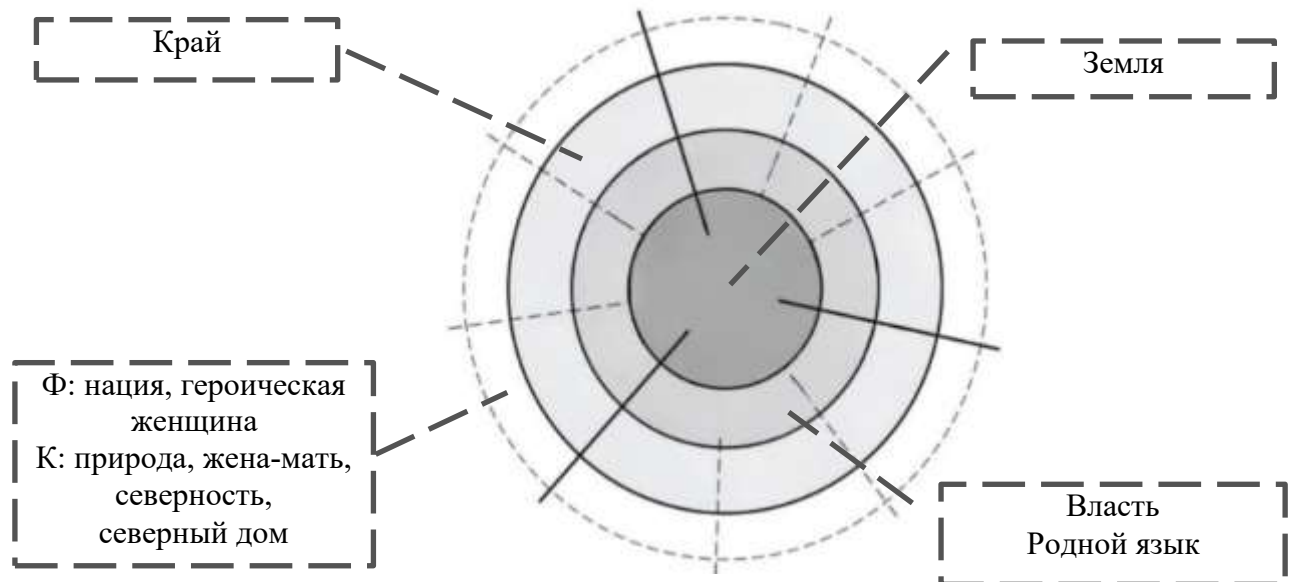


Рис. 3. Модель обозначения смыслового разнообразия концепта PATRIE во Франции (Ф) и Канаде (К)

Анализ фактических данных и репрезентативных примеров приводит к заключению, что эффективное освоение французского языка в поликультурной перспективе требует осознанного дифференцированного подхода к лексике, вербализующей ключевые концепты в разных франкофонных сообществах. Данная дифференциация выступает инструментом преодоления традиционной франкоцентричной парадигмы и перехода к многомерной модели, учитывающей стратификацию французского языка по национально-культурному признаку. При этом языковое единство сочетается с содержательной вариативностью, что обуславливает необходимость интерпретации семантических оттенков в прямой зависимости от культурного фона носителя. Тем самым поликультурный подход материализуется через презентацию франкофонии как феномена, в котором единый язык становится носителем гетерогенных ценностно-эмоциональных содержаний, отражающих специфику восприятия мира в каждой из стран.

Исходя из приведенных соображений, а также из содержательной специфики поликультурных лексических умений как компонентов лексической компетенции (об этом мы говорили выше), сформируем представление о группах *лексических умений*, которые должны стать объектом овладения студентами языкового вуза, осваивающими французский язык с учетом фактора франкофонии как частного проявления поликультурного подхода к обучению иноязычной лексике.

К первой группе поликультурных лексических умений мы относим *умения на восприятие и понимание* тех лексических единиц, которые, выражая (материализуя) концепт, обладают свойством схождения (общим ядром) значения, но при этом могут иметь неполное схождение и даже расхождение в смысловых оттенках. К этой группе мы относим:

- 1.1. умение восприятия (устно и/или письменно) лексической единицы и ассоциирования ее с национальным (франкофонным) концептом;
- 1.2. умение поиска значений лексической единицы в информационных системах различного рода и лексикографических источниках;
- 1.3. умение определения ядра, околядерной зоны, ближней и дальней периферии в значении лексической единицы, отражающей национально обусловленные смыслы той или иной франкофонной страны.

Ко второй группе поликультурных лексических умений относятся *умения дифференциации и сопоставления нюансов значения лексемы* в их (нюансов) соотнесенности с особенностями восприятия мира носителями той или иной франкофонной страны. К группе этих умений мы относим:

- 2.1. умение сопоставительного анализа ядра, околядерной зоны, ближней и дальней периферии в значении лексической единицы;
- 2.2. умение дифференциации нюансов значения лексической единицы, выражающей национально обусловленный смысл концепта;
- 2.3. умение делать и формулировать выводы о степени близости/отдаленности значений лексических единиц в той или иной лингвокультуре;
- 2.4. умение прогнозировать и объяснять причины расхождений смысловых значений.

Третья группа умений поликультурных лексических умений связана с *постаналитическими действиями студентов*. К ним относятся следующие умения:

- 3.1. умение рефлексивно осознать степень расширения смыслового поля лексической единицы;

3.2. умение объяснить единство и разнообразие франкофонного мира с опорой на исследованный лексический материал.

Итоги анализа свидетельствуют, что развитие лексической компетенции у студентов в условиях поликультурного подхода происходит через формирование системы поликультурных умений, базирующихся на работе с лексическими единицами, вербализующими концепт франкофонного мира. Структурно этот концепт организован как единство инвариантного смыслового ядра, присущего всем франкофонным сообществам, и вариативной периферии, обусловленной национально-территориальной и исторической спецификой. Именно эта структурная неоднородность стимулирует проявление студентами лексической креативности и рефлексии по поводу единства и различий внутри изучаемого лингвокультурного пространства.

Обозначенная логика исследования детерминирует постановку вопроса о методически целесообразном отборе лексических единиц для формирования поликультурных умений. Принимая во внимание уровень подготовки бакалавров, следует признать, что самостоятельный поиск и обработка соответствующего лексического материала представляются для них малодоступными, в связи с чем данная функция закрепляется за преподавателем. Систематизированная процедура отбора и классификации лексем, выполняющих роль маркеров франкофонной культурной идентичности и обнаруживающих одновременно сближающие и различительные признаки для стран с официальным функционированием французского языка, подробно освещается в параграфе 2.1.

Выводы по 1 главе

1. Глобализационные тенденции, проявляющиеся в технической модернизации, интенсификации миграционных потоков и трансформации коммуникативной среды, способствуют размыванию культурных границ и порождают проблему культурной самоидентификации индивида. В образовательной практике одним из эффективных инструментов решения данной проблемы признается поликультурный подход, позволяющий решать комплекс взаимосвязанных задач: обеспечение условий для личностного, профессионального и культурного самоопределения; выработка иммунитета к деструктивным внешним воздействиям; сохранение культурной преемственности и одновременно включение в продуктивный диалог культур; формирование адекватных представлений о собственной национально-культурной принадлежности. Содержательное наполнение данного подхода предполагает изучение культурных особенностей различных этнических и социальных и групп носителей французского языка.

2. Основными принципами поликультурного подхода являются принципы проблемности обучения, формирования общепланетарного мышления, культурной вариативности, культурной рефлексии и др. Они означают, что при использовании поликультурного подхода происходит подготовка учащихся к активному и полноценному сотрудничеству в современном поликультурном мире, формируется активная жизненная позиция благодаря формированию у них позитивного отношения к культурному разнообразию и к взаимному развитию культур.

3. Статус поликультурного подхода особенно значим в случае обучения студентов французскому языку как государственному в различных регионах мира, объединенных идеей Франкофонии. В силу утверждения в мире существенного влияния Франкофонии как организации, концепта, идеи сближения стран и народов, говорящих на французском языке, возрастает интерес к ее (Франкофонии) потенциалу в образовательном контексте.

4. Французский язык дает доступ к пониманию общего (наднационального) и единичного (национального) в представлениях носителей французского языка об окружающем мире, к осмыслению их идентичности, сложной ввиду их причастности к большому франкофонному сообществу и одновременно к национальной культуре. Язык в этом случае – проводник общих франкофонных и частных ценностей сообществ, оперирующих французским языком как государственным.

5. Мощным средством обеспечения поликультурного франкоязычного образовательного пространства способен стать фактор франкофонии как новый лингводидактический феномен, необходимый для применения поликультурного подхода к обучению французскому языку. Это движущая сила, способ создания в образовательном пространстве поликультурной франкоязычной среды, которая демонстрирует обучающимся (студентам языкового вуза) сходства, присущие франкофонному миру, и различия между культурными проявлениями различных франкофонных стран, а также обеспечивает когнитивную, эмоционально-ценностную заостренность процесса личностного культурного самоопределения студентов.

6. Лексическая компетенция – это способность студента осознанно совершать действия, связанные с глубоким анализом лексической единицы с различными целями. В главе мы обосновали специфику поликультурных лексических умений – действий по восприятию, пониманию, сопоставлению, дифференциации значений такой лексической единицы французского языка, которая отражает различные национальные концепты франкофонных стран и, соответственно, демонстрирует отличия на уровне менталитета их (стран) представителей.

Впервые дается подробная классификация лексических умений на основе поликультурного подхода: умения на восприятие и понимание лексических единиц; умение сопоставительного анализа ядра, околоядерной зоны, ближней и дальней периферии в значении лексической единицы; постаналитические умения студентов.

Работа по совершенствованию этих умений обеспечивает развитие общей лексической компетенции и способствует повышению уровня общеинтеллектуального развития обучающихся, а также становлению их наднациональной и национальной идентичности.

Глава 2.

ТЕХНОЛОГИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА С УЧЕТОМ ФАКТОРА ФРАНКОФОНИИ

2.1. Отбор и классификация лексем – маркеров франкофонной культурной идентичности

Методически грамотный отбор лексических единиц выступает фундаментом иноязычного образования. Данная процедура направлена на составление реестра слов, позволяющего вести речевую деятельность в конкретной предметной области [Гальскова, Гез, 2007]. Предлагаемый лексический набор должен обеспечивать базовые коммуникативные ситуации и соответствовать заявленному уровню владения языком. Б.А. Лapidус подчеркивал, что такой минимум закладывает фундамент для развития речевых навыков и умений, одновременно способствует решению общевоспитательных задач [Лapidус, 1986].

Процедура отбора должна иметь под собой четкое научно-методическое обоснование — соблюдение условий, гарантирующих объективность отбора и точность определения границ словарного минимума. К этим условиям относятся формулировка исходных положений, определение источников и выбор принципов селекции. В контексте нашего исследования под исходными условиями понимается установление количественных и качественных параметров франкофонных концептов, вербализованных соответствующими лексемами. При этом качественный критерий отражает ценность данных единиц с точки зрения целей обучения и уровня языковой подготовки обучающихся.

«Концептоцентрическое» обучение выступает мощным инструментом формирования поликультурных лексических умений и знакомства обучающихся с франкофонным миром. Опираясь на мнение Ю. С. Степанова, охарактеризовавшего концепты как «сгустки культуры того или иного этноса,

сформированного в конкретный момент времени» [Степанов, 1997: 40-43], мы рассматриваем их как ключевую единицу усвоения лингвокультурных смыслов.

В. И. Карасик справедливо отмечает, что на понятии «концепт» базируется методика изучения ценностных доминант в лингвокультуре. «Концепты рассматриваются как многомерные культурно-значимые социопсихические образования в коллективном сознании, опредмеченные в той или иной языковой форме» [Карасик, 2024: 185]. Каждый концепт является многомерным образованием, в нем можно выделить рациональный, эмоциональный, абстрактный и конкретные компоненты [Там же].

Исследованию концептов уделяют внимание не только лингвисты (см., например, [Болдырев, 2020]), но и специалисты в области теории и методики обучения иностранным языкам [Савельева, 2009; Василенко, 2020]. Ориентир на концепты как мыслимые единицы содержания обучения задается когнитивным или коммуникативно-когнитивным подходами, в рамках которого изучаются сложные ментальные процессы овладения иностранным языком и формируются технологии их активизации [Анненкова, 2009; Шамов, 2021; Щепилова, 2003]. Как пишет А. В. Анненкова, когнитивный подход «предполагает учет закономерностей познавательных процессов студентов, происходящих при присвоении ими концептов инокультурной действительности в их теснейшей связи с представлениями родной картины мира» [Анненкова 2009: 11].

Постижение концептов, репрезентирующих мировидение франкофонов, позволяет выявить общие и национально-специфические черты менталитета носителей французского языка. Без их осмысления невозможно полноценное участие студентов в культурном диалоге на всем франкофонном пространстве. Аналитическая работа с концептами расширяет социокультурную осведомленность обучающихся, демонстрируя мозаичный характер культурного пространства франкофонии. Это способствует усилению менталеобразующей функции обучения, предлагая механизмы преодоления проблемы ментальной конвергенции и совместимости человеческих сообществ [Гершунский, 1998].

В соответствии с теоретическими основаниями нашей работы, базирующейся на поликультурном подходе (см. п. 1.1), селекция концептов опирается на фундаментальные труды в области франкофонной концептуальной картины мира [Барт, 2017; Гачев, 2019; Голованивская, 2009; Седых, 2013; Mermet, 2012, 2018]. Обобщение научных позиций позволило вычленить пять экзистенциальных концептов, выступающих смысловой основой франкофонного менталитета: *СВОБОДА, РОДИНА, ВРЕМЯ, ПОЗНАНИЕ, ОБЩЕСТВО*. Данные концепты представляют собой базовые аксиологические категории, фиксирующие в сознании носителей языка представление о сущности бытия, жизни, смерти, свободе, времени, одиночестве и взаимоотношении с «Другим». Образую мировоззренческий базис личности и фундамент культуры [Золотарева, 2018], они детерминируют подчиненные им концептуальные смыслы и играют первостепенную роль в различных сферах коммуникации. Будучи универсальными для всех регионов франкофонии, они одновременно отражают этноментальную специфику конкретных стран.

Таким образом, определение ключевых (экзистенциальных) концептов образует первый этап отбора лексического материала, необходимого студентам для рефлексии многообразия франкофонной идентичности. На втором этапе осуществляется отбор лексем, посредством которых данные концепты кодируются, хранятся и транслируются в обществе. Главная особенность отбора лексем, выражающих эти концепты во французском языке, состоит в применении ономаσιологического подхода — то есть движения от «смысла к знаку» [Дзюбенко, 2021]. На практике это означает, что один и тот же концепт зафиксирован в языке через целый ряд синонимов или других лексических единиц, которые могут приобретать особые оттенки значений в зависимости от конкретной франкоязычной страны. В связи с этим возникает необходимость определить надежные источники для поиска такой лексики. Именно это и составляет основную задачу второго этапа нашей работы по отбору единиц, маркирующих франкофонную идентичность.

К таким источникам в ходе исследования были отнесены *три национальные корпуса* французского языка:

- 1) «Le corpus national de Dakar» (Сенегал) – <https://www.bdlp.org/>
- 2) «Le Corpus national parlé au Québec» (Канада) - <https://retour.iro.umontreal.ca/cgi-bin/lexiquum>
- 3) «Le corpus national parlé à Paris» (Франция) - <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

Использование лингвистических корпусов позволяет наглядно проследить разнообразие французского языка и отразить этнокультурную специфику конкретных франкоязычных регионов. В состав исследуемых корпусных массивов входят как письменные источники (периодическая печать, художественная литература, публицистика), так и расшифровки устных высказываний носителей языка из рассматриваемых стран. Такой эмпирический материал дает возможность проанализировать лексико-грамматические и фонетические трансформации, заимствования, стилевые пласты, а также выявить культурно-маркированные концепты, формирующие языковую картину мира. Сравнительный анализ корпусных данных Франции, Канады и африканского ареала раскрывает динамику развития французского языка как государственного и культуuroобразующего, предоставляя при этом богатый аутентичный ресурс для дидактических целей. Выбор трех корпусов (Франции, Африки и Канады) методически обоснован. Именно в этих регионах отчетливо прослеживается языковая вариативность, вызванная историческими, культурными и внутриязыковыми причинами [Тарева, Максимкин, 2020]. Французский язык в Квебеке и африканских странах имеет серьезные отличия от нормативного парижского варианта в силу географической удаленности от европейской метрополии [Багана, Куксова, 2019] и активного контакта с другими языками.

Третий шаг в исследовании связан с вычленением лексических единиц, вербализующих определенный концепт в корпусных массивах французского языка. Сложность заключается в том, что при сходстве наименований носители языка из разных регионов франкофонии могут вкладывать в них неидентичный смысл. Развиваясь в языке и культуре, концепт проходит сложный эволюционный

путь, постепенно обрастая «номинативным фоном» — исторически сформированным пластом ассоциативных связей и смысловых оттенков [Табанаква, 2015]. Именно лексические наименования передают эту фоновую социокультурную информацию. В процессе отбора концептуально-маркированной лексики принципиально важно принимать во внимание два ключевых параметра: во-первых, многообразие существующих способов выражения смысла, и во-вторых, частотность фиксации конкретной единицы в текстовых корпусах. Сочетание разнообразия лексических форм и их корпусной частоты дает возможность полно оценить спектр выражаемых значений и способы объективации концепта в разных странах. По-видимому, для одного и того же концепта в различных корпусах может обнаруживаться как совпадающий, так и отличный состав лексических средств и частотных характеристик. В ходе анализа просматриваются следующие типы зависимостей:

а) в национальных корпусах концепт представлен сходными лексемами, но частота употребления одних преобладает над другими, что говорит о том, что акцент ставится больше на те или иные выражаемые культурные смыслы;

б) в национальных корпусах один и тот же концепт представлен разной палитрой лексем: в одном национальном корпусе набор лексем шире, чем в другом, либо эти наборы сильно различаются в разных корпусах;

в) различная сочетаемость сходных лексем в разных национальных корпусах может говорить о различном культурном понимании концептов;

г) схожие лексемы с одинаковой частотностью в разных национальных корпусах говорят о схожести/близости культур.

Ученые выделяют следующие онтологические характеристики языковой картины мира, из-за которых можно говорить о дидактических трудностях в типологии концептов:

- 1) множественность именных обозначений концептов;
- 2) дифференцированная степень концептуализации фрагментов действительности, обусловленная их аксиологической значимостью для этноса;
- 3) специфическое переплетение ассоциативных признаков;

- 4) специфическое концептуальное оформление предметных зон;
- 5) ориентированность данных зон на конкретные коммуникативные сферы [Лингвокультурная концептология, 2025].

С учетом этих факторов становится понятно, что при сравнении одного и того же концепта в трех франкофонных культурах Африки, Канады и Франции основные трудности в интерпретации возникают в связи с а) с его (концепта) неравномерным наполнением (концептуализацией или номинативной плотностью (термины В.И. Карасика): в одной из культур существует более обширное количество лексических номинаций, свидетельствующее о важности концепта в жизни определенного этноса; б) с наличием специфической комбинаторики ассоциативных признаков этих концептов. Особая сочетаемость лексем, фразеологизмы и идиомы уточняют те или иные оттенки значений концепта.

Обучающиеся должны принять во внимание указанные факторы, чтобы увидеть различия в номинативной плотности концепта, проанализировать особенности ассоциативной комбинаторики. Вследствие полученных результатов происходит антиципация смысловых представлений, которыми обмениваются участники межкультурного диалога.

Приведем пример. Концепт СВОБОДА в корпусе «Le corpus national de Dakar» (картина мира Африки) и в «Le Corpus national parlé à Paris» (картина мира Франции) представлен базовыми лексемами: *liberté* (свобода), *autonomie* (автономность), *indépendance* (независимость), *émancipation* (эмансипация/освобождение), *droits* (права), *égalité* (равенство), *justice* (справедливость), *démocratie* (демократия), *citoyenneté* (гражданственность), *opinion* (мнение), *expression* (выражение), *participation* (участие). Эти совпадающие в двух лингвокультурах единицы номинации выражают общее ядро значения, что демонстрирует приверженность в целом франкофонного сообщества к единым идеалам и ценностям. И это закономерно. Франкофонная наднациональная общность существует довольно давно, и точек пересечения франкофонных культур больше, чем различий, иначе бы общность распалась.

При этом мы выявили отличия в частотности той или иной номинации, что свидетельствует о различиях в области околоядерной зоны, а также ближней и дальней периферии семантических значений концепта в разных франкофонных общностях. Так, в национальном корпусе Дакара более часто встречаются лексемы *émancipation* и *autonomie*. В парижском корпусе наиболее частотны лексемы *égalité* и *justice*. В данном случае именно фактор частотности становится определяющим для выявления социальных и культурных различий двух общностей. Бóльшая частота употребления лексем *émancipation* и *autonomie* отсылает к колониальному прошлому Сенегала, к его борьбе за независимость. В то же время во французском обществе наиболее частотными являются лексемы *égalité* и *justice*, что демонстрирует приверженность французов к революционным идеалам. Сказанное означает, что при толковании концептов с позиций их соотношения с тем или иным франкоязычным сообществом необходимо обратить внимание на наличие как ядра значения, так и ближней периферии смысловых нюансов.

Приведем еще один пример поликультурного анализа концепта ЗНАНИЕ/ПОЗНАНИЕ с целью перечисления возможных/весьма вероятных трудностей, с которыми могут столкнуться студенты. В корпусе Le corpus national de Dakar (картина мира Африки), Le corpus national parlé au Québec и в Le Corpus national parlé à Paris (картина мира Франции) данный концепт представлен базовыми лексемами: *connaissance* (знание), *apprendre* (учить), *sagesse* (мудрость), *comprendre* (понимать), *étudier* (изучать), *enseigner* (преподавать), *culture* (культура), *formation* (обучение), *éducation* (образование), *science* (наука), *technologie* (технология), *bibliothèque* (библиотека), *recherche* (исследование), *intellectuel* (ученый), *expérience* (опыт), *pédagogique* (педагогика), *didactique* (дидактика), *université* (университет), *école* (школа), *professeur* (преподаватель), *élève* (учащийся), *étudiant* (студент), *érudition* (эрудиция). При наличии сходства выявляются отличия в частотности лексем. В корпусе Le corpus national de Dakar более часто используются лексемы *sagesse* и *expérience*, реже используется лексическая единица *savoir oral*. В Le Corpus national parlé à Paris лексема *connaissance* встречается чаще всего. Кроме

того, имеет место лексема *érudition*, которая отсутствует в дакарском корпусе. Анализируя номинации концепта ЗНАНИЕ в Le Corpus national parlé au Québec, помимо обозначенных значений, мы выделили те, которые присущи исключительно культуре Квебека: *éducation multiculturelle, apprentissage continu*.

Проведенный анализ выявляет инвариантный признак, объединяющий франкофонные страны: знание здесь трактуется преимущественно как инструмент достижения общественного блага и прогресса, тогда как его индивидуально-познавательная функция оказывается вторичной. Дифференцирующие параметры распределяются следующим образом. Во французской лингвокультурной традиции знание и познание коррелируют с понятиями эрудиции и энциклопедизма; в африканском ареале они сопряжены с мудростью и эмпирическим опытом; для канадского контекста значимым оказывается измерение поликультурности.

Реализованная в исследовании стратегия отбора лексических единиц, объективирующих экзистенциальные концепты, позволяет зафиксировать инвариантную систему ценностных установок, общую для всех рассмотренных сообществ, и одновременно определить специфические для каждой из стран семантические акценты, что становится возможным благодаря количественному и дистрибутивному анализу употребления единиц. Указанная корреляция общего и особенного составляет, с одной стороны, сущностную характеристику франкофонного мира, эксплицируя как его наднациональную идентичность, с другой стороны, национально-культурную маркированность носителей языка. Полученные данные служат эмпирическим основанием для дальнейшей верификации отобранных концептов и соответствующих лексем в процессе обучения французскому языку с учетом мировоззренческих контрастов изучаемых культур.

На рисунке 4 отражена общая последовательность действий по отбору лексем, репрезентирующих франкофонную идентичность представителей различных стран.

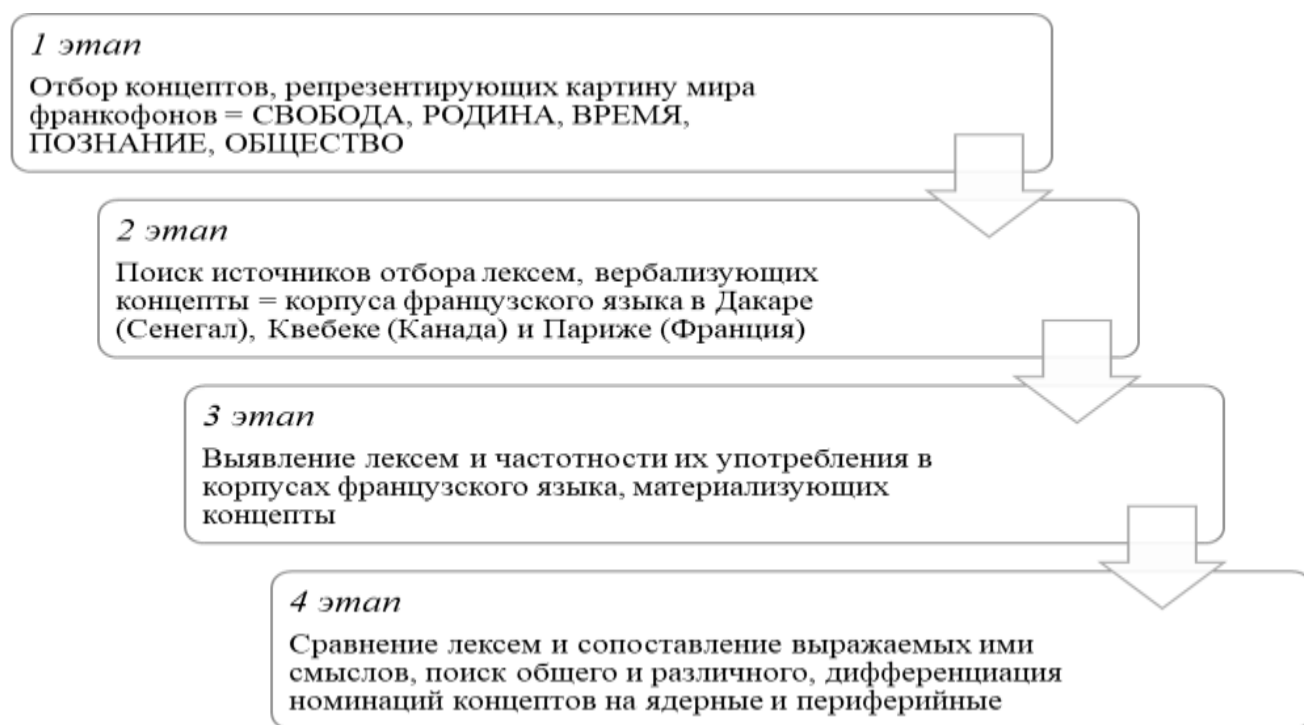


Рис. 4. Алгоритм отбора лексем – маркеров франкофонной идентичности

Предлагаемый алгоритм отбора лексики представляет собой инновационное решение для методики преподавания иностранных языков. Классическая методика, как правило, опирается на отбор лексем в качестве языковых знаков-символов, соотносимых с их значением и функционированием в конкретном коммуникативном контексте, тексте или сфере общения. Данной цели служит комплекс традиционных принципов: тематический, семантический и словообразовательной ценности, экономии (достижение максимальной смысловой емкости минимальными средствами), значимости и актуальности (учет интересов, возрастных и языковых особенностей учащихся), частотности (ориентация на наиболее употребительную лексику носителей языка), коммуникативной значимости (обеспечение решения повседневных речевых задач), мотивации (отбор материала, способного поддерживать интерес), схожести с родным языком, отражения национально-культурной специфики и ценностных ориентаций. Традиционная логика при этом строится по направлению «снизу вверх» — от языкового знака к смыслу. В нашем исследовании отбор осуществляется по обратной траектории — «сверху вниз», от смысла (концепта) к знаку. Именно эта ономаσιологическая логика рассматривается как новое дидактическое решение, позволяющее эффективно знакомить учащихся со сложными культурно

маркированными представлениями, отражающими картины мира носителей разных стран, говорящих на одном языке.

Такое реверсивное движение при отборе лексических единиц потребовало применения дополнительного принципа отбора – *принципа культуроведческой верификации отобранных лексических единиц*. Это связано с тем, что при изучении концептов и их сопоставлении неизбежно возникают сомнения в правильности их трактовки, поскольку не существует способа объективации полученных данных. Проверка правильности отбора единицы заключается в том, чтобы обосновать выбранное значения концепта, опираясь на историю этноса, фольклор, философские системы, предметы материальной культуры, персонифицированных представителей франкофонных стран, топонимику франкофонного региона [Доржиева, 2012], дабы определить корректность отражения лексемой смысловых особенностей выражаемого концепта. Данный вид работы (культуроведческая верификация) является объективно сложным для студентов языкового вуза, поскольку нужно на основе имеющихся лингвистических и культуроведческих знаний предоставить доказательную базу корректной интерпретации лексических номинаций концепта. Сложность усугубляется тем фактом, что отобранные концепты не являются одинаково доступными для усвоения и интерпретации значений, поскольку в разных языковых картинах мира франкофонных стран концепты по-разному представлены с точки зрения как их номинаций (применение лексических единиц, их материализующих), так и частотности употребления этих лексем.

Решение проблемы отбора концептов и единиц, их материализующих, подводит нас к необходимости рассмотрения вопроса о классификации этих единиц содержания обучения. Речь идет о *методической типологии* этих явлений – типологии, которая формируется в интересах процесса обучения лексической стороне иноязычного общения. В лингводидактике хорошо известна типология лексических единиц, предложенная и описанная в работах Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова (1990), Н. В. Николаева (1963), С. Г. Тер-Минасовой (2008). Такая типоло-

гия предполагает дифференциацию лексического материала за счет его группировки с учетом трудностей усвоения лексических единиц обучающимися. При этом трудность, как правило, определяется с учетом сходств и различий, существующих в изучаемом и родном для обучающегося языках. Такая дифференциация определяет очередность (последовательность) освоения материала по принципу «от класса легких для освоения единиц к классу трудных для освоения единиц».

Применительно к нашему исследованию понятие «трудность» как явление, требующее приложения особых умственных и физических усилий, должно толковаться по-особому, поскольку трудность освоения сходств и различий франкофонных концептов основывается, как мы ранее показали, на двух факторах, выявляемых посредством корпусного анализа:

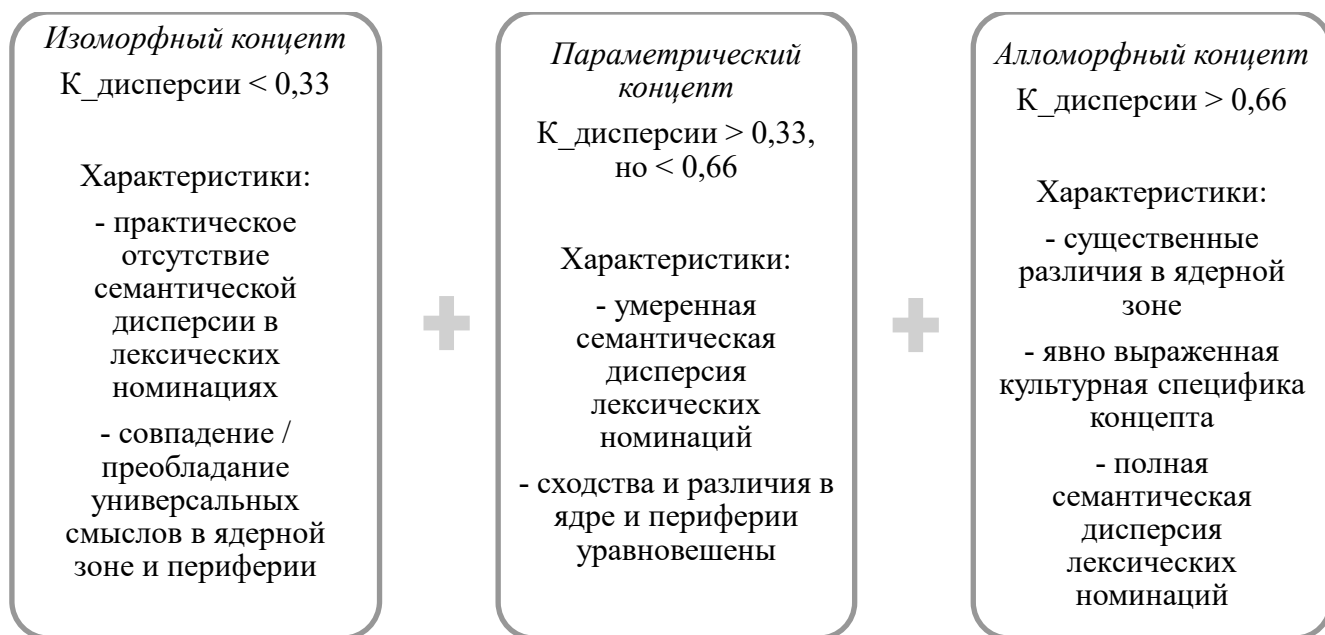
- 1) на совпадении/несовпадении лексических номинаций, фиксирующих концепт в языковых картинах мира разных франкофонных стран;
- 2) на частоте употребления той или иной лексической номинации во франкофонном сообществе.

Для нашей работы опора на родной язык студентов не является релевантной, мы выявляем трудности с учетом сходств и различий в номинациях концепта и частоте их (лексических номинаций) применения в языковых картинах мира франкофонных стран. Значит, и методическая типология должна быть «настроена» на такого рода сопоставления. Для решения вопроса о наибольшей/наименьшей трате усилий студентов при освоении франкофонной дифференциации концептов мы ввели специализированный *коэффициент семантической дисперсии*, который демонстрирует сходство/различия номинаций того или иного концепта. Он вычисляется по формуле: $K_{\text{дисперсии}} = (S_{\text{кол-во уникальных номинаций}}) / (N_{\text{общее кол-во номинаций}})$, где: 0 – абсолютное совпадение культурных значений, 1 – абсолютная уникальность культурных значений в той или иной франкофонной стране.

Концепты, при толковании которых семантическая дисперсия лексических номинаций отсутствует, мы называли *изоморфными*. Те из концептов, которые обладают умеренной семантической дисперсией лексических номинаций, являются

параметрическими. Алломорфные концепты – концепты, которые характеризуются существенными семантическими различиями номинирующих их лексических единиц. Обобщенно мы представляем типологию на рисунке 5 (с. 90).

С учетом выведенной нами методической типологии мы определяем последовательность введения концептов, которые мы отобрали (см. выше), в процесс обучения, основанного на поликультурном подходе. Согласно классическому подходу, принятому в лингводидактике, начинать изучение лексических явлений следует с наиболее простых, наименее трудозатратных. В нашей работе мы идем прямо противоположным путем, заявляя о необходимости начинать работу с лексически выражаемыми франкофонными концептами с наиболее трудного из них, с того, лексические номинации которого имеют расхождения на уровне как периферийных, так и ядерных значений. Речь идет об *алломорфных* концептах. За ними следуют параметрические и далее изоморфные концепты. Приведем причины принятия такого решения.



*Рис. 5. Методическая типология концептов
как единиц картин мира франкофонных стран*

Во-первых, работа с аллофонными концептами, транслирующими как единство, так и расхождения франкофонной картины мира на уровне семантических нюансов лексических единиц, их (концептов) выражающих, проводится со студен-

тами старшего этапа обучения (начиная с 3 курса, не ранее). Обучающиеся обладают уровнем владения языком не ниже B2, чаще C1. Студенты имеют солидный языковой и культурный багаж лингвистических, лингвокультурологических, страноведческих знаний, владеют методами контрастивного и контент анализа. Они, безусловно, знают практически все номинации, материализующие концепт, что исходно снимает трудность исходной семантизации лексических единиц.

Во-вторых, для таких студентов психологически проще начинать работу с поиска *явных* расхождений, оперировать зонами несовпадения, крупными смысловыми оппозициями, чем пытаться вычленить скрытые нюансы в схожих номинациях изоморфных концептов. Именно семантические расхождения в алломорфных концептах предоставляют богатый эмпирический материал для деконструкции, классификации и аргументации.

В-третьих, работа с концептами с высокой семантической дисперсией обеспечивает развитие «культурной бдительности» (научного скептицизма) студентов, они ментально готовы к такой работе. Более того, аналитическая деятельность компаративного характера отвечает их исследовательским потребностям, обеспечивает внутреннюю мотивацию, устойчивый интерес к деятельности по изучению нюансов значения франкофонных концептов.

В-четвертых, работа с явными расхождениями подготовит обучающихся к анализу параметрических и изоморфных концептов, в толковании и интерпретации которых расхождения минимальны, сложно заметны, сильно намерение их отождествления, а значит, невыявления специфического содержания, присущего тому или иному франкофонному сообществу.

В-пятых, за счет движения «от более заметных расхождений к менее заметным расхождениям» у студентов формируется многомерная картина мира, где сходство осознается не как отсутствие различий, а как результат сложной культурной интеграции. Процесс обучения из плоскости линейного накопления знаний переходит в плоскость активной рефлексивной деконструкции и синтеза смыслов.

Осмысление различий позволит студентам прийти к осознанному выводу об общности и различиях франкофонного мира как к результату сложного анализа всех противоречий.

Итак, приняв решение в пользу последовательности «от алломорфных концептов к параметрическим и далее изоморфным», мы ставим перед собой задачу идентификации концептов¹⁰ с точки зрения их принадлежности конкретной группе предложенной методической типологии с применением коэффициента семантической дисперсии. К алломорфным концептам мы относим концепты РОДИНА и ОБЩЕСТВО. В таблице 4 приводятся данные по сходству и различиям в значениях лексем, номинирующих эти концепты в языковой картине мира трех рассматриваемых нами франкофонных странах¹¹.

Таблица 4 – Сходства и различия в толковании алломорфных концептов РОДИНА, ОБЩЕСТВО

<i>Le Corpus national parlé à Paris</i>	<i>Le corpus national de Dakar</i>	<i>Le Corpus national parlé au Québec</i>
PATRIE		
<i>Ядро:</i> Terre, langue française		
<i>Периферия</i>		
Nation, femme héroïque, république, révolution, pouvoir, politique, mémoire collective, citoyenneté.	Terre ancestrale et sacrée, tribu, nature sauvage, liberté absolue, harmonie avec la nature, indépendance, pays natal, spiritualité, filiation.	Nature, nordicité, communauté, pays, petite patrie, froid, amère patrie, diversité, Belle Province.
$K_{дисперсии} = 26 / 29 = 0,9$		
SOCIÉTÉ		
<i>Ядро:</i> population, individu, droit, groupe, développement, progrès, système, institution		
<i>Периферия</i>		
Citoyenneté, socialisme, association, utopie, covoiturage, cojardinage, collocation, débat, engagement, laïcité, égalité.	La Teranga, nature, famille, tribu, communauté, honneur, expressivité, sensualité, filiation, voisinage, tradition (coutume).	Identité, mixité, diversité, interculturelisme, intégration,
$K_{дисперсии} = 27 / 35 = 0,77$		

¹⁰ В нашей работе в силу необходимости ограничения материала исследования мы рассматриваем пять концептов. При этом разработанная процедура методической типологизации концептов с учетом совпадения/несовпадения лексических номинаций и частоте их употребления в разных лингвокультурах может быть применена к другим концептам, отражающим единство и различия в картине мира франкофонов.

¹¹ В приложении 2 мы приводим подробное описание каждого концепта с вычислением коэффициента семантической дисперсии его лексических номинаций и с демонстрацией моделей обозначения смыслового разнообразия соответствующих лексических единиц.

Следующими по очередности введения в учебный процесс становятся *параметрические концепты*. Применительно к отобранной группе концептов таковыми являются концепты СВОБОДА и ВРЕМЯ. Таблица 5 отражает степень дисперсии значений и частоты употребления соответствующих лексических единиц.

Таблица 5 – Сходства и различия в толковании параметрических концептов СВОБОДА, ВРЕМЯ

<i>Le Corpus national parlé à Paris</i>	<i>Le corpus national de Dakar</i>	<i>Le Corpus national parlé au Québec</i>
LIBERTÉ		
<i>Ядро:</i> liberté, autonomie, indépendance, émancipation, droits, égalité, justice, démocratie, citoyenneté, opinion, expression, participation.		
<i>Периферия</i>		
Egalité, liberté d'expression, propriété privée, laïcité, manifestation, critique, débat	Émancipation, autonomie, décolonisation, négritude, honneur	Liberté individuelle langue française identité, respect des traditions
$K_{\text{дисперсии}} = 13 / 28 = 0,46$		
TEMPS		
<i>Ядро.</i> Seconde, minute, heure, jour, semaine, mois, année, calendrier.		
<i>Периферия</i>		
Urgence, retard, rentabilité, rythme, stress, temps libre, argent, reconciliation, crise	Saison, patience, disponibilité, génération	Saison, horaire, flexibilité, rythme, stress
$K_{\text{дисперсии}} = 16/26 = 0,61$		

Как видно из таблицы, такие концепты характеризуются умеренной семантической дисперсией лексических единиц в языковых картинах мира разных франкофонных стран. Но несмотря на общность номинаций ядерной зоны имеются значительные расхождения в периферийной зоне концепта.

Наконец, представим в таблице 6 данные, отражающие изоморфные характеристики номинаций концепта ЗНАНИЕ/ПОЗНАНИЕ

Таблица 6 – Сходства и различия в толковании изоморфного концепта ЗНАНИЕ/ПОЗНАНИЕ

<i>Le Corpus national parlé à Paris</i>	<i>Le corpus national de Dakar</i>	<i>Le Corpus national parlé au Québec</i>
SAVOIR		
<i>Ядро:</i> Connaissance, apprendre, sagesse, comprendre, étudier, enseigner, culture, formation, éducation, science, technologie, bibliothèque, recherche, intellectuel, expérience, pédagogique, didactique, université, école, professeur, élève, étudiant		
<i>Периферия</i>		

Connaissance, érudition, pouvoir, émancipation, domination, individualisation	Sagesse des personnes âgées, expérience, savoir oral	Education multiculturelle, apprentissage continu
$K_{\text{дисперсии}} = 7 / 29 = 0,24$		

Итак, в данном параграфе нам удалось принять важные для разрабатываемой методики решения. Прежде всего, на научной основе мы определили совокупность концептов, на материале которых могут быть реализованы стратегии обучения студентов выявлению сходств и различий, существующих между франкофонными странами, а также могут быть применены технологии развития у студентов ранее нами выявленных лексических умений. На основе анализа потенциала корпусов трех анализируемых стран мы определили лексический материал, который должен быть активно вовлечен в процесс формирования у студентов искомых умений. Наконец, мы установили методически оправданную последовательность освоения студентами франкофонных концептов. Тем самым мы подготовили основу для принятия практических решений, связанных с разработкой процессуального компонента технологии развития у студентов лексических умений на основе фактора франкофонии.

2.2. Процессуальный компонент технологии развития лексических умений студентов на основе фактора франкофонии

Обучение французскому языку с учетом фактора франкофонии – чрезвычайно редко встречающаяся стратегия. Несмотря на постепенное увеличение франкофонного компонента в современных учебных пособиях, его присутствие носит поверхностно-фрагментарный характер, не преодолевая устойчивую ориентацию на францисентричность.

Появление элементов франкофонии в учебной литературе датируется началом 2000-х годов. На предшествующих этапах дидактический материал был полностью сфокусирован на Франции и ее культурном наследии, транслируя представление о французском языке как об элитарном средстве общения, ассоциирующемся исключительно с модной индустрией, литературой и гастрономией [Barbier, 2013]. В ходе последующей трансформации дидактических подходов сформировалась новая концептуальная модель, позиционирующая французский язык как глобальный коммуникативный инструмент, функционирующий на пяти континентах и связывающий представителей различных этносов Европы, Азии, Африки и Северной Америки [Максимкин, 2019].

Сдвиг в парадигме иноязычного образования определялся комплексом социально-политических причин: деколонизационными процессами (при сохранении Францией векторов гуманитарно-экономического присутствия), интеграцией иммигрантов в трудовую сферу, а также стремлением нивелировать риски культурной стагнации и англоязычной гегемонии в эпоху глобализации. Существенное влияние на преодоление франкоцентризма оказали фундаментальные социолингвистические исследования и разработка лексикографических ресурсов [Poirier, 2004], систематизировавших варианты французского языка Бельгии, Швейцарии, Квебека и африканского ареала.

Формирование специальных лексикографических баз и словарей позволило четко концептуализировать наднациональный франкофонный дискурс. Данная динамика аналогична процессам XVII столетия, когда словарная кодификация обусловила становление суверенных наций Европы (что подробно репрезентировано Б. Андерсоном в книге «Воображаемые сообщества. Размышление о происхождении и распространении национализма» [Миллер, 1994: 66]). Тем самым был преодолен длительный период академического пуризма, отвергавшего нормативность бельгицизмов, гельветизмов и квебецизмов.

Во второй половине 2000-х годов в практике французских издательств фиксируется тенденция первичной интеграции аутентичного франкофонного компонента в страноведческие блоки (*Civilisation*) учебных комплексов. Так, УМК *Connexions* (2005) акцентировал фонетическую вариативность языка, а пособие *Rond-Point* (2005) знакомило с историческими ареалами его распространения. В структуру книг постепенно включались сюжеты о Квебеке, Брюсселе, региональном кинематографе и статусе Международной организации Франкофонии, однако на данном этапе презентация франкофонии отличалась факультативностью и отсутствием системности.

Переломным моментом стал 2007 год, когда вышли УМК *Alter ego*, *Ici* и *Pourquoi pas*, в которых аутентичный франкофонный дискурс впервые выступил сквозным организующим началом обучения. В *Pourquoi pas* внимание было уделено и лексическим нормам (в частности, швейцарским вариациям числительных *septante*, *huitante*, *nonante*). Особым этапом в 2015 году стало издание *Echo. Méthode de français pour l'Amérique du Nord* (уровни A1–A2) — уникального специализированного комплекса, посвященного канадскому региону (праздникам, университетской среде и медиадискурсу).

Таким образом мы видим, что Франкофония постепенно утратила статус «экзотического элемента». Данный вектор отражает философию, согласно которой французский язык и транслируемая им культура не принадлежат исключительно одной титульной стране [Diouf, 2012], а обогащаются ресурсами всех носителей языка [Clézio, 2020]. Знакомство с лингвистическим плюрализмом франкофонии

позволяет студентам сформировать ценностно-смысловую установку на принятие этнокультурного многообразия.

Применение учебных комплексов с франкофонным содержанием актуализирует перед педагогическим сообществом комплекс профессионально-методических задач. Полноценная репрезентация франкофонии в дидактических материалах требует введения триады компонентов: институционального, лингвистического и социокультурного. Данные компоненты должны выстраиваться в сбалансированную систему и распределяться равномерно в представленном учебном материале. *Институциональный блок* призван представить статистику, раскрывающую статус французского языка как инструмента межкультурного общения. Важно отразить историческую роль азиатских и африканских основателей движения, а также раскрыть динамику переосмысления концепта «франкофония», впервые введенного в научный оборот О. Реклю. Необходима актуализация вклада интеллектуалов Африки и Азии в становление содружества, а также рефлексия генезиса термина «франкофония» (от О. Реклю до современных его интерпретаций). *Лингвистический блок* обеспечивает репрезентацию фонетического и лексического плюрализма во всех видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме) на основе эколоингвистического подхода, утверждающего естественное равновесие вариантов языка. *Культурно-аксиологический блок* акцентирует внимание на гуманистических ценностях и идее наднационального содружества, минимизируя этноцентрические оппозиции. Приоритетом выступает предоставление голоса автохтонным носителям культуры.

Критическим элементом проектирования УМК выступает семиотический анализ визуального и текстового ряда для деконструкции стереотипных клише [Barbier, 2013]. К сожалению, в современной учебной литературе сохраняются уклоны в сторону стигматизации: архаично-фольклорный образ Глобального Юга (Африки) дихотомично противопоставляется модернизированному Северу (Канаде). Изобилие ретроспективных визуальных кодов формирует искаженный паттерн восприятия Франкофонии как «аватара колониализма» [Diouf, 2007],

закрепляя за странами Азии и Африки ярлыки социально-экономической несостоятельности и коррупционных рисков.

Итак, срез имеющегося опыта обучения французскому языку с опорой на франкофонный материал учебных пособий показал, что преподавателю не предоставляется целостная модель работы со словом, способным передать нюансы значений ключевых (базовых) франкофонных концептов, скрупулезного анализа его значений, которые могут быть едиными на всем франкофонном пространстве, а могут в той или иной степени отличаться ввиду особых представлений носителей французского языка разных стран. Сделав данный вывод, мы приступаем к описанию процессуального аспекта технологии совершенствования лексических умений студентов на основе поликультурного подхода. Технология в нашей работе направлена на практическую реализацию методики совершенствования лексических умений студентов на основе поликультурного подхода (методика как общая система теоретических принципов, подходов, направленных на достижение цели исследования, была подробно представлена в первой главе).

К описанию процессуальной составляющей целесообразно приступить с характеристики принципов обучения в соответствии с целью нашего диссертационного исследования. По справедливому замечанию С.А. Ламзина, принципы обуславливают как содержательное наполнение и организацию обучения, так и привлекаемые методы и приемы [Ламзин, 2002: 12].

Из всего массива общедидактических и частнометодических принципов иноязычного образования нами были выделены наибольшим образом соотносящиеся с ведущим подходом – поликультурным и нацеленные на реализацию фактора франкофонии в процессе обучения студентов лексической стороне иноязычного общения. Представим ниже экспликацию статуса принципов и опишем их своеобразие применительно к заданному контексту нашего исследования.

Среди общедидактических принципов ведущим для технологии совершенствования лексических умений студентов на основе (материале) культурно-маркированных концептов представителей франкофонных стран является *принцип проблемного обучения* (И. Я. Лернер; А. М. Матюшкин; М. И. Махмутов). В своем каноническом виде этот принцип предполагает отличный от традиционных метод обучения. При репродуктивном (традиционном) обучении учащиеся являются пассивными получателями информации и воспроизводят ее, не развивая свои когнитивные навыки и умения. Благодаря проблемному обучению, наоборот, активизируется мыслительная и речемыслительная деятельность в процессе формирования коммуникативных умений. На основе проблемных заданий студенты учатся действовать в непредвиденных ситуациях с представителями других культур.

Применительно к нашему исследованию принцип проблемного обучения предопределяет особый характер поисковой, проектной, аналитической и интерпретационной деятельности студентов при их «столкновении» с лексическими способами выражения франкофонного концепта: только при условии проблематизации деятельности обучающихся, когда для них отсутствует готовое решение проблемы, когда она (проблема) требует исследовательской, творческой деятельности студентов, у них будет развиваться лексическая компетенция в составе выделенных нами в п. 1.2 умений на восприятие и понимание лексических единиц, дифференциации и сопоставления нюансов лексем, а также умений постаналитической деятельности.

Для технологии это означает необходимость применения специальным образом смоделированных и дидактические обработанных ситуаций/контекстов поликультурного характера, содержательным ядром которых является заостренность внимания на определенном концепте, его вербализации лексическими средствами в лингвокультурных франкофонных странах.

Из общедидактических принципов следует обратить внимание на *принцип сознательности*, который в своей обобщенной специфике предполагает, что

учащиеся осознают осваиваемые действия и операции с лексическим материалом. Данный принцип предполагает особый вид когнитивной деятельности студентов, направленной на специальное осознание и осмысление в ходе анализа лексического материала как ядра, так и периферии значения концепта – носителя как единообразного, так и национально обусловленного смысла в языковых картинах мира франкофонных сообществ. На основе глубокого анализа, сопровождаемого разбором, толкованием, интерпретацией, обобщением, конкретизацией и иных мыслительных операций студент делает выводы о лексическом выражении одного и того же концепта в разных франкофонных странах, он осознает единство и отличия в содержании концепта, формируя у себя представления о монолитности (спаянности) и одновременно о культурно обусловленной специфичности способов выражения концепта, а вместе с ним отражения картины мира.

Одним из важнейших общедидактических принципов, положенных в основу разработки технологии развития лексических умений студентов в процессе их (студентов) работы с франкофонными концептами, является классический *принцип наглядности*. В нашей технологии данный принцип приобретает особое звучание: наглядностью начинают выступать лексические единицы, маркирующие концепт в лингвистических корпусах, а также широкий контекст, в котором эти единицы функционируют.

Из общедидактических принципов заслуживает несомненного внимания *принцип личностно-деятельностной направленности обучения* (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя). Согласно этому принципу в его проекции на наше исследование, студент сам принимает решение о единстве и разнообразии концептуальных отражений через анализ лексических единиц на основе своего опыта, собственной оценки, сопоставления. Получаемые при этом у конкретного обучающегося результаты могут быть как сопоставимыми с мнением других, так и отличающимися.

Данные принципы общедидактической значимости применяются в технологии в их полном взаимодействии с другими принципами: системности и

систематичность, связи теории и практики, научности, доступности, прочности, индивидуализации и пр. Иначе технология не имела бы строгих научных оснований. При этом применение данных принципов не имеет четкого специфического проявления в нашей технологии, и мы их квалифицируем как дидактические универсалии.

Остановимся на *методических принципах*, по-прежнему фиксируя особое внимание на тех из них, которые имеют особое проявление в контексте разработки нашей технологии развития лексической компетенции студентов, осваивающих французский язык. Очевидно, что ведущим среди таких принципов следует считать *принцип коммуникативности* (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Е. И. Пассов). Лексические умения «встраиваются» в процесс коммуникации студентов, насыщая его средствами отражения своего замысла в отношении участников поликультурного общения. Студент базируется на единстве (ядре) и отличиях (периферии) значений концепта для наилучшего выражения собственного замысла в его (замысла) ориентации на представителя той или иной франкофонной страны. Именно через коммуникацию происходит присвоение и передача смыслов, лежащих в основе концепта, именно в коммуникации проявляются отличительные особенности нюансов значений, заложенных в культурно-маркированном концепте.

Принцип опоры на родной язык и родную культуру – еще один значимый для нашей работы методический принцип. В контексте нашей работы он означает опору на родную лингвокультуру студентов, на опыт освоения/осознания ее особенностей. Студент ассоциативно должен соотносить особенности лексических вариантов выражения концепта франкофонных стран с аналогичными ценностями и смыслами родной лингвокультуры.

Важным методическим принципом следует признать *ситуативно-тематический принцип*, детерминирующий подачу учебного материала в строгой корреляции с тематическим планированием, а именно с входящими в его структуру предметно-содержательными блоками и ситуациями общения [Телкова, 2018].

Это означает необходимость учета при разработке технологии тем и наполняющих их коммуникативных ситуаций, в рамках которых обращение внимания студентов на концепты франкофонных стран является самоцелью и специализированной задачей (ситуативно-тематическая презентация процесса представлена ниже).

Для нашей работы следует базировать технологию на особых *частнометодических принципах*, продиктованных спецификой исследования, особенно необходимостью учета фактора франкофонии. К таким принципам мы относим, прежде всего, *принцип культурной рефлексии*, заключающийся в направленности обучения на усиление, систематизацию и определение обучающимся иерархии культурных смыслов. Студенты осмысливают, переживают, присваивают во время диалога культурные смыслы, заключенные в концептах [Сысоев, 2009]. Не менее важным являются *принцип культурной вариативности* и *принцип учета фактора франкофонии*, согласно которым в процессе обучения должны быть нестереотипно и равноправно представлены разные франкофонные культуры, находящиеся в фокусе дидактического внимания. В соответствии с этим принципом, студент отталкивается от культурных особенностей Франции как среды обитания канонического французского языка и переходит к культурным компонентам других франкофонных стран, в которых этот французский язык является инструментом взаимодействия. Именно в ходе планомерного погружения в палитру франкофонных культур человек формирует/развивает собственную культурную идентичность. Наконец, важным принципом для нас является *принцип презумпции незнания*. Согласно данному принципу, студенты, изучающие франкофонные культуры абстрагируются от имеющихся негативных стереотипов о франкоязычных культурах, в частности от стереотипов об африканских странах, навязанных в былые времена колонизаторами, но и сейчас не изжитыми, поддерживаемыми в некоторых слоях франкофонного сообщества (см. выше описание явления франкодоксии). Согласно этому принципу, обучение должно быть организовано беспристрастно, непредвзято без негативной стереотипизации,

миссионерского (колонизаторского) синдрома западных стран, оно предполагает поддержание полезных стереотипов, которые помогают создать первоначальное впечатление о культуре [Гурулева, 2008].

Итак, мы сформировали систему принципов обучения, нацеленных на развитие у студентов лексических умений, связанных с восприятием и анализом франкофонных концептов. Для описания технологии данные принципы должны опираться на совокупность *методов* и конституирующих их *приемов* обучения; каждый принцип предполагает целый набор методов и приемов, обеспечивающих реализуемость самой идеи опоры на фактор франкофонии в деле развития лексической компетенции обучающихся. Остановимся на представлении методов и приемов в их соотнесенности с этапами обучения, построенными в соответствии с указанными выше принципами.

Этап I. Мотивационно-ориентирующий

Данный этап направлен на стимулирование мотивации студентов к развитию лексических умений и выработку целевой установки, регламентирующей работу с культурно-маркированными концептами. В качестве теоретико-методического базиса используется частично-поисковый (эвристический) метод (согласно концепции И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина [1965]). В соответствии с этой стратегией привлекается комплекс обучающих приемов: *эвристическая беседа, сравнительно-сопоставительный анализ высказываний, начальный лингвокультурологический анализ концептов и самодиагностика*. Подробное рассмотрение выделенных приемов обеспечивает комплексное видение структуры этапа с учетом сопряженных действий преподавателя и обучающихся.

В качестве методического приема эвристическая беседа интерпретируется как совместное обсуждение учебной темы, где конструктивный диалог преподавателя и группы обеспечивает поисковую активность самих студентов по нахождению выхода из поставленной проблемной ситуации [Азимов, Щукин, 2009]. Эвристическая беседа является той разновидностью проблемной лекции, которая позволяет наиболее полно продемонстрировать различные аспекты управления процессом формирования у студентов всех структурных компонентов

анализа и решения проблемы. Диалогизация проблемной ситуации в эвристической беседе – это своеобразный прием, рассчитанный на перестройку внутреннего плана действия, образа мышления и личностной позиции субъекта мышления.

Преподаватель дает представление студентам о вариантах французского языка, причинах их появления и динамике развития в контексте существования целостного франкофонного сообщества. Беседа проводится через постановку вопросов и поиск ответов на них (преподаватель ставит вопросы, студенты сами ищут ответы). Поисковая деятельность, реализующая стратегию частично-поискового метода, заключается в том, что студентам дается право и возможность в ходе беседы переключать внимание на словари, корпуса, энциклопедии и другой справочный материал для поиска информации, необходимой для ответа на вопросы.

Приведем пример. Преподаватель изучает вместе со студентами текст из философского словаря Вольтера, обращает внимание учащихся на то, как от культуры к культуре по-разному понимается концепт КРАСОТА. Анализируются факторы, влияющие на осмысление концепта носителями различных культур. Проводится эвристическая (ценностно-ориентированная) беседа о Франкофонии и франкофонных странах, о том, почему в современных реалиях нужно изучать французский язык на всем ареале его распространения.

Результатом частично-поисковой деятельности становится осознание студентами ключевых концептов французской лингвокультуры, региональных (на уровне различных стран) вариантов их фиксации средствами лексических единиц французского языка. Обучающиеся осознают роль концепта как средства культурной репрезентации, понимают и оценивают, насколько они готовы к интерпретации концептов, к развитию своих лексических умений через анализ концептов для успешного участия в диалоге культур.

Приведем ниже скрипт фрагмента занятия, нацеленного на ценностно-мотивирующее воздействие на студентов.

1.1. Вводная часть¹².

Уважаемые студенты. На наших занятиях мы будем погружаться в увлекательный мир языка и культуры различных франкофонных стран, чтобы понять, как представители этих стран видят окружающий мир, совпадает образ картины мира у всех представителей франкофонного сообщества или он отличается. Как вы думаете, зачем это необходимо человеку, осваивающему французский язык в профессиональных целях?

ОТВЕТЫ СТУДЕНТОВ

Чтобы лучше понять франкофонный мир нам необходимо вспомнить, что из себя представляет явление «Франкофония», сколько франкофонных стран вы знаете, на каких континентах они расположены?

ОТВЕТЫ СТУДЕНТОВ

Знаете ли вы источники, на которые можно опереться, чтобы понять и познать культуру различных стран, говорящих на французском языке? Давайте поищем в сети Интернет ссылки на эту информацию и обменяемся ими.

ОТВЕТЫ СТУДЕНТОВ.

Ответьте на вопросы:

- 1) Почему необходимо изучать французский язык в контексте явления «Франкофония»?
- 2) Какова роль международной организации Франкофонии на международной арене? Сколько государств-членов входит в это объединение?
- 3) На уроках французского языка вы часто говорите о Франкофонии?
- 4) Много ли информации о Франкофонии содержится в учебниках, по которым вы занимаетесь?
- 5) Какие аспекты Франкофонии вас интересует больше всего: фонетические различия, лексическая вариативность, культурное богатство франкофонных стран?
- 6) Как вы считаете, повысится ли мотивация обучающихся французскому языку, если на занятиях больше рассказывать о его распространенности, культурном богатстве и ценностях, которые он транслирует?
- 7) Согласны ли вы с утверждением, что каждый студент, изучающий французский язык, должен представлять, что находится в франкофонном пространстве, насыщенном культурной и лингвистической вариативностью, которому присущи такие качества как креативность и динамичность?

ОТВЕТЫ СТУДЕНТОВ

1.2. Иницилирующе-мотивирующая часть

Я предлагаю вам прочитать статью из философского словаря Вольтера. Давайте найдем информацию о том, как интерпретируется в разных странах концепт КРАСОТА.

«BEAU, BEAUTE

Demandez à un crapaud ce que c'est que la Beauté, le grand beau, le *to kalon*¹! Il vous répondra que c'est sa femelle avec deux gros yeux ronds sortant de sa petite tête, une

¹² Здесь и далее мы приводим материал на русском языке. В приложении 1 он представлен на французском языке.

gueule large et plate, un ventre jaune, un dos brun. Interrogez un nègre de Guinée; le beau est pour lui une peau noire, huileuse, des yeux enfoncés, un nez épaté.

Interrogez le diable ; il vous dira que le beau est une paire de cornes, quatre griffes, et une queue. Consultez enfin les philosophes, ils vous répondront par du galimatias² ; il leur faut quelque chose de conforme à l'archétype du beau en essence³, au *to kalon*.

J'assistais un jour à une tragédie auprès d'un philosophe. « Que cela est beau ! disait-il. — Que trouvez-vous là de beau ? lui dis-je. — C'est, dit-il, que l'auteur a atteint son but ». Le lendemain il prit une médecine qui lui fit du bien. « Elle a atteint son but, lui dis-je ; voilà une belle médecine » ! Il comprit qu'on ne peut dire qu'une médecine est belle, et que pour donner à quelque chose le nom de beauté, il faut qu'elle vous cause de l'admiration et du plaisir. Il convint que cette tragédie lui avait inspiré ces deux sentiments, et que c'était là le *to kalon*, le beau.

Nous fîmes un voyage en Angleterre : on y joua la même pièce parfaitement traduite ; elle fit bâiller tous les spectateurs. « Oh ! oh, dit-il, le *to kalon* n'est pas le même pour les Anglais et pour les Français ». Il conclut, après bien des réflexions, que le beau est très relatif, comme ce qui est décent au Japon est indécent à Rome, et ce qui est de mode à Paris ne l'est pas à Pékin ; et il s'épargna la peine de composer un long traité sur le beau » [Voltaire, 128 : 2010].

¹...to kalon = beau en grec

²...galimatias = propos incompréhensible

³...archétype du beau en essence = la beauté idéale

Представьте ваши суждения. Если необходимо, воспользуйтесь толковыми словарями для уточнения нюансов значения, вкладываемого в концепт КРАСОТА представителями различных сообществ.

Какая из ассоциаций, связанных с данным концептом, вам ближе и почему? Какие мысли у вас возникают? Есть ли какая-то ассоциация с представлениями о красоте в нашей лингвокультуре?

ОТВЕТЫ СТУДЕНТОВ

1.3. Иницирующе-проективная часть

Преподаватель пользуется приемами сравнительно-сопоставительного анализа и первичного лингвокультурологического анализа концепта.

Опираясь на текст, поразмышляйте о концепте РОДИНА. Как вы думаете, является ли этот концепт одинаковым во Франции, в Канаде, в Африке, в нашей стране. В связи с чем связано различное восприятие этого концепта? Цитаты ниже помогут вам сориентироваться.

- «Le Canada c'est mon pays, le Québec c'est ma patrie» (Jean Lesage, le père politique de la Révolution tranquille).
- «Les Québécois ont avec la France, une relation compliquée. Je l'ai trouvée bien résumée dans un titre du quotidien "Le Devoir" : "l'amère patrie"» (Alain Juppé, Homme d'état, Homme politique, Ministre, Premier ministre).
- «Ma patrie, c'est la langue française», disait Albert Camus, auquel répondait en écho, Michel Serres: «Ce n'est pas rien, le vocabulaire. Oublier sa langue, c'est perdre son âme».

- «On n'habite pas un pays, on habite une langue. Une patrie, c'est cela et rien d'autre» (Emil Cioran Artiste, écrivain, philosophe).
- «Un homme sans patrie, c'est un rossignol sans chanson» (Proverbe russe).

Итак, каковы представления о родине носителей французского языка из разных стран? Они полностью совпадают? Что их объединяет? имеется ли отличие в представлениях разных народов о данном концепте?

Применение *приема самодиагностики* позволяет понять, насколько студенты осознали значимость погружения в франкофонный контекст при интерпретации (первичной) концептов, при принятии решения о сходстве и различии представлений франкофонных народов об одном и том же концепте. Итогом работы на данном этапе является формирование у студентов устойчивого внутреннего мотива к деятельности по анализу и осмыслению концептов в проекции представлений народов франкофонных стран, пробуждение их любопытства, стремления к открытиям, формирование первичных умений интерпретации лингвокультурных концептов. Закладываются основы для совершенствования следующих умений:

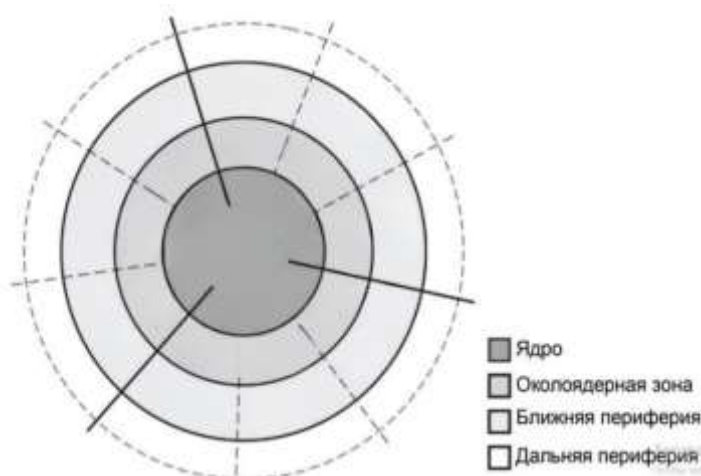
- умение восприятия (устно и/или письменно) лексической единицы и ассоциирования ее с национальным (франкофонным) концептом;
- умение прогнозировать и объяснять причины расхождений смысловых значений;
- умение рефлексивно осознать степень расширения смыслового поля лексической единицы.

Этап II. Формирующий

В соответствии с классификацией И.Я. Лернера [1981] на этом этапе применяется *исследовательский метод*. Преподаватель предлагает студентам алгоритм анализа номинаций концептов с опорой на три корпуса французского языка: «Le corpus national de Dakar» (Сенегал), «Le corpus national de Québec» (Канада), «Le corpus national parlé à Paris» (Франция). Алгоритм действий обучающихся состоит из следующих шагов, предполагающих ряд обучающих приемов:

- Найти сходные и различные номинации определенного концепта в корпусах;

- Проанализировать частотность значений каждой из номинаций в корпусах;
- Сравнить полученные данные количественно (количество нюансов значений) и качественно (очередность значений, частота употребления того или иного значения и пр.);
- Обобщить полученные данные, т.е. определить 1) ядро значений, 2) околоядерное значение, 3) ближнюю периферию, 4) дальнюю периферию. Внести значения в матрицу значений.



Далее студентам предлагается включиться в активный поиск решения выдвинутых исследовательских задач. Этот метод реализуется посредством применения *приемов семантического и функционального анализа концептов, рефлексии, анализа национально-культурного значения концептов. Прием семантического анализа* означает спиралевидный характер действий обучающихся и заключается в «движении» от анализа языкового материала к анализу фрагмента концептосферы, затем снова к языковому материалу на новом уровне с целью лексикографической фиксации всех выявленных национально-специфических характеристик языковых знаков сопоставляемых картин мира. *Прием функционального анализа* ориентирован на изучение студентами лексических единиц по выполняемым ими функциям: языковым речевым, коммуникативным, функциям трансляции культурных значений и пр. *Прием рефлексии* сопровождает деятельность студентов на всем протяжении выполнения действий, запрограммированных в алгоритме. Совершая рефлексивные действия

обучающийся осмысливает выражаемые словом нюансы значений в их соотношении с конкретным франкофонным регионом. Прием анализа национально-культурного значения концептов нацеливает когнитивные и рефлексивные действия студентов на вскрытие наднациональной и национальной идентичности представителей того или иного франкофонного сообщества. На этой основе обучающийся приходит к глубоким выводам о единстве и различиях в представлениях о мире тех или иных носителей французского языка – носителей французского, африканского или канадского менталитета.

Приведем ниже возможный скрипт фрагмента занятия, нацеленного на актуализацию частично-поискового и репродуктивного методов.

1. Студенты работают с одним из экзистенциальных концептов LIBERTÉ, самостоятельно дают определение и ассоциации, которые у них возникают, строят номинативный ряд, находят синонимы и антонимы. Преподаватель фиксирует ответы на доске, беседует со студентами о представлении концепта СВОБОДА в родной лингвокультуре.

2. Преподаватель разбивает студентов на группы по 3 человека.

– Группа А. Ознакомление со словарной статьей «liberté» в корпусе Trésor de la langue française. Проводится анализ лексем концепта, в том числе диахронический.

– Группа В. Анализ сочетаемости лексемы «liberté» в корпусе Lexiquem Montréal. Студенты производят выгрузку по лексеме из общепанкфранкфонной лексикографической базы данных.

– Группа С. Анализ сочетаемости лексемы «liberté» в африканском корпусе.

3. Каждая группа делает детальный анализ по своей части и все обобщается в форме схемы. Студенты выделяют номинации ядра концепта, околоядерной зоны, номинации ближней и дальней периферии. Совпадающие значения ядерной зоны говорят о схожести культур, периферийные зоны об их различии.

В ходе такой работы у обучающихся совершенствуются такие умения, как умение сопоставительного анализа ядра, околоядерной зоны, ближней и дальней периферии в значении лексической единицы; умение дифференциации нюансов

значения лексической единицы, выражающей национально обусловленный смысл концепта; умение делать и формулировать выводы о степени близости/отдаленности значений лексических единиц в той или иной лингвокультуре; умение прогнозировать и объяснять причины расхождений смысловых значений.

Этап III. Проблемно-контролирующий

Содержательно-целевая ориентация третьего этапа заключается в реализации контрольно-диагностических процедур, определяющих степень сформированности лексических умений студентов, и педагогическую коррекцию итоговых показателей обученности. Ведущим на этом этапе становится *проблемный метод*, предполагающий выдвижение студентам проблемы для самостоятельного изучения и принятия решения. Данный этап нами подразделяется на два подэтапа.

1. *Проблемно-инициирующий*: обучающимся предлагается продемонстрировать результаты обучения через самостоятельное решение проблемы исследования номинаций концептов в разных источниках для выявления сходства и различий в восприятии представителями разных франкофонных стран окружающего мира. Для этого используются следующие приемы: *лингвокультурологический анализ концептов с учетом фактора франкофонии, выполнение творческих заданий (продукция), контроль, рефлексия.*

Данные приемы лежат в основе следующих заданий для поиска решения проблемы:

1. Выполните анализ номинаций концепта SAVOIR в трех национальных корпусах, заполните схему анализа концепта.
2. Внимательно послушайте интервью с Мишелем Фуко на тему «Школа, образование, знание» *. Какой новый взгляд на концепт ЗНАНИЕ открывает данное интервью? Согласны ли вы, что его взгляд на чувственное в знании сближает трактовку Мишеля Фуко с менталитетом африканских стран?
3. Напишите эссе (250 слов) на тему «ЗНАНИЕ: различия в понимании концепта». Проиллюстрируйте ваше мнение аргументами в пользу той или иной интерпретации концепта, опираясь на корпуса текстов и интервью с Мишелем Фуко.

*[Michel Foucault à propos de l'école \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=...)

Эссе является средством, которое позволяет оценить умение обучающегося письменно излагать суть поставленной проблемы, самостоятельно анализировать проблему, используя материал и аналитический инструментарий различных ранее изученных языковых дисциплин (практические и теоретически направленных), это также демонстрация умения делать выводы, обобщающие авторскую позицию по поставленному вопросу. Таким образом, эссе – это авторское, логически выстроенное, самостоятельное сочинение с элементами использования идей и концепций из иных областей научной и общественной жизни с применением собственного опыта. Мы выделяем именно эссе как способ контроля знаний, так как в отличие от других видов письменных работ, к примеру рефератов, это самостоятельное сочинение-рассуждение обучающегося над научной проблемой, это не коллективная работа, как бывает при использовании метода проектов.

2. *Собственно контролирующий:* обучающимся предлагается особый прием – *решение учебных поликультурных франкофонных кейсов*, в ходе выполнения которого они проявляют всю совокупность развиваемых лексических умений. Применительно к нашей работе, под термином «кейс» на основании работы [Тарева, Викулова, Макарова, 2018] мы понимаем двухчастный конструкт, состоящий из:

а) описания ситуации, которая включает в себя проблему, основанную на выраженном лексическими средствами различии в толковании носителями французского языка одного и того же явления (концепта),

б) учебного задания по экспликации/поиску решения этой проблемы.

Решение кейса (*étude de cas*) – хорошо известный прием/метод обучения иностранным языкам. Прием анализа конкретных практических ситуаций часто рассматривается как современная технология обучения, которая способствует развитию личности учащихся, формированию у них межкультурных и поликультурных компетенций. «Кейс решает такие образовательные задачи как: приобретение новых знаний, развитие критического и стратегического мышления, умения вести дискуссию, сотрудничать» [Арюхина, 2015: 16].

В нашем исследовании процесс совершенствования лексической компетенции студентов мы связываем с активным применением учебных *поликультурных франкофонных кейсов*. Именно они способны помочь проверить степень освоения и применения студентами лексических умений, поскольку проблему в кейсе составляет наличие семантического разнообразия лексических единиц, отражающих экзистенциальные концепты. Это разнообразие способно мешать пониманию друг друга представителями родственных по языковой принадлежности социумов. Кейсы построены на противоречии: с одной стороны, смысл заложен в одну и ту же лексическую единицу, с другой стороны, смысловые нюансы, закладываемые в нее разными народами, не являются единообразными. Именно это противоречие становится ключевым в формулировании содержания кейса (проблемной ситуации), и именно оно провоцирует студентов на применение лексических умений, необходимых для принятия правильного решения проблемы.

Такая работа становится возможной только на продвинутом этапе обучения в языковом вузе (3-4 курсы), когда у преподавателя появляется возможность опереться на прочно сформированные лексические навыки, на знание истории французского языка, страноведения и лингвострановедения, лингвокультурологии и сравнительной культурологии, когда накоплены теоретические знания из области лексикологии. Помимо целевого воздействия на лексическую компетенцию обучающихся для ее развития поликультурные франкофонные кейсы, созданные в учебных целях, способствуют также развитию критического мышления студентов благодаря междисциплинарной составляющей, они способны упорядочить приобретенные ранее знания, применить их на практике и подготовить студентов к дальнейшей самостоятельной работе с языком, фактами культуры, лингвокультурными особенностями. Одновременно студенты приобретают готовность к возможным межкультурным конфликтам, они смогут прогнозировать различные пути их преодоления.

В основу разработки кейсов мы положили три базовых принципа, сформулированные Н. Д. Гальсковой [2007].

Реализация *когнитивного принципа* активизирует гносеологический базис обучающихся в области родной и иноязычной культур, формируя осознание их абсолютной аксиологической ценности, а также понимание языкового и культурного плюрализма глобального мира в процессе интеркультурного взаимодействия. Как справедливо отмечает М. В. Лебедева, «в отличие от традиционного кейса, межкультурный кейс способствует овладению не только социокультурными знаниями о стране изучаемого языка, но и познанию родной культуры через призму иной, что подразумевает последующее осмысление собственной лингвокультуры в процессе осознанного сопоставления с культурами стран изучаемого языка» [Лебедева, 2018: 45].

Операционно-деятельностный принцип регламентирует выработку поведенческих и речевых умений адаптации к инокультурной среде при неизменном приоритете уважения к родной для обучающихся культуре. Продуктивная интеграция в иноязычный контекст возможна исключительно на основе рефлексивно-критического осмысления коммуникативных актов, когда сохранение родного культурного кода достигается путем вычленения инвариантных и вариативных элементов посредством компаративного анализа.

В рамках *мотивационно-ценностного* принципа кейс-метод выступает эффективным инструментом конструирования гражданской позиции и национальной идентичности студентов, одновременно стимулируя развитие установку к эмпатическому диалогу культур.

Дидактическая ценность франкофонного кейса обусловлена его метапредметным характером, сочетающим междисциплинарность и кросс-методологию [Тлостанова, 2010], а также интеграцией базовых положений поликультурного подхода (подробно систематизированных в первой главе диссертационного исследования). Междисциплинарный потенциал кейса выражается в синергии общекультурных и профессиональных знаний (включая исторический, географический, экономический и социологический контексты). В свою очередь, кросс-методологическая специфика заключается в мобилизации широкого арсенала научных методов (моделирования, системного анализа,

проблемного метода, мысленного эксперимента, классификации, индуктивно-дедуктивных умозаключений), что свидетельствует о его технологической универсальности.

Организация работы с кейсом возможна как в индивидуальном, так и в групповом/коллективном формате, с распределением ролевых функций между обучающимися для решения частных задач проекта. Методический потенциал кейс-метода опирается на аутентичный или имитационный фактический материал, характеризующийся многовариантностью сценариев развития и отсутствием единственно правильного итогового решения. Кейсы отличаются многоуровневостью (для разных ступеней обучения); они носят мультимедийный характер. В кейсе присутствует большое разнообразие форматов представления информации: текст, видеозаписи, графика, цветные изображения, аудиофайлы. Использование в учебном процессе всего спектра мультимедийных ресурсов позволяет максимально приблизиться к языковой и социокультурной среде страны изучаемого языка, знакомиться с культурным многообразием современного поликультурного мира. Благодаря кейсам, учащиеся смогут найти решения и преодолеть трудности, чтобы в реальной жизни, наполненной конфликтами, они были готовы отстаивать свои культурные ценности, адаптироваться к изменениям, смело встречать непредвиденные ситуации, действовать даже в условиях межкультурного конфликта.

Приведем пример фрагмента занятия, нацеленного на контроль уровня развития лексических умений студентов с применением франкофонного кейса (В приложении 1 даем его на французском языке).

Уважаемые студенты, здравствуйте. Сегодня на занятии мы поговорим о концепте СВОБОДА и выполним кейс, чтобы лучше понимать какими ценностными смыслами наполняют этот концепт жители различных франкофонных стран и какие трудности у вас могут возникнуть, когда вы будете вступать в диалог культур с носителями французского языка разных стран.

1. Вводный мотивирующе-инициирующий этап.

Перед тем как мы будем решать кейс, выполним ряд подготовительных упражнений.

Задание 1.1.

Расскажите мне, как вы понимаете значения концепта СВОБОДА, с чем он у вас ассоциируется. (Студенты дают ответы, преподаватель фиксирует ассоциативный ряд на доске.)

Задание 1.2.

Сопоставьте определения с понятиями, отражающими виды «свободы» (представлены во второй колонке):

1. Le droit de s'exprimer sans censure. 2. La possibilité de pratiquer ses croyances. 3. La faculté de former ses propres idées et opinions sans influence extérieure. 4. L'égalité des chances et des droits pour tous les individus. 5. L'accès libre et ouvert à l'information en ligne. 6. La capacité d'enseigner et faire des recherches sans ingérence. 7. La possibilité de se déplacer sans restrictions. 8. Le droit de former des groupes ou des organisations. 9. La participation active à la gouvernance et à la prise de décision.	<i>liberté religieuse</i> <i>liberté numérique</i> <i>liberté académique</i> <i>liberté de mouvement</i> <i>liberté d'association</i> <i>liberté politique</i> <i>liberté sociale</i> <i>liberté d'expression</i> <i>liberté de pensée</i>
---	--

(Студенты проводят сопоставления и комментируют свой выбор).

Задание 1.3.

Проанализируйте басню Jean de la Fontaine «Le loup et le chien». Это произведение способно дать представление о жизненных парадоксах и об осмыслении истинного значения концепта СВОБОДА. Прочитайте текст басни Жана де Лафонтена Волк и Собака и будьте готовы ответить на вопросы.

«Le Loup et le Chien»

Un Loup n'avait que les os et la peau,

Tant les chiens faisaient bonne garde.

Ce Loup rencontre un Dogue aussi puissant que beau,

Gras, poli, qui s'était fourvoyé par mégarde.

L'attaquer, le mettre en quartiers,

Sire Loup l'eût fait volontiers ;

Mais il fallait livrer bataille,

Et le matin était de taille

À se défendre hardiment.

Le Loup donc, l'aborde humblement,

Entre en propos, et lui fait compliment

Sur son embonpoint, qu'il admire.

« Il ne tiendra qu'à vous, beau sire,

D'être aussi gras que moi, lui répartit le Chien.

Quittez les bois, vous ferez bien :

Vos pareils y sont misérables,

Cancres, hères, et pauvres diables,
 Dont la condition est de mourir de faim.
 Car, quoi ? rien d'assuré ; point de franche lippée ;
 Tout à la pointe de l'épée.
 Suivez-moi, vous aurez un bien meilleur destin. »
 Le Loup reprit : « Que me faudra-t-il faire ? – Presque rien, dit le Chien : donner la
 chasse aux gens
 Portant bâtons, et mendiants ;
 Flatter ceux du logis, à son maître complaire :
 Moyennant quoi votre salaire
 Sera force reliefs de toutes les façons :
 Os de poulets, os de pigeons,
 Sans parler de mainte caresse. »
 Le Loup déjà se forge une félicité
 Qui le fait pleurer de tendresse.
 Chemin faisant, il vit le cou du Chien pelé.
 « Qu'est-ce là ? lui dit-il. – Rien. – Quoi ? rien ?
 – Peu de chose. – Mais encore ? – Le collier dont je suis attaché
 De ce que vous voyez est peut-être la cause. – Attaché ? dit le Loup : vous ne courez
 donc pas
 Où vous voulez ? – Pas toujours ; mais qu'importe ? – Il importe si bien, que de tous
 vos repas
 Je ne veux en aucune sorte,
 Et ne voudrais pas même à ce prix un trésor. »
 Cela dit, maître Loup s'enfuit, et court encore».

[Jean de la Fontaine, 2013].

Задание 1.4. Ответьте на вопросы, аргументируя свою позицию и опираясь на свой личный опыт.

1. Quels sacrifices le chien a-t-il consentis en échange de sa condition sécurisée ?
2. Pourquoi le loup considère-t-il la liberté comme un élément essentiel de sa vie ?
3. En quoi cette fable illustre-t-elle les compromis que les individus doivent parfois faire entre liberté et confort ?
4. Quels éléments de la fable pourraient être interprétés comme une critique de la société ou des valeurs contemporaines ?
5. Quelles leçons sur la liberté et la condition humaine peuvent être tirées de l'interaction entre le loup et le chien ?

Методический комментарий

Задания на ассоциации и анализ текста басни Жана де Лафонтена позволяют проконтролировать степень развития способности применять лексические умения первого уровня:

- умение воспринимать устно/письменно лексическую единицу,
- умение осмысливать ее многозначность и относительность в зависимости от той или иной культуры.

2. Исследовательский этап

Задание 2.1.

Перейдем к кейсу. Ознакомьтесь внимательно с его содержанием, обратите внимание на все детали, изучите их, чтобы продолжить обсуждение концепта СВОБОДА.

Канадская компания N., офис которой находится в городе Монреаль, практически одновременно наняла двух сотрудниц: из Франции и Сенегала. Через месяц работы в честь их вхождения в коллектив коллеги устроили небольшой вечер, во время которого попросили поделиться своими впечатлениями о первых неделях работы.

Коллегам было удивительно услышать два положительных, но противоположных мнения.

Айа из Сенегала, 35 лет: «Это моя первая работа в Канаде, я немного стеснялась некоторых вещей. Например, моей дочери девять лет, и я уже в разводе довольно продолжительное время. У нас считается, что если женщина в разводе, то ее жизнь не очень удалась, женщина не смогла сохранить семью, ощущается давление родственников и общества. Мне было приятно, когда я узнала, что в Канаде наоборот поддерживают одиноких женщин, в обществе ценится, когда женщина может совмещать работу и заботу о семье, это признак сильного характера.

Еще было неловко смотреть в глаза моему начальнику, в нашей культуре это признак неуважения, в семье и школе мы не очень привыкли смотреть в глаза старшим. Здесь считается наоборот, что глаза – зеркало души, смотреть человеку в глаза, значит доверять ему и быть искренним. Получается, что в Канаде, если мы не смотрим в глаза, то презираем кого-то, или не уверены в том, что говорим.

Я заметила в офисе и транспорте много людей которые носят пирсинг и имеют татуировки. В нашей культуре они ассоциируются с преступниками и маргиналами, в Монреале, напротив, это считается модным».

Шарлотта, француженка родом с Юга Франции, 28 лет: «Во Франции люди обнимают и целуют друг друга при встрече, в том числе в деловой среде. Здесь это воспринимается странно, коллеги держат дистанцию. Безусловно приятно, что чувствуется командный дух, солидарность, но в то же время присутствует большая отстраненность коллег.

Мне показалось, что коллеги не оценили мое чувство юмора. Во Франции мы привыкли смеяться над всем и критиковать всех и все. Некоторых моих шуток коллеги не поняли, надеюсь я никого не обидела.

На мой взгляд люди такие же профессиональные и внимательные, но более серьезные, закрытые. Нет места непосредственности, и может быть легкости, к которой мы привыкли во Франции».

Задание 2.2.

Опираясь на высказывания Айи и Шарлотты, представьте свое мнение о том, как концепт LIBERTÉ, понимается во Франции, Канаде, и Сенегале.

Задание 2.3.

Проверьте свои рассуждения, проанализируйте номинации концепта LIBERTÉ в трех корпусах. Заполните схему: ядро, ближняя и дальняя периферия концепта.

Методический комментарий.

На 2 этапе занятия студенты решают франкофонный поликультурный кейс и задействуют поликультурные лексические умения второго уровня:

2.1. умение сопоставительного анализа ядра, околоядерной зоны, ближней и дальней периферии в значении лексической единицы;

2.2. умение дифференциации нюансов значения лексической единицы, выражающей национально обусловленный смысл концепта;

2.3. умение делать и формулировать выводы о степени близости/отдаленности значений лексических единиц в той или иной лингвокультуре;

2.4. умение прогнозировать и объяснять причины расхождений смысловых значений.

*3. Завершающий этап**Задание 3.1.*

Разбейтесь на пары и обсудите друг с другом нюансы значения концепта СВОБОДА в разных лингвокультурах, а также смысловые особенности лексемы «liberté». Поделитесь, какие из семантических особенностей Вы осознали впервые. Позволил ли вам кейс расширить понимание данного слова?

Задание 3.2.

Работая в парах, обсудите смысловые нюансы слова «свобода» в русском языке. Воспользуйтесь для этого толковыми словарями. Подготовьте выступление перед группой, представляя ваше решение. Дома напишите эссе по результатам обсуждений на занятии.

Методический комментарий.

В ходе этого задания студенты демонстрируют способность оперирования постаналитическими лексическими умениями:

– умением рефлексивно осознать степень расширения смыслового поля лексической единицы;

– умением объяснить единство и разнообразие франкофонного мира с опорой на исследованный лексический материал.

Данный кейс, встроенный в структуру учебного занятия, выступает примером франкофонного поликультурного кейса, созданного для учебных целей, но способного при этом отразить естественную ситуацию, которая вполне может иметь место в реальной действительности. Очевидна проблемная специфика предложенной ситуации, решая которую студенты демонстрируют полноценность лексической компетенции во всей совокупности лексических умений, актуализация которых обеспечивает понимание студентами глубину значений, вкладываемых в одну и ту же лексическую единицу представителями различных франкофонных стран. Прирастает их лексическая эрудиция, одновременно совершенствуется общая коммуникативная способность, которая помогает обеспечить решение сложных проблем в ходе межкультурного взаимодействия, часто осложненного конфликтами из-за отсутствия полноты понимания тех смыслов, которые закладывают коммуниканты в свои речевые продукты.

Итак, в данном параграфе мы описали процессуальную составляющую методики развития лексических умений студентов, специфика которой определяется поликультурным подходом к обучению. В структуру описываемого процесса входят совокупность принципов обучения и обусловленные ими группы методов и приемов обучения. Процессуальная составляющая вкупе с содержательно-целевой заданностью задает особые параметры конфигурации разработанной нами методики. Схематично мы представляем ее на рисунке 6 (с. 120).

ЦЕЛЕВОЙ БЛОК

Цель: совершенствование лексических умений студентов языкового вуза, с учетом фактора франкофонии, на основе поликультурного подхода

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ БЛОК

Подход: поликультурный

Принципы

Общедидактические: проблемного обучения, сознательности, принцип наглядности, личностно-деятельностной направленности обучения

Методические: коммуникативной направленности, принцип опоры на родной язык и родную культуру, ситуативно-тематический принцип

Частно-методические: принцип культурной рефлексии, культурной вариативности, принцип учета фактора франкофонии, принцип презумпции незнания

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК

1. Мотивационно-ориентирующий этап

Цель: формирование отношения студентов к развитию лексических умений и создание ориентировочной установки по работе с культурно-маркированными концептами. **Методы и приемы:** частично-поисковый (эвристический) → эвристическая беседа, сравнительно-сопоставительный анализ высказываний, первичный лингвокультурологический анализ концептов, самодиагностика

2. Формирующий этап

Цель: совершенствование лексических умений:

- сопоставительного анализа ядра, околоядерной зоны, ближней и дальней периферии в значении лексической единицы
- дифференциации нюансов значения лексической единицы, выражающей национально обусловленный смысл концепта
- делать и формулировать выводы о степени близости/отдаленности значений лексических единиц в той или иной лингвокультуре
- прогнозировать и объяснять причины расхождений смысловых значений

Методы и приемы: исследовательский → прием семантического и функционального анализа концептов, рефлексия, анализ национально-культурного значения концептов

3. Проблемно-контролирующий этап

Цель: контроль степени развития лексических умений студентов, корректировка результатов обученности

Методы и приемы: проблемный метод → лингвокультурологический анализ концептов с учетом фактора франкофонии, выполнение творческих заданий (продукция), контроль рефлексия, решение кейса

Рис. 6. Технология совершенствования лексических умений
на основе поликультурного подхода.

2.3. Опытнo-экспериментальное исследование эффективности технологии совершенствования лексических умений студентов на основе фактора франкофонии

В данном разделе описываются ход и результаты экспериментальной работы по внедрению технологии развития поликультурных лексических умений у студентов старших курсов языковых вузов, осваивающих французский язык. Процесс обучения реализовывался в четыре этапа: подготовительный, диагностический, формирующий и заключительный. Подробное описание этих этапов представлено в Таблице 7.

Таблица 7 – Этапы проведения опытнo-экспериментальной работы

Этап	Сроки	Содержание этапа
Подготовительный этап	Май -июнь 2024	Постановка общей цели и задач опытнo-экспериментальной работы, формулирование гипотезы, определение условий проведения опытнo-экспериментального обучения, выборка участвующих в диагностическом срезе, анализ технологической карты дисциплины с целью внедрения разработанной методики, подготовка необходимых материалов для диагностики, подготовка критериев оценивания
Диагностирующий этап	Сентябрь-ноябрь 2025	Проведение предварительной диагностики с целью определения исходного уровня развития лексических умений студентов экспериментальной группы, определение наиболее сложных моментов в формировании поликультурных лексических умений. уточнение и увеличение числа упражнений и заданий для совершенствования лексических умений
Формирующий этап	Декабрь 2024- февраль 2025	Организация процесса совершенствования поликультурных лексических умений студентов с применением разработанной методики, постоянная фиксация результатов и при необходимости корректировка некоторых моментов и уточнение компонентов методики, проведение промежуточного среза.
Заключительный этап	Март 2025	Проведение итоговой диагностики уровня развития лексических умений студентов ЭГ и КГ (контрольный эксперимент); сбор, анализ и интерпретация данных эксперимента; статистическая обработка полученных результатов; описание результатов эксперимента с использованием графиков и гистограмм.

На подготовительном этапе мы определили, что целью опытнo-экспериментальной работы является проверка эффективности разработанной технологии развития лексических умений студентов бакалавриата, изучающих в

профессиональных целях французский язык, спроектированной с учетом фактора франкофонии как частного проявления поликультурного подхода.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) Выяснить состав экспериментальной и контрольной групп (далее – ЭГ и КГ) испытуемых (уровень бакалавриата);
- 2) Выделить и описать качественные показатели лексических умений обучающихся;
- 3) Осуществить первичный срез уровня развития данных умений, и выявить насколько студенты понимают необходимость учитывать культурные особенности носителей франкофонных стран в ходе межкультурного диалога;
- 4) Проверить на практике эффективность авторской технологии развития лексических умений студентов в процессе интерпретации лексических номинаций культурно-маркированных концептов в ходе опытно-экспериментального обучения;
- 5) Проанализировать итоговые результаты и оценить общую эффективность методики.

Гипотеза эксперимента опирается на общую гипотезу исследования и сводится к доказательству валидности и корректности нашей обучающей технологии (см. п. 2.2), если будут выполнены следующие условия:

- в исследовании задействовано репрезентативное число студентов с нормально распределенным уровнем владения французским языком (B2-C1);
- сформированы четкие критерии оценки лексических умений обучающихся с учетом действия фактора франкофонии;
- обеспечен регулярный мониторинг каждого этапа с возможностью корректировки содержания экспериментальной методики и хода работы;
- итоговое тестирование продемонстрирует статистически значимую положительную динамику в развитии лексических умений участников.

Опытно-экспериментальное обучение проходило в Государственном автономном образовательном учреждении высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (далее – МГПУ), институте

иностранных языков, на кафедре романских языков и лингводидактики в течение 2024-2025 учебного года, в четырех группах (всего 40 человек), 20 человек в экспериментальной (3 курс лингвистика + педагогическое образование) и 20 человек в контрольной группе (4 курс, лингвистика). Предметным пространством для проведения опытно-экспериментальной работы послужила дисциплина «Практика устной и письменной коммуникации».

Решение задействовать именно эту категорию обучающихся и выбрать данную дисциплину обусловлено рядом весомых причин. Главная из них заключается в высокой эффективности применения поликультурного подхода в рамках данного направления подготовки. Будущие специалисты должны ориентироваться во всем спектре франкофонных культур, на всем ареале распространения французского языка и стать медиаторами между родной культурой и культурами франкофонных стран и, в связи с изменениями в политической обстановке, продвигать ценности русского языка и Русского мира во франкоязычной Африке. Кроме того, апробация спроектированной технологии базируется на активизации когнитивных операций высокого порядка (синтезе, анализе, обобщении и оценке сведений), предполагая наличие у студентов базовых навыков оперирования французской лексикой и комплексных знаний в области лингвокультурологии и страноведения. С опорой на этот языковой опыт студентов процесс опытного обучения был естественным образом интегрирован в аудиторные занятия по французскому языку, отвечая всем требованиям учебного плана и запланированным образовательным результатам.

1. Подготовительный этап

С целью определения эффективности разработанной технологии, для полноценного и качественного оценивания лексических умений студентов выделены следующие их (умений) развития: *элементарный (низкий), достаточный (средний), продвинутый (высокий)*. Соответствующие уровням критерии отражены в таблице 8. В ней каждое из умений представлено через перечисление конкретных действий, которые должен совершить студент для

выполнения стоящей перед ним задачи. Эти действия ранжированы исходя из полноты/неполноты выполнения необходимых операций.

Таблица 8 – Критерии оценивания уровня лексических умений, подлежащих развитию

<i>Лексические умения</i>	<i>Критерии оценивания лексических умений</i>		
	<i>низкий уровень</i>	<i>средний уровень</i>	<i>высокий уровень</i>
1.1. Умение восприятия лексической единицы (ЛЕ) и ассоциирования ее с национальным франкофонным концептом	Студент испытывает значительные трудности в определении семантики ЛЕ, не всегда может привести полный ассоциативный ряд, синонимы и антонимы фрагментарный ответ	Студент способен на базовом уровне определить семантику ЛЕ, устанавливает некоторый ассоциативный ряд, ряд синонимов, антонимов без опоры на лексикографические источники	Студент уверенно определяет семантику ЛЕ во французской лингвокультуре, устанавливает ассоциативный ряд, синонимы, антонимы без опоры на лексикографические источники.
1.2. Умение поиска значений лексической единицы в информационных системах различного рода и лексикографических источниках.	Количество идентифицированных студентом номинаций находится в диапазоне 50-70%.	Количество идентифицированных студентом номинаций находится в диапазоне 70-90%.	Студент уверенно находит не менее 90% номинаций концепта в информационных системах различного рода и лексикографических источниках.
1.3. Умение определения ядра, околоядерной зоны, ближней и дальней периферии в значении лексической единицы, отражающей национально обусловленные смыслы той или иной франкофонной страны.	Студент может правильно заполнить схему на 50%, испытывает трудности в распределении лексем на ядро, ближнюю и дальнюю периферию.	Студент заполняет схему, отражая 70-90% номинаций, испытывает незначительные затруднения.	Студент, работая с национальным корпусом, устанавливает ядерное и периферийное значение ЛЕ, идентифицирует дополнительные номинации, которые выражают концепт. Студент уверенно заполняет или рисует самостоятельно схему: ядро, околоядерная зона, ближняя и дальняя периферия
2.1. умение сопоставительного анализа ядра, околоядерной зоны, ближней и дальней периферии в значении концепта на основе	Студент испытывает значительные трудности в фиксации сходств/несовпадений концепта во французской,	Студент на основе анализа ЛЕ фиксирует сходства/несовпадение значений концепта во французской,	Студент на основе анализа ЛЕ самостоятельно выявляет различия, уверенно фиксирует несовпадение значений концепта во

анализа обозначающих его ЛЕ	канадской и африканской культурах на основе анализа ЛЕ.	канадской и африканской культурах на 70- 90% при помощи одноруппников или преподавателя	французской, канадской и африканской совпадения и культурах.
2.2. умение на основе анализа ЛЕ дифференциации нюансов значения национально обусловленного смысла концепта	Студент испытывает значительные трудности в дифференциации нюансов значений концепта, с трудом находит общее и различное в ядерной зоне трех концептов, испытывает сложности с анализом ЛЕ.	Студент дифференцирует нюансы значений концепта на основе анализа ЛЕ и находит общее и различное в ядерной зоне трех концептов, однако упускает ряд деталей, оставляет без внимания некоторые номинации.	Студент дифференцирует нюансы значений концепта и уверенно находит общее и различное в ядерной зоне трех концептов.
2.3. умение делать и формулировать выводы о степени близости/отдаленности и значений концепта в той или иной лингвокультуре на основе анализа ЛЕ	Студент с трудом, только при условии помощи со стороны преподавателя или одноруппников может сделать выводы о степени близости/отдаленнос- ти значений концептов в трех лингвокультурах, испытывает трудности в анализе для этих целей ЛЕ.	Студент в целом способен на основе анализа ЛЕ сделать выводы о степени близости/отдаленно- сти значений концептов, но упускает некоторые детали в области совпадения/несовпа- дения значений концепта в разных лингвокультурах.	Студент с уверенностью делает выводы о степени близости/отдаленности значений концепта в той или иной лингвокультуре на основе анализа ЛЕ
2.4. умение прогнозировать и объяснять причины расхождений смысловых значений концепта	Знания студента в области франкофонных культур недостаточны, для проведения глубокой культуроведческой верификации концепта. Студент способен привести лишь ограниченное количество примеров из истории, культуры, литературы франкофонных стран.	Студент проводит культуроведческую верификацию выявленных смысловых значений концепта на основе анализа ЛЕ, подтверждает корпусную информацию примерами из истории, литературы страны изучаемого языка. Объясняет причины расхождений	Студент проводит культуроведческую верификацию выявленных смысловых значений концепта на основе анализа ЛЕ, подтверждает корпусную информацию примерами из истории, литературы страны изучаемого языка. Объясняет причины расхождений смысловых значений концепта,

		смысловых значений концепта, однако упускает некоторые детали.	демонстрирует глубокие знания франкофонных культур.
3.1. умение рефлексивно осознать степень расширения смыслового поля концепта благодаря анализу ЛЕ	По результатам культурной верификации, студенту трудно сделать вывод о том, насколько правильно он выполнил интерпретацию информации из корпусов, совпадает ли его интерпретация с культурными фактами стран изучаемого языка. При необходимости возвращается к данным корпусам для дополнительной проверки.	По результатам культурной верификации студент старается сделать вывод о том, насколько правильно он выполнил интерпретацию информации из корпусов, совпадает ли его интерпретация с культурными фактами стран изучаемого языка. При необходимости возвращается к данным корпусам для заключительной проверки.	По результатам культурной верификации, студент уверенно делает вывод о том, насколько правильно он выполнил интерпретацию информации из корпусов, совпадает ли его интерпретация с культурными фактами стран изучаемого языка. При необходимости возвращается к данным корпусам для заключительной проверки.
3.2. умение объяснить единство и разнообразие франкофонного мира с опорой на исследованный лексический материал.	Имеет трудности в вербализации своей позиции. Владеет лексическим материалом и имеет знания франкофонных культур на базовом уровне. Предоставляет ответы только на некоторые вопросы.	Студент защищает проект, объясняя единство и разнообразие франкофонного мира с опорой на исследованный лексический материал, демонстрирует хороший уровень владения лексическим материалом и обширные знания франкофонных культур. Однако в ответе студента имеется ряд неточностей, противоречия в аргументации, студент не может ответить на все	Студент защищает проект, объясняя единство и разнообразие франкофонного мира с опорой на исследованный лексический материал. Демонстрирует высокий уровень владения лексическим материалом и хороший уровень знаний франкофонных культур.

		поставленные вопросы.	
--	--	--------------------------	--

Исключение нулевого уровня из оценочной модели базируется на подтвержденном в рамках практики речи гипотетическом положении, что студенты продвинутой стадии обучения в языковом вузе:

– имеют базовые представления о природе и функционировании концептов франкофонных стран (по меньшей мере в объемах освоенных курсов страноведения и лингвокультурологии);

– обладают начальным опытом интерпретации и аналитической работы с культурно-маркированными единицами.

Для проведения качественного анализа сформированности лексических умений и для оценки их динамики, необходимо присвоить баллы за выполнения заданий. Было решено оценить задания следующим образом: низкий уровень – 1 балл, средний – 2 балла, высокий – 3 балла. За неверный ответ или если лексическое умение II-III уровня не развито допустимо присваивать 0 баллов. Лексические умения II-III уровней возможно будут плохо сформированы или вовсе отсутствовать, поскольку ранее в лингводидактике они не были выделены, не было разработано методики, направленной на глубокий анализ культурно-маркированных концептов франкофонных стран.

Очередной исследовательский шаг на данном этапе предполагал создание контрольно-измерительного комплекса, обеспечивающего объективный замер уровня поликультурных лексических умений студентов на начальном этапе эксперимента. Перед обучающимися стояла задача прочитать статью из философского словаря Вольтера и проанализировать, какие значения приобретает концепт красота в различных культурах.

«BEAU, BEAUTE

Demandez à un crapaud ce que c'est que la Beauté, le grand beau, le to kalon¹ ! Il vous répondra que c'est sa femelle avec deux gros yeux ronds sortant de sa petite tête, une gueule large et plate, un ventre jaune, un dos brun. Interrogez un nègre de Guinée; le beau est pour lui une peau noire, huileuse, des yeux enfoncés, un nez épaté.

Interrogez le diable ; il vous dira que le beau est une paire de cornes, quatre griffes, et une queue. Consultez enfin les philosophes, ils vous répondront par du galimatias; il leur faut quelque chose de conforme à l'archétype du beau en essence, au to kalon.

J'assistais un jour à une tragédie auprès d'un philosophe. « Que cela est beau ! disait-il. — Que trouvez-vous là de beau ? lui dis-je. — C'est, dit-il, que l'auteur a atteint son but ». Le lendemain il prit une médecine qui lui fit du bien. « Elle a atteint son but, lui dis-je ; voilà une belle médecine » ! Il comprit qu'on ne peut dire qu'une médecine est belle, et que pour donner à quelque chose le nom de beauté, il faut qu'elle vous cause de l'admiration et du plaisir. Il convint que cette tragédie lui avait inspiré ces deux sentiments, et que c'était là le *to kalon*, le beau.

Nous fîmes un voyage en Angleterre : on y joua la même pièce parfaitement traduite ; elle fit bâiller tous les spectateurs. « Oh ! oh, dit-il, le *to kalon* n'est pas le même pour les Anglais et pour les Français ». Il conclut, après bien des réflexions, que le beau est très relatif, comme ce qui est décent au Japon est indécent à Rome, et ce qui est de mode à Paris ne l'est pas à Pékin ; et il s'épargna la peine de composer un long traité sur le beau» [Voltaire, 128 : 2010].

Далее, опираясь на предыдущий текст, нужно было по аналогии подумать о концепте *Patrie* (Родина) и о его восприятии в культуре Франции, Канады и Африки. Концепт *Patrie*, анализ которого предусматривался во время диагностического среза, является алломорфным, номинации данного концепта существенно различаются в трех франкофонных странах, а их совпадения минимальны. Траектория движения в ходе опытного обучения задается таким образом, что учащиеся движутся от алломорфных концептов через параметрические (промежуточный срез, концепт *Liberté*), завершая работу анализом изометрических концептов (*Savoir*) во время проведения итогового среза. Выбор данной траектории, как было описано выше в параграфе 2.1. обусловлен тем, что на продвинутой ступени обучения (3-4 курс), у студентов сформировались аналитические способности, был приобретен солидный языковой багаж в области страноведения. Начиная с первого года обучения, на занятиях по практике речи регулярно вводились задания на межкультурный компонент, то есть изучая культуру Франции, преподаватель активизировал их внимание на различиях с родной культурой, постоянно обсуждались сходства и различия культур, анализировались их слабые и сильные стороны. Таким образом, студенты натренированы на поиск различий, им психологически проще искать оппозиции во франкофонных культурах. Более того, работа с алломорфными концептами усилит чувство «научного скептицизма» обучающихся, и далее им проще будет приводить аргументацию в отношении параметрических (сбалансированных в плане различий

и сходств номинаций концептов) и изоморфных концептов, в которых наблюдается минимальный коэффициент дисперсии.

В качестве опоры для работы с концептом PATRIE предлагались цитаты и ссылки на электронные корпуса.

Примеры цитат:

– «Le Canada c'est mon pays, le Québec c'est ma patrie» (Jean Lesage, le père politique de la Révolution tranquille).

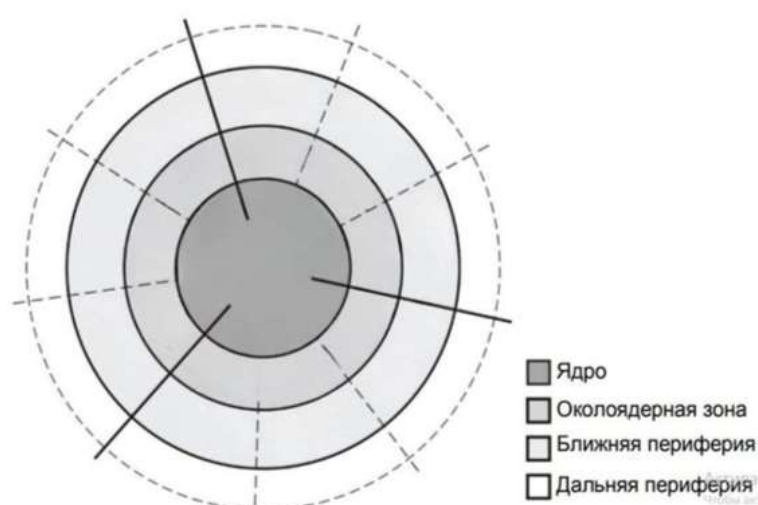
– «Les Québécois ont avec la France, une relation compliquée. Je l'ai trouvée bien résumée dans un titre du quotidien "Le Devoir" : "l'amère patrie"» (Alain Juppé, Homme d'état, Homme politique, Ministre, Premier ministre).

– «Ma patrie, c'est la langue française», disait Albert Camus, auquel répondait en écho, Michel Serres: «Ce n'est pas rien, le vocabulaire. Oublier sa langue, c'est perdre son âme».

– «On n'habite pas un pays, on habite une langue. Une patrie, c'est cela et rien d'autre» (Emil Cioran Artiste, écrivain, philosophe).

– «Un homme sans patrie, c'est un rossignol sans chanson» (Proverbe russe)

Проверить свою точку зрения можно было, дополнительно посмотрев праздники во франкофонных странах, национальные символы: герб, флаг, гимн, поскольку они отражают коллективную память народов, через них проявляется палитра идентичностей: региональная, национальная и наднациональная [Викулова, Серебренникова 2019, Борисова 2022]. Как итог студентам предлагалось заполнить матрицу значений лексических единиц.



Конечным продуктом предварительного среза, отражающим уровень поликультурных лексических умений учащихся, стало эссе (объемом минимум 250

слов) на тему: «Концепт «Родина» особенности восприятия во Франции, франкоязычной Канаде, Африке». В диагностическом срезе приняли участие 20 студентов экспериментальной группы.

По результатам диагностического среза (дата проведения 20.09.2024) на основе анализа концепта *Patrie* в группе из 20 человек с уровнем знаний B1+; B2 было выявлено, что далеко не все лексические умения развиты. Средний общий балл по результатам предварительного среза — 15 баллов (из 27 возможных). Мы констатировали хороший уровень лексических умений первого уровня (1.1; 1.2; 1.3): студенты корректно определяют семантику лексической единицы, приводят ассоциативный ряд; уверенно находят номинации концепта в различных информационных системах, выделяя номинации ядерной и периферийной зоны концепта. Установлено, что умения 2.1, 2.2, 2.3 частично сформированы: несмотря на некоторые трудности и отсутствие опыта конкретной работы, студентам удалось зафиксировать различия номинаций концепта в трех лингвокультурах, найти общее и частное в ядерной зоне концептов. Мы выявили в ходе диагностики, что поликультурные лексические умения 2.4, 3.1 и 3.2 у студентов не сформированы вовсе. Студенты не умеют прогнозировать и объяснять причины расхождений смысловых значений культурно-маркированных концептов, приводить примеры из истории, литературы, культуры франкофонных стран, подтверждающие результаты корпусной интерпретации; главное у них не получается делать вывод о единстве и разнообразии франкофонного мира с опорой на исследованный лексический материал. На основе полученных данных принято решение, что дальнейшее опытное обучение будет строиться таким образом, чтобы совершенствовать умения 2.1, 2.2, 2.3 и формировать умения 2.4, 3.1, 3.2. Добавим, что в ходе промежуточного среза проводилась эвристическая беседа со студентами, чтобы пробудить у них интерес к культурной рефлексии, к поиску сходств и различий в контексте культурной вариативности франкофонных стран.

В результате измерений и вычислений мы определили исходные показатели уровня развития лексических умений студентов после мотивационно-ценностного этапа (таблица 9).

Таблица 9 – Исходные показатели уровня развития лексических умений после мотивационно-ориентирующего этапа

№№	Лексические умения	Средний показатель в экспериментальной группе, max – 3 балла
1.1	Умение восприятия лексической единицы (ЛЕ) и ассоциирования ее с национальным франкофонным концептом	3
1.2	Умение поиска значений лексической единицы в информационных системах различного рода и лексикографических источниках.	3
1.3	Умение определения ядра, околядерной зоны, ближней и дальней периферии в значении лексической единицы, отражающей национально обусловленные смыслы той или иной франкофонной страны	2,7
2.1	умение сопоставительного анализа ядра, околядерной зоны, ближней и дальней периферии в значении концепта на основе анализа обозначающих его ЛЕ	2,4
2.2	умение на основе анализа ЛЕ дифференциации нюансов значения национально обусловленного смысла концепта	1,9
2.3	умение делать и формулировать выводы о степени близости/отдаленности значений концепта в той или иной лингвокультуре на основе анализа ЛЕ	1,5
2.4	умение прогнозировать и объяснять причины расхождений смысловых значений концепта	0,5
3.1	умение рефлексивно осознать степень расширения смыслового поля концепта благодаря анализу ЛЕ	0
3.2	умение объяснить единство и разнообразие франкофонного мира с опорой на исследованный лексический материал.	0

После работы над ошибками в рамках промежуточного среза студенты перешли к анализу концепта LIBERTÉ. Студентам было предложено разобрать поликультурный франкофонный текст, целью которого было научить их прогнозировать и объяснять причины расхождения смысловых значений концепта.

Текст кейса приводится ниже.

La société canadienne N., qui se trouve à Montréal, a embauché simultanément deux employées: une sénégalaise et une française. Un mois après, pour fêter leur intégration, leurs collègues ont organisé une petite soirée et ont demandé de faire des témoignages sur l'ambiance et l'équipe.

Les collègues ont été étonnés d'avoir deux opinions positives mais opposées.

Aya du Sénégal, 35 ans : «C'est mon premier travail au Canada et j'étais gênée par certaines choses. Par exemple, ma fille a neuf ans mais je suis divorcée depuis longtemps. Dans notre pays, la famille monoparentale est considérée comme un échec pour la femme qui n'a pas pu la garder. On sent la pression de la société et de la famille. J'étais contente quand j'ai appris qu'au Canada, au contraire, on soutient les femmes célibataires et elles sont même appréciées dans la société puisqu'elles sont capables de concilier la vie familiale et professionnelle.

En outre, je me sentais mal à l'aise en regardant dans les yeux de mon chef. Chez nous, même à l'école, on ne doit pas trop fixer les gens dans les yeux, surtout les personnes supérieures, car c'est perçu comme un manque de respect. Mais ici, c'est un signe de sincérité et de crédibilité.

J'ai remarqué qu'au bureau ou dans les transports en commun, il y a beaucoup de gens tatoués et qui portent des piercings. Dans notre culture, ils sont associés à des délinquants et à des personnes défavorisées, mais à Montréal, c'est à la mode».

Charlotte, une Française de 28 ans venant du Sud de la France : «En France, on s'embrasse et on fait la bise au bureau quand on salue ses collègues. Au Canada, les gens sont moins proches, et pour eux c'est une tradition bizarre. Je peux constater qu'ici, il y a une certaine solidarité et entraide en équipe, mais les collègues gardent leurs distances.

Il me semble qu'on n'a pas apprécié mon sens de l'humour et qu'on n'a pas compris mes blagues. En France, on a l'habitude de rire sur tout sans tabou et de critiquer tout et tous. J'espère que je n'ai pas vexé personne. À mon avis, les gens sont aussi compétents et attentifs au Canada, mais plus sérieux et moins ouverts. Il n'y a pas une sorte de légèreté et de décontraction que nous avons en France».

Студенты приступили к анализу номинаций и семантических нюансов концепта LIBERTÉ, представленных в корпусах. По итогам промежуточного среза студенты качественно лучше выполнили эссе, средний балл по всем лексическим умениям вырос с 15 баллов до 20,5 (из 27), прирост составил 37%. Студенты успешно дифференцируют нюансы значений лексической единицы и уверенно находят общее и различное в ядерной зоне трех концептов, присутствует рефлексия и аргументация об близости/отдаленности значений лексических единиц во франкофонных лингвокультурах (продемонстрировано улучшение показателя совершенствуемого умения 2.4). Студенты способны произвести культуроведческую верификацию, но не всегда могут привести культурные факты, подтверждающие корпусную интерпретацию (умение 3.1). Если раньше умение 3.2. в действиях студентов полностью отсутствовало, то на этом этапе студенты смогли объяснить единство и разнообразие франкофонного мира с опорой на исследованный материал.

Опытное обучение было продолжено после промежуточного среза и проводилось регулярно на занятиях по практике речи. Была поставлена цель – совершенствовать лексические умения III уровня и в ходе итоговой диагностики сопоставить результаты с контрольной группой, где опытное обучение не проводилось. На финальном срезе студенты анализировали концепт SAVOIR в

картинах мира франкофонных государств. Общий балл оценки сформированности лексических умений итогового среза (дата проведения 10.03.2025) составил 24 из 27. Напомним предыдущие показатели:

- Общий балл по результатам предварительного среза — 15 баллов (из 27 возможных). Дата проведения 20.09.2024
- Общий балл по результатам промежуточного среза — 20,5 (из 27 возможных). Дата проведения 27.12.2024.

Отразим на диаграмме и графике изменение значений (см. рис. 7 и 8).

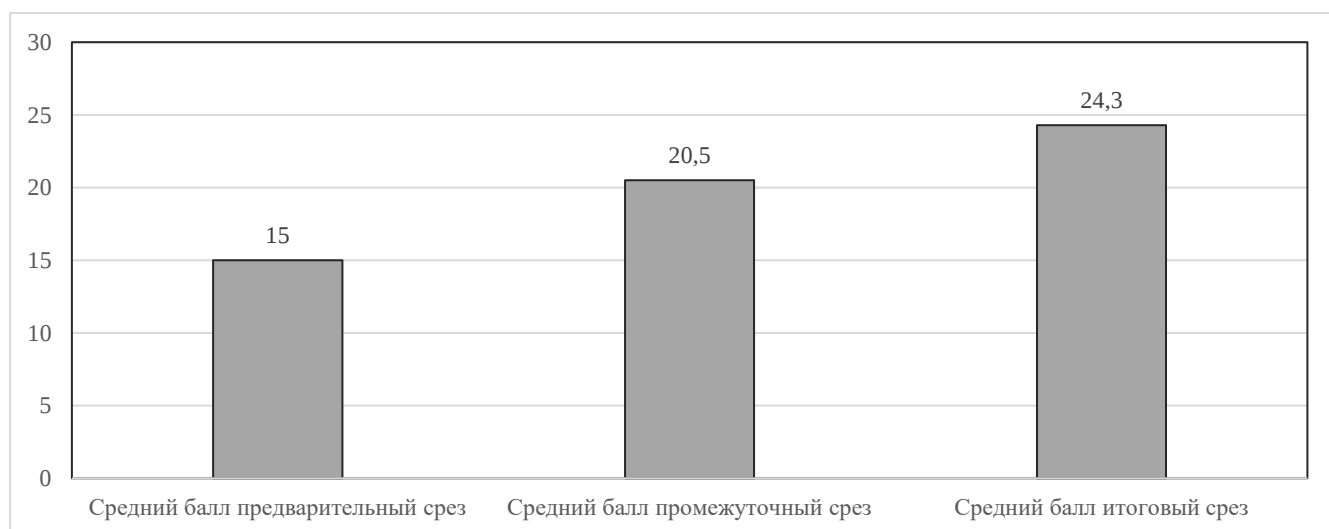


Рис. 7. Средний балл экспериментальной группы по итогам каждого среза

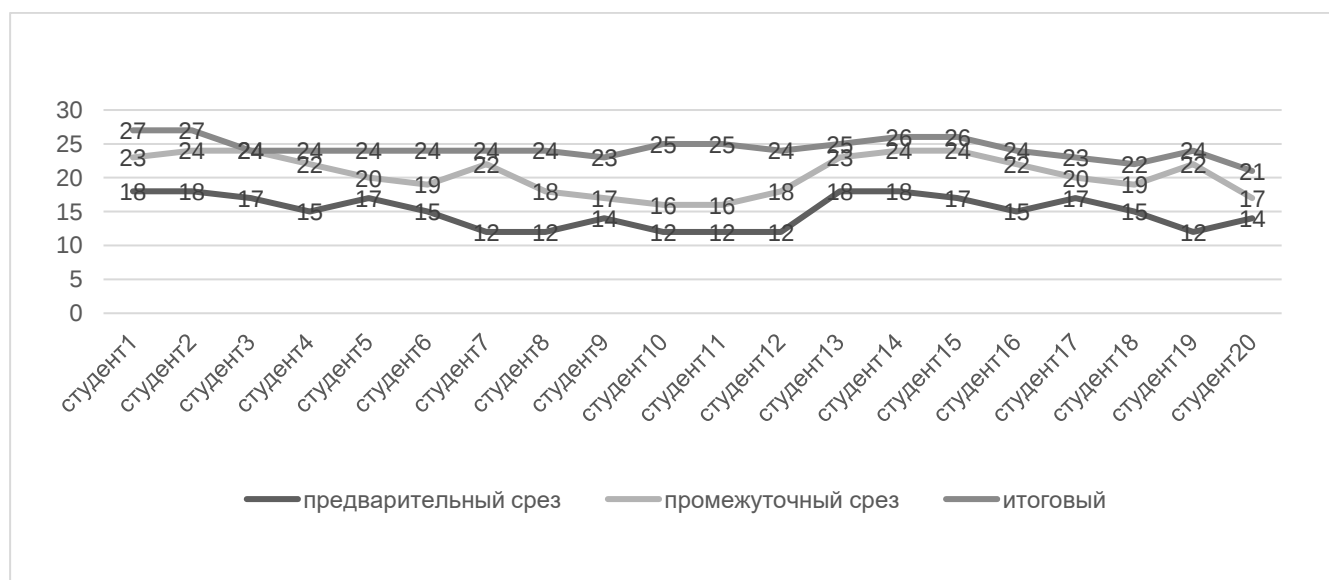


Рис. 8. Динамика умений по каждому студенту экспериментальной группы

Итоговая диагностика выявила статистически значимый рост показателей по лексическим умениям третьего уровня, мы наблюдаем рост показателей по

умениям 3.1 и 3.2. Общий прирост средних показателей уровня развития лексических умений студентов приведен в таблице 10 и диаграмме (рисунок 9).

Таблица 10 – Динамика лексических умений в ходе диагностики на начальном и финальном срезах

<i>Лексические умения</i>	<i>Средний показатель в экспериментальной группе</i>		<i>Прирост в процентах</i>
	<i>Начальный срез</i>	<i>Финальный срез</i>	
Умение восприятия лексической единицы (ЛЕ) и ассоциирования ее с национальным франкофонным концептом	3	3	0
Умение поиска значений лексической единицы в информационных системах различного рода и лексикографических источниках.	3	3	0
Умение определения ядра, околоядерной зоны, ближней и дальней периферии в значении лексической единицы, отражающей национально обусловленные смыслы той или иной франкофонной страны	2,7	3	11%
умение сопоставительного анализа ядра, околоядерной зоны, ближней и дальней периферии в значении концепта на основе анализа обозначающих его ЛЕ	2,4	3	25%
умение на основе анализа ЛЕ дифференциации нюансов значения национально обусловленного смысла концепта	1,9	2,95	55%
умение делать и формулировать выводы о степени близости/отдаленности значений концепта в той или иной лингвокультуре на основе анализа ЛЕ	1,5	2,85	90%
умение прогнозировать и объяснять причины расхождений смысловых значений концепта	0,5	2,4	80%
умение рефлексивно осознать степень расширения смыслового поля концепта благодаря анализу ЛЕ	0	2,25	
умение объяснить единство и разнообразие франкофонного мира с опорой на исследованный лексический материал.	0	1,85	

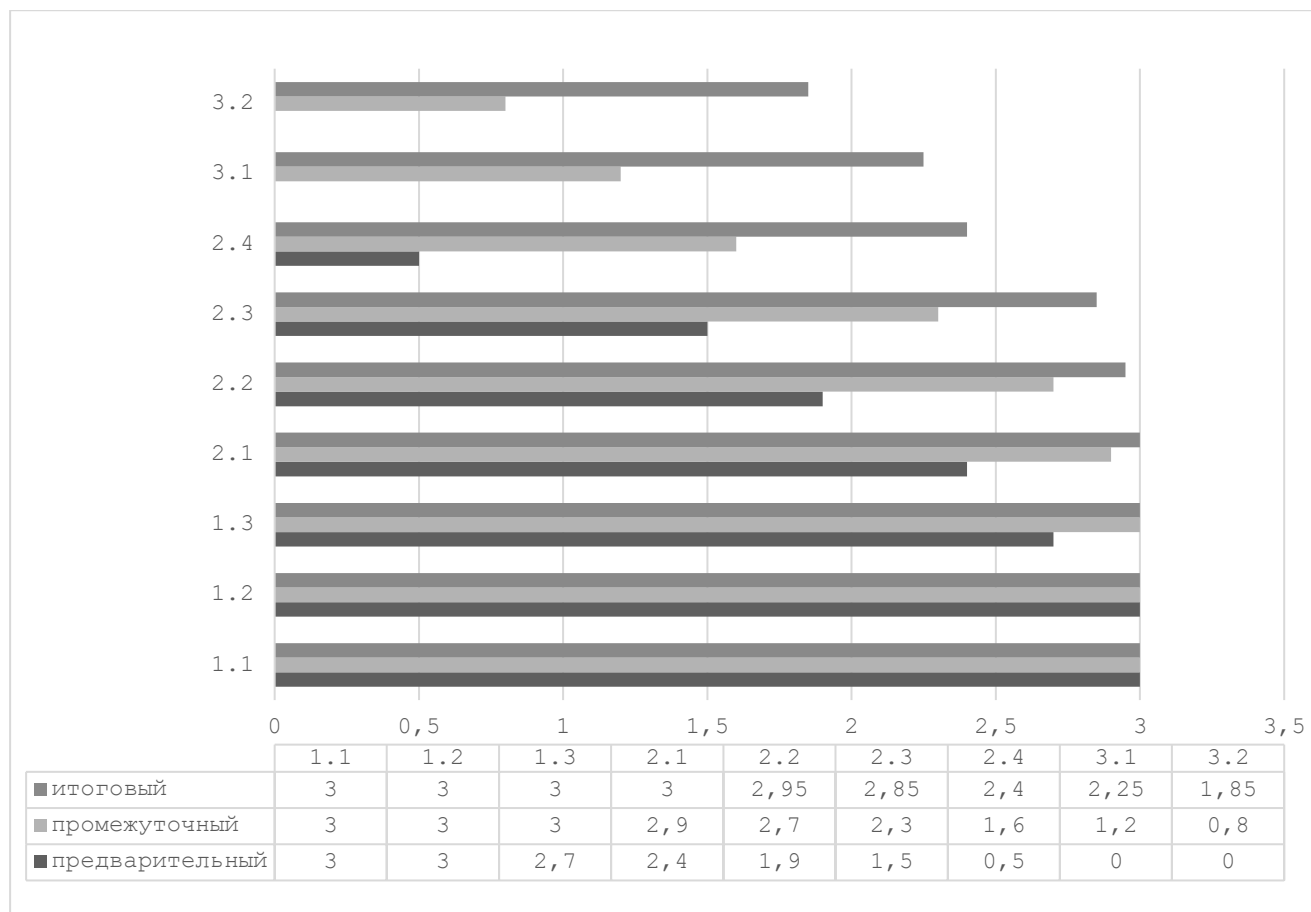


Рис. 9. Показатели итоговой диагностики совершенствования лексических умений студентов

Наглядно охарактеризовать динамику совершенствования лексических умений обучающихся позволяет компаративный анализ их письменных работ, подготовленных на начальном и заключительном этапах диагностики (см. ниже).

Работа 1, выполненная в ходе вводного среза:

Le concept de "patrie" est l'élément le plus important de l'image du monde de toute langue, car il révèle l'attitude de l'homme et de la communauté à l'espace habité, le sien et celui d'autrui, à de nombreux événements, personnes, phénomènes.

L'hymne français "la Marseillaise" glorifie "patrie" comme symbole de la liberté et de la lutte pour l'indépendance. La chanson a commencé à incarner la lutte contre la tyrannie, le désir de liberté, la libération des chaînes. "Allons enfants de la Patrie" et "Aux armes, citoyens!" ils appellent à la défense de la patrie contre les ennemis, ce qui rend le "Patrie" dans le contexte de la France étroitement lié au patriotisme et à la fierté nationale.

Cependant, en France aujourd'hui, "Patrie" suscite souvent des discussions sur son multiculturalisme et son immigration. Certains la perçoivent comme traditionnelle, basée sur la culture, la langue et l'histoire françaises, d'autres comme un lieu où des personnes de milieux culturels différents créent une nouvelle identité.

Parmi les régions francophones du Canada, le Québec occupe une place

particulière, avec plus de huit millions de personnes qui considèrent le français comme leur langue maternelle. Dans le contexte québécois, "Patrie" reflète la fierté de la langue, de la culture et de l'histoire des canadiens français. Cela se traduit par une défense active de la langue française, une attention particulière portée à la littérature et aux arts québécois.

En Afrique, le "Patrie" est utilisé comme symbole de l'indépendance par rapport au passé colonial. Cependant, sa définition est ambiguë. Pour certains, "Patrie" est le pays dans lequel ils sont nés, pour d'autres, c'est la France avec laquelle l'histoire de leur famille, de leur langue et de leur éducation est liée.

La diversité de la perception du "Patrie" dans les États francophones est liée à divers facteurs historiques, politiques et sociaux. L'immigration, le colonialisme, les différences linguistiques et culturelles façonnent l'image individuelle de la patrie.

Работа 2, выполненная в ходе контрольного среза:

Sur le plan personnel, l'être humain est curieux, il désire apprendre, acquérir des connaissances, multiplier ses expériences. Comme Blaise Pascal, mathématicien et philosophe français, a dit: «L'homme n'est qu'un roseau le plus faible de la nature; mais c'est un roseau pensant». Dans cette manière, Pascal rappelle que la grandeur de l'humain réside dans sa capacité à penser et à acquérir du savoir, malgré sa fragilité et on note que le savoir est quelque chose de nécessaire pour l'être humain.

Il faudra encore ici clarifier cette notion. Qu'est-ce que le savoir? Ce concept est-il universel pour toute l'humanité ou le percevons-nous dans le cadre de notre culture? On va analyser comment le concept «savoir» est compris dans les cultures française, africaine et canadienne.

En France, le savoir est traditionnellement associé à la raison, à l'intellect et à l'érudition. Héritière des Lumières, la culture française valorise la connaissance rationnelle et scientifique. L'éducation française, centralisée et rigoureuse, met l'accent sur la maîtrise des disciplines académiques, la critique et la réflexion. Bien que la formation soit basée sur la démocratie, il y a une nuance d'inégalité entre les couches sociales. Par exemple, des figures emblématiques de la France des Lumières étaient des aristocrates bien lotis. C'est donc ainsi que même l'une des définitions du concept dans la perception française a une connotation élitiste: «ensemble des énoncés verbaux compréhensifs et justifiables qui ont été élaborés au cours de l'histoire par les philosophes et par les savants» [Trésor de la langue Française informatisé]. De cette manière le souligne Michel Foucault: «Le pouvoir et le savoir s'impliquent mutuellement. Le savoir n'est pas fait pour comprendre, il est fait pour découper». Alors, cette citation accentue la relation complexe entre le savoir et le pouvoir en France, où la connaissance est souvent utilisée comme un outil de distinction sociale et de contrôle. Donc il est évident que le savoir en France est aussi marqué par une certaine élitisme. Le savoir est souvent vu comme un moyen de distinction sociale, ce qui peut parfois créer une distance entre les «sachants» et le reste de la population.

En ce qui concerne les autres particularités du concept «savoir» en France, on va analyser quelques autres citations de Michel Foucault. Le philosophe ajoute également que «Il n'y a pas de vérité, il n'y a que des interprétations». Cette idée reflète une approche critique du savoir, où la connaissance est perçue comme une construction

sociale plutôt que comme une vérité absolue. Enfin, «*Le savoir ne s'accumule pas, il se transforme* » montre que la culture française valorise l'évolution et la remise en question des connaissances, plutôt que leur simple accumulation.

Ensuite, on va examiner comment le concept «*savoir*» est compris au Canada. Le système éducatif canadien privilégie le respect des diversités culturelles et intègre les savoirs traditionnels autochtones comme une composante essentielle de l'apprentissage. En tenant compte du fait qu'au Canada, où coexistent des peuples autochtones, des descendants de colons européens et des communautés issues de l'immigration mondiale, l'inclusion est au cœur de la transmission des connaissances. Donc, le savoir est profondément façonné par la richesse des cultures et la diversité des perspectives.

On peut noter qu'une partie importante de la connaissance au Canada n'appartient pas à un auteur particulier et se trouve dans des œuvres de sagesse populaire, telles que des proverbes. Par exemple, le proverbe canadien qui reflète l'importance de l'équilibre entre la connaissance et son application réfléchie: «*Le savoir est une arme, mais la sagesse est le bouclier* ». Cette idée est également présente dans un autre proverbe: «*Le savoir est comme un jardin : si vous ne le cultivez pas, il ne portera pas ses fruits* », qui souligne la nécessité de nourrir et de développer le savoir pour qu'il soit utile. Cette idée est également valorisée au Canada par l'engagement envers l'innovation et le progrès. Les universités canadiennes sont reconnues pour leur excellence en recherche, tout en promouvant une approche collaborative et interculturelle du savoir.

En ce qui concerne l'Afrique, là le savoir a une dimension davantage communautaire. Comme l'a dit Amadou Hampâté Bâ: «*En Afrique, quand un vieillard meurt, c'est une bibliothèque qui brûle* ». Cette citation illustre l'importance des anciens comme dépositaires du savoir, transmis oralement à travers les générations.

Dans de nombreuses cultures africaines, le savoir est intimement lié à la sagesse et à l'expérience, formant ainsi un ensemble indissociable. La connaissance ne se limite pas à une accumulation d'informations, mais s'enrichit par la pratique, la réflexion et les enseignements tirés de la vie quotidienne. Les anciens, considérés comme des gardiens du savoir, jouent un rôle central dans cette transmission, car leur expérience et leur discernement en font des sources de sagesse pour les générations suivantes. Enfin, le proverbe africain «*Le savoir de la communauté est plus fort que le savoir d'un seul*» met en avant l'importance de la collaboration et du partage dans la construction du savoir.

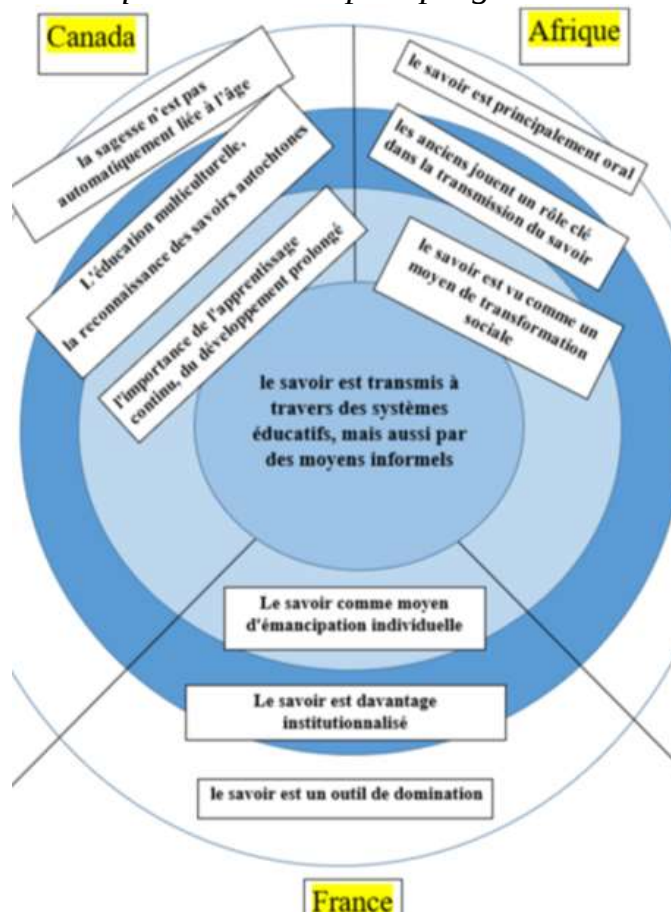
Ainsi ces trois cultures offrent des perspectives complémentaires sur le savoir. En France, le savoir est souvent associé à la raison, au pouvoir et à la critique, comme en témoignent les citations de Foucault. Au Canada, il reflète la diversité culturelle et l'inclusion, en intégrant les savoirs populaires et les savoirs des élites. En plus, les Canadiens valorisent le progrès et le développement, comme le montrent les proverbes. En retour, en Afrique le savoir est ancré dans la communauté, la tradition et la sagesse, comme l'illustrent les proverbes et la citation d'Amadou Hampâté Bâ.

Ce qui est aussi intéressant, ce sont quelques différences par rapport à la perception du savoir dans ces trois cultures. Par exemple, la comparaison entre la perception du «*savoir*» en Afrique et au Canada révèle des différences profondes. Les deux cultures accordent une grande importance au savoir, mais elles l'interprètent et le valorisent de manière distincte, comme en témoignent les citations suivantes : «*En Afrique, quand un vieillard meurt, c'est une bibliothèque qui brûle* » (Amadou Hampâté

Bâ) et « Le temps, ça ne fait pas des sages, que des vieillards » (proverbe canadien). En Afrique, les anciens sont vénérés comme des gardiens du savoir et de la sagesse. Leur expérience et leur mémoire en font des figures centrales dans la transmission des connaissances. Au Canada, bien que les anciens soient respectés, la sagesse n'est pas automatiquement liée à l'âge. Elle est plutôt perçue comme le résultat d'un apprentissage actif et d'une réflexion personnelle.

Comme un autre exemple, la comparaison entre la perception du savoir dans les cultures africaine et française révèle des approches distinctes, influencées par des contextes historiques, sociaux et philosophiques différents. On peut le retracer dans ces deux citations: «Le savoir est une lumière qui éclaire le chemin des autres » (proverbe africain) et « Le pouvoir et le savoir s'impliquent mutuellement. Le savoir n'est pas fait pour comprendre, il est fait pour découper» (Michel Foucault). En Afrique, le savoir est vu comme une lumière qui guide et éclaire les autres. Il a une finalité collective et altruiste, visant à améliorer la vie de la communauté. Par contre, en France, le savoir est intimement lié au pouvoir, comme le souligne Foucault. Il est utilisé pour établir des hiérarchies sociales, intellectuelles et politiques.

En conclusion, ces différences montrent que le savoir n'est pas unidimensionnel. Il peut être à la fois individuel et collectif, académique et pratique, traditionnel et moderne. En comprenant ces diverses interprétations, on peut apprécier la richesse des cultures française, africaine et canadienne, et reconnaître l'importance de préserver et de valoriser chaque forme de savoir. Comme le dit le proverbe africain, «Le savoir est une lumière qui éclaire le chemin des autres », et c'est en partageant et en respectant ces différentes formes de savoir que l'humanité peut progresser.



В работе 1 видно, что студент имеет общие знания в области франкофонных культур, пытается проводить их анализ, который носит фрагментарный характер. Не сформированы умения сопоставительного анализа номинаций концепта, отсутствует четкое разделение на ядерную зону и периферию, нет детального обоснования предложенной интерпретации, схема анализа концепта отсутствует, что свидетельствует о сложности выявления единства и различий франкофонных культур. Знания студента в области франкофонных культур недостаточны для проведения глубокой культуроведческой верификации концепта. Студент способен привести лишь ограниченное количество примеров из истории, культуры, литературы франкофонных стран. В работе отсутствует вывод о том, насколько правильно он выполнил интерпретацию корпусов, совпадает ли его интерпретация с культурными фактами стран изучаемого языка.

В работе 2 перед студентом стояла задача проанализировать значения концепта SAVOIR во французской культуре, в Африке и Канаде. В эссе студент не только анализирует номинации в электронных корпусах, но и приводит подтверждение собственной интерпретации опираясь на таких философов и писателей как Blaise Pascal, Michel Foucault, Amadou Hampâté Bâ. Текст имеет четкую логическую структуру, в заключение делается вывод, объясняется единство и разнообразие франкофонного мира с опорой на исследованный лексический материал. Продемонстрирован высокий уровень владения лексическим материалом и хороший уровень знаний франкофонных культур. Отдельного внимания требует заполнение схемы смыслового разнообразия концепта *Savoir*, которая приводится студентом сразу после эссе, она свидетельствует о сформированности лексических умений. Студент четко разделяет ядерную и периферийную зону концепта в трех культурах.

Объективная оценка эффективности предлагаемого методического комплекса обусловила необходимость сравнительного анализа результатов ЭГ и выборки КГ (20 участников). Задание контрольно-итогового среза в процессе экспериментального исследования было дано контрольной группе, в которой опытное обучение не проводилось, но студенты 4 курса хорошо знакомы со

спецификой франкофонных культур, благодаря курсу по практике речи, страноведения, литературы.

Текст задания приводится ниже:

Le concept «Savoir» dans les cultures francophones

1. Observez les proverbes et les citations, réfléchissez sur l'interprétation du concept «Savoir» dans les cultures française, africaine et canadienne. Et vous, que représente ce concept pour vous ? Quelles associations faites-vous avec ce mot ? Quelles caractéristiques vous semblent les plus pertinentes ?

Liste de citations et de proverbes:

"En Afrique, quand un vieillard meurt, c'est une bibliothèque qui brûle"(Amadou Hampaté-Bâ)

"Le savoir est une lumière qui éclaire le chemin des autres" (Proverbe africain)

"Le savoir sans la sagesse est comme un feu sans lumière" (Proverbe africain)

"Le savoir de la communauté est plus fort que le savoir d'un seul" (Proverbe africain)

"Le pouvoir et le savoir s'impliquent mutuellement. Le savoir n'est pas fait pour comprendre, il est fait pour découper" (Michel Foucault)

"Il n'y a pas de vérité, il n'y a que des interprétations" (Michel Foucault)

"Le savoir ne s'accumule pas, il se transforme" (Michel Foucault)

"Le savoir est une arme, mais la sagesse est le bouclier" (proverbe canadien)

"Le savoir est comme un jardin : si vous ne le cultivez pas, il ne portera pas ses fruits (proverbe canadien)

Le temps, ça ne fait pas des sages, que des vieillards (proverbe canadien)

"Une fois, c'est une erreur, deux fois, c'est une mauvaise habitude (proverbe canadien)

2. Vérifiez votre point de vue en faisant l'analyse des nominations du concept de Savoir dans les corpus des textes. Remplissez le schéma du concept : noyau, zone périphérique proche et éloignée.

Les liens sur les corpus :

<http://atilf.atilf.fr/> (Trésor de la langue Française informatisé)

[Page d'accueil de la deuxième édition | DHFQ](#) (Dictionnaire historique du français québécois)

[Base de données textuelles | GDT](#) (Grand dictionnaire terminologique Québec)

[Base de données lexicographiques panfrancophone - Accueil](#)

[Lexiquum](#) (Base de données textuelles Montréal)

[Langue Revue Française Afrique Linguistique](#) (le français en Afrique)

En comparant les trois schémas du concept de Savoir, trouvez les points communs et les écarts dans chaque culture francophone, et expliquez-les. Illustrez votre analyse par des exemples concrets issus de l'histoire, de la littérature, de l'art et d'autres faits culturels.

3. Rédigez un essai (250 mots) sur le sujet: «Le concept «savoir»: les particularités dans la perception chez les Français et les francophones d'Afrique et du Canada». En

vous basant sur l'analyse des corpus, avancez des arguments en faveur de votre point de vue.

До участия в опытном обучении экспериментальная и контрольная группа были на одном уровне по владению французским языком, уровень знаний контрольной группы превосходил экспериментальную, поскольку они были на один курс старше. По итогам выполненной работы средний балл студентов контрольной группы составил 14 из (27).

Сравнительный анализ показателей письменных работ студентов ЭГ и КГ позволил сформулировать ключевые выводы: уровень развития лексических умений у участников контрольной группы остался на базовой (начальной) отметке, что свидетельствует об их ограниченной готовности к выполнению действий, составляющих номенклатурный профиль названных лексических умений. В отличие от них, студенты экспериментальной группы, обучавшиеся на основе спроектированной технологии, продемонстрировали выраженную положительную динамику и существенный прирост итоговых результатов. Аккумулировано мы демонстрируем полученные данные в форме таблицы 11 и рисунка 10 (с. 142).

Таблица 11 – Средний балл по результатам итогового среза в контрольной и экспериментальной группе.

<i>Лексические умения</i>	<i>Сравнение итогового среза</i>		<i>Показатели экспериментальной группы выше в процентах</i>
	<i>Контрольная группа</i>	<i>Экспериментальная группа</i>	
1.1 Умение восприятия лексической единицы (ЛЕ) и ассоциирования ее с национальным франкофонным концептом	3	3	0
1.2 Умение поиска значений лексической единицы в информационных системах различного рода и лексикографических источниках.	2,9	3	3 %
1.3. Умение определения ядра, околоядерной зоны, ближней и дальней периферии в значении лексической единицы, отражающей национально обусловленные смыслы той или иной франкофонной страны	2,8	3	7 %
2.1 умение сопоставительного анализа ядра, околоядерной	1,85	3	62 %

зоны, ближней и дальней периферии в значении концепта на основе анализа обозначающих его ЛЕ			
2.2 умение на основе анализа ЛЕ дифференциации нюансов значения национально обусловленного смысла концепта	1,4	2,95	110%
2.3 умение делать и формулировать выводы о степени близости/отдаленности значений концепта в той или иной лингвокультуре на основе анализа ЛЕ	1,2	2,85	137%
2.4 умение прогнозировать и объяснять причины расхождений смысловых значений концепта	0,7	2,4	242%
3.1 умение рефлексивно осознать степень расширения смыслового поля концепта благодаря анализу ЛЕ	0,15	2,25	1400%
3.2 умение объяснить единство и разнообразие франкофонного мира с опорой на исследованный лексический материал.	0	1,85	

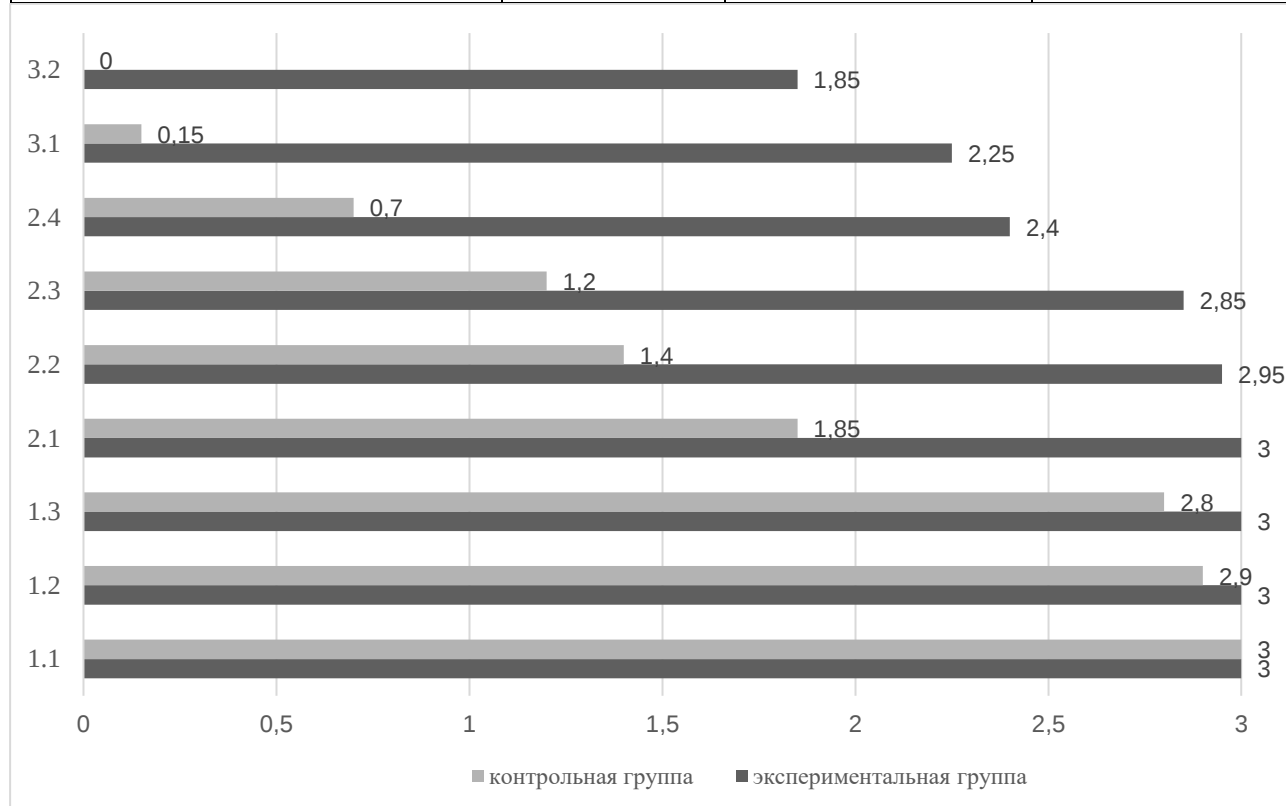


Рис 10. Результативность работы студентов контрольной и экспериментальной группы в сопоставлении

Результаты студентов контрольной группы отражают фокусировку на лингвистической стороне письменной речи: интенсивное привлечение сложного грамматического инструментария и развернутого лексического репертуара свидетельствует об относительно высоком уровне иноязычной подготовки при выявленном дефиците знаний о социокультурных концептах франкофонии.

Проверке подлежала не только точность составления эссе на французском языке, но главным образом логичность и последовательность рассуждений в ходе интерпретации концептов франкофонных стран, насыщенность формируемого умозаключения поликультурными элементами, глубина понимания нюансов значений культурно-маркированных концептов.

Анализируя результаты контрольного среза экспериментальной группы, мы отметили, что существенно возрос интерес студентов к изучению франкофонных культур, работая с кейсами и корпусами, студенты развили свои лексические умения, сложившиеся стереотипы о франкофонных культурах были развеяны. Была достигнута важная цель: научить обучающихся осуществлять анализ культурно-маркированных концептов франкофонных стран, объяснять вариативность франкофонных культур и прогнозировать влияние различий на дальнейшую коммуникацию с носителями французского языка разных стран.

Для будущих учителей и лингвистов внимательное отношение к культурным особенностям носителей французского языка является чрезвычайно важным, от уровня развития поликультурных лексических умений зависит смогут ли они разобраться в нюансах франкофонных культур, чтобы выстроить эффективное профессиональное взаимодействие, выступить медиаторами культур, помочь учащимся не только погрузиться во франкофонные культуры, но и лучше осознать особенности родной культуры.

Обобщение итогов проведенного исследования позволяет заключить: разработанная методика совершенствования лексических умений будущих учителей французского языка и лингвистов подтвердила свою состоятельность и результативность, что обусловлено корректной архитектурой ее содержательного и процессуального компонентов. Эксперимент подкрепил

правомерность выбранного инструментария. Была доказана практическая применимость и лингводидактический потенциал, которыми обладает технология, сконструированная на основе поликультурного подхода с учетом фактора франкофонии и направленная на совершенствование лексических умений обучающихся языкового вуза. Сравнительный анализ показателей вводного и контрольного срезов свидетельствует о достижении поставленной цели обучения и полной валидности рабочей гипотезы.

Выводы по главе 2

Особое внимание во 2 главе уделено обоснованию набора ключевых экзистенциальных концептов, репрезентирующих франкофонную картину мира, и проблеме отбора культурно-маркированных лексических единиц, материализующих концепты. Этот отбор производится по ономаσιологической траектории и касается выявления номинаций ключевых концептов (СВОБОДА, РОДИНА, ПОЗНАНИЕ, ОБЩЕСТВО) различных франкофонных сообществ при работе с корпусами.

Была представлена авторская технология, направленная на совершенствование поликультурных лексических умений, построенная согласно общей системе теоретических установок (методике), представленной в первой части исследования. Разработанная технология основана на общедидактических принципах, а также на частных принципах, продиктованных поликультурным подходом и фактором франкофонии как его частном проявлении в контексте обучения французскому языку. Для реализации принципов технологии используется частично-поисковый, проблемный и исследовательский методы, каждый из которых реализуется посредством ряда приемов. К основным используемым приемам можно отнести эвристическую беседу, лингвокультурологический анализ концепта с учетом фактора франкофонии, прием семантического и функционального анализа концептов, применение поликультурных франкофонных кейсов, самодиагностику, рефлекссию, выполнение творческих заданий (продукция), контроль. Важную роль в комплексе приемов занимает использование учебных франкофонных поликультурных кейсов как способа проверки уровня развития лексических компетенций и в целом лексической компетенции студентов.

Процесс совершенствования лексических умений обучающихся включает следующие этапы: подготовительный (постановка общей цели и задач опытно-экспериментальной работы, определение критериев оценки сформированности лексических умений), диагностирующий (определения исходного уровня развития

лексических умений студентов экспериментальной группы), формирующий (организация процесса совершенствования поликультурных лексических умений студентов с применением разработанной методики), заключительный (проведение итоговой диагностики уровня развития лексических умений студентов ЭГ и КГ (контрольный эксперимент); сбор, анализ и интерпретация данных эксперимента).

В заключении приводятся результаты опытно-экспериментального исследования эффективности технологии совершенствования лексических умений студентов на основе фактора франкофонии. Разработанная технология прошла успешную апробацию при обучении студентов 3 курса направления «Теория и практика межкультурной коммуникации», профиль «Французский язык». Достигнуты статистически значимые результаты, свидетельствующие о существенном изменении (по соответствующим критериям) в сторону улучшения поликультурных лексических умений студентов, необходимых для успешной профессионально ориентированной устной и письменной коммуникации.

Заключение

Диссертационное исследование посвящено совершенствованию лексических умений студентов на основе поликультурного подхода. В ходе анализа работ отечественных и зарубежных ученых было установлено, что в эпоху глобализации значительно возрастает потребность учащихся в культурном самоопределении, поскольку благодаря развитию технологий и техническому прогрессу, люди попадают в единое информационное пространство, языки и транслируемые ими культуры выходят за рамки национальной общности. Были выявлены риски и проблемы, к которым может привести недостаточное внимание к проблеме культурного самоопределения в образовательном процессе, вплоть до утраты собственной культуры.

Решение проблемы зависит от применения культуросообразных подходов в лингводидактике. Сопоставительный анализ данных подходов показал, что для ориентации в наднациональном и поликультурном пространстве франкофонной общности лучше всего подойдет поликультурный подход, основными принципами которого являются: диалог культур, дидактическая культуросообразность, доминирование проблемных культуроведческих заданий, культурная вариативность и культурная рефлексия. Действие данных принципов является существенным в ситуациях, когда обучающийся встречается с разнообразными фактами культуры, оказавшись на пересечении языкового и культурного многообразия, иными словами, в поликультурной среде.

В методике обучения французскому языку господствует францисцентрическая направленность, кроме того, сама франкофонная наднациональная общность весьма неоднородна, объединяя культуры франкофонных стран на всех континентах. Для учета особого характера франкофонных культур в процесс обучения подлежит учету фактор франкофонии. Он позволяет учитывать в процессе обучения культурную и лингвистическую вариативность франкофонных стран, часто затрудняющую диалог культур. В процессе действия фактора франкофонии студент идет по пути осознания

культурных особенностей Франции как среды обитания канонического французского языка к культурным проявлениям других стран, в которых этот французский язык является инструментом взаимодействия, сопоставляет общие и различные ценности франкофонных культур. Именно в ходе погружения на различных витках «спирали» в культурно вариативное разнообразие человек формирует/развивает собственную культурную идентичность.

Погружение во франкофонные культуры возможно через культурно-маркированные лексические единицы, номинации экзистенциальных концептов, поскольку язык отражает мышление и культурные особенности той или иной нации. Отбор экзистенциальных концептов для совершенствования лексических умений студентов подчиняется особенностям поликультурного подхода. Отобраны концепты СВОБОДА, РОДИНА, ВРЕМЯ, ПОЗНАНИЕ, ОБЩЕСТВО, которые являются универсальными не только для французской, но и для каждой франкофонной культуры, они отражают специфику менталитета и мировоззрения носителей французского языка в разных странах.

Помимо отбора лексических единиц решена одна из важнейших задач исследования – уточнено понятие «лексические умения студентов», разработана их классификация в соответствии с учетом особенностей процесса обучения ИЯ на старших курсах бакалавриата языкового вуза. Лексические умения знаменуют своего рода этап творческого применения знаний и навыков, в процессе которого происходит осознанная реализация действий по применению лексических единиц в новых условиях. Тем самым лексические умения относятся к уровню «лексической креативности».

В работе выделены три уровня лексических умений: умения по восприятию и пониманию лексических единиц, умения дифференциации и сопоставления, постаналитические умения. Каждый уровень детализирован и в совокупности насчитывается 9 видов лексических умений, приводится описание каждого умения.

Для достижения поставленной цели разработана и теоретически обоснована технология обучения студентов на основе поликультурного подхода, структура которой представлена тремя взаимосвязанными этапами: мотивационно-

ориентирующим, формирующим и проблемно-контролирующим. Технология основана на принципах проблемного обучения, сознательности, наглядности, личностно-деятельностной направленности, коммуникативности, культурной рефлексии, презумпции незнания, учета фактора франкофонии. Принципы внедряются в лингвообразовательный процесс благодаря комплексу методов: частично-поисковому (эвристическому), исследовательскому, проблемному. Методы, в свою очередь, реализуются благодаря применению особых приемов. К ним относятся: эвристическая беседа, сравнительно-сопоставительный анализ высказываний, первичный лингвокультурологический анализ концепта, самодиагностика, прием семантического и функционального анализа концептов, рефлексия, анализ национально-культурного значения концептов, лингвокультурологический анализ концептов с учетом фактора франкофонии, выполнение творческих заданий (продукция), контроль, рефлексия.

Среди приемов особую значимость имеет применение учебных поликультурных франкофонных кейсов, позволяющих выявить степень развития лексической компетенции как способности оперировать выделенными нами лексическими умениями. Данный прием предполагает деятельность студентов, связанную с анализом конкретных практических ситуаций, в которых фигурирует ситуация взаимодействия представителей различных франкофонных сообществ. Проблему ситуации составляет факт непонимания/недопонимания ими друг друга, несмотря на использование единого языка – французского. Кейс имеет двухчастную структуру: 1) описание проблемной ситуации, связанной с различным пониманием носителями французского языка одного и того же явления (концепта); 2) учебного задания по экспликации/поиску решения этой проблемы.

Основой поликультурного франкофонного кейса выступают три составляющие: институциональные аспекты, лингвистическая вариативность, культурное многообразие, сопровождаемые основными принципами современного научного знания – междисциплинарностью и кроссметодологией.

Предложенная технология направлена на совершенствование лексических умений студентов, необходимых для применения во франкофонном

поликультурном пространстве. Она компенсирует францисцентричность современных учебников французского языка.

Опытно-экспериментальная проверка подтвердила высокую результативность авторской методики развития поликультурных лексических умений обучающихся. Пошаговая реализация комплекса исследовательских фаз обеспечила выраженную положительную динамику уровня развития лексических умений, необходимых для профессионально-ориентированного общения, а также показала готовность студентов к конструктивному диалогу культур на франкофонном социокультурном ареале.

Настоящее исследование свидетельствует о необходимости более исчерпывающей и масштабной включенности франкофонных культур в процесс обучения французскому языку на продвинутом этапе обучения. Следует ориентироваться на создание такой образовательной среды в процессе обучения ИЯ и культуре, которая способствует культурному самоопределению студентов, обеспечивает полноценность их способности участвовать в диалоге культур с носителями франкофонных культур.

Обобщение полученных научных результатов открывает широкие перспективы для углубления исследуемой проблематики. К числу наиболее значимых исследовательских задач следует отнести:

- изучение возможностей адаптации и переноса эмпирических данных на материал других языковых дисциплин и профилей подготовки;
- разработку учебно-методического комплекса, направленного на совершенствование поликультурных умений студентов, овладевающих другими иностранными языками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анненкова, А. В. Когнитивный подход к формированию межкультурной коммуникативной компетенции / А. В. Анненкова // Российский научный журнал. – 2009. – № 5(12). – С. 131-136.
2. Арендачук, И. В. Взаимосвязь нравственного самоопределения и ценностных ориентаций личности / И. В. Арендачук. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 3–6. С. 49–52.
3. Арюхина, Е. Г. Кейс-метод как современная технология обучения иностранному языку / Е. Г. Арюхина. – Текст : непосредственный // Национальная Ассоциация Ученых. – 2016. – № 5-2 (21). – С. 111–112.
4. Багана, Ж. К вопросу об африканской франкофонии / Ж. Багана, Я. А. Глебова // Филология и новое знание : сборник материалов I Российской научной конференции с международным участием, Белгород, 11–12 ноября 2021 года. – Белгород: Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2021. – С. 97-101.
5. Багана, Ж. Лексические особенности французского языка Канады / Ж. Багана, Е. Л. Куксова // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2019. – Т. 9, № 1(30). – С. 16-20.
6. Барт, Р. Ролан Барт о Ролан Барте / Р. Барт ; пер. с фр., коммент. С. Зенкина. – Москва : Ад Маргинем Пресс, 2014. – 224 с. – Текст : непосредственный.
7. Барт, Р. Мифологии / Р. Барт. – Москва : Академический проект, 2017. – 351 с. – Текст : непосредственный.
8. Барт, Р. С чего начать? / Р. Барт. – Текст : непосредственный // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – Москва: Прогресс, 1994. – С. 401-412.
9. Бердичевский, А. Л. Методика межкультурного иноязычного образования / А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, Е. Г. Тарева. – Москва : Флинта, 2019. – 366 с. – Текст : непосредственный.
10. Библер, В. С. Тезисы о культуре. – 1976. – URL: https://www.bibler.club/bik_k_filosofii.php (дата обращения: 30.05.2025).

11. Болдырев, Н. Н. Когнитивный подход в лингвистике и смежных областях знания / Н. Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2020. – № 2. – С. 5-25.
12. Бондарь, О. Ю. Глобализация и её философские проблемы / О. Ю. Бондарь. – Текст : непосредственный // Вестник РУДН. – 2012. – № 3. – С. 131–140.
13. Борисенков, В. П. Поликультурное образование - новая педагогическая парадигма / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко – Текст: непосредственный // Понятийный аппарат педагогики и образования : Коллективная монография. Том Выпуск 11. – Екатеринбург : [б.и.], 2019. – С. 59-74.
14. Борисова, И. З. Динамика региональной идентичности в условиях поликультурного государства: на примере якутов (Россия) и бретонцев (Франция): специальность 24.00.01 "Теория и история культуры" : диссертация на соискание ученой степени доктора культурологии / Борисова Изабелла Захаровна. – Москва, 2022. – 716 с.
15. Бродель, Ф. Грамматика цивилизаций / Ф. Бродель; Фернан Бродель ; [пер. с фр.: Б. А. Ситников]. – М.: Весь Мир, 2008. – 545 с. – Текст : непосредственный.
16. Бродель, Ф. Что такое Франция? Пространство и история. / Ф. Бродель. – М.: Изд-во им.ю Сабашниковых, 1994. – 406 с. – Текст : непосредственный.
17. Будич, Н. Ю. Взаимосвязь самосознания и самоопределения личности / Н. Ю. Будич, Т. В. Канаева. – Текст : непосредственный // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 25. – С. 15–19.
18. Буланкина, Н. Е. Методология культурного самоопределения формирующейся личности специалиста-гуманитария. Опыт философского осмысления: монография / Н. Е. Буланкина, Е. А. Соколов. – М.: Университетская книга, 2011. – 232 с. – Текст : непосредственный.
19. Василенко, С. С. Лингводидактический потенциал концептов в обучении иностранным языкам будущих переводчиков / С. С. Василенко. – Текст: непосредственный // Самарский научный вестник. – 2020. – Т. 9, № 3. – С. 258–262.

20. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. 4-е изд., перераб. И доп. – М.: Рус. Яз., 1990. – 246 с. – Текст: непосредственный.
21. Викулова, Л. Г. Лексемы *Identite*/Идентичность как элементы универсумов человека и языка: этносемиотрический и аксиологический аспекты интерпретации / Л. Г. Викулова, Е. Ф. Серебренникова, О. В. Вострикова, С. А. Герасимова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2020. – № 2 (831). – С. 30–42.
22. Викулова, Л. Г. Французский литератор XVII века: энциклопедическая доминанция, лингвистическая компетенция, коммуникативное лидерство / Л. Г. Викулова. – Текст : непосредственный // Древняя и Новая Романия. – 2016. – № 17. – С. 266–278.
23. Викулова, Л. Г. Основы межкультурной коммуникации. Государственные и национальные культурные символы : учебное пособие / Л. Г. Викулова, Е. Ф. Серебренникова. – Москва : Флинта, 2019. – 277 с. – Текст : непосредственный.
24. Воркачев, С. Г. Лингвокультурная концептология и ее терминосистема (продолжение дискуссии) / С. Г. Воркачев. – Текст: непосредственный // Политическая лингвистика. – 2014. – № 3(49). – С. 12-20.
25. Гак, В. Г. Введение во французскую филологию / В. Г. Гак, Л. А. Мурадова. – Москва : Юрайт, 2018. – 303 с. – Текст : непосредственный.
26. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Academia, 2007. – 334 с. – Текст : непосредственный.
27. Гальскова, Н. Д. Методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. В. Акимова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2017. – 350 с. – Текст : непосредственный.

28. Гараева, Л.Х. Влияние ценностных ориентаций на профессиональное самоопределение молодежи / Л. Х.Гараева, Ч. К. Сингатуллов. – Текст : непосредственный // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2016. – № 3–2(71). – С. 134–136.
29. Гачев, Г. Д. Национальные образы мира / Г. Д. Гачев. – М.: Советский писатель, 1988. – 448 с. – Текст : непосредственный.
30. Гачев, Г. Д. Национальные образы мира. Америка в сравнении с Россией и Славянством / Г. Д. Гачев. – Москва : Раритет, 1997. – 680 с. – Текст: непосредственный.
31. Гачев, Г. Д. Французский образ мира. Зимой с Декартом / Г. Д. Гачев. – М.: Академический проект, 2019. – 839 с. – Текст: непосредственный.
32. Герасимова, С. А. Популяризация нового научного знания: дискурсивное экспертное сообщество XVIII века / С. А. Герасимова. – Текст: непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Лингвистика». – 2019. – Т. 16. – № 2. – С. 5–12.
33. Гершунский, Б. С. Менталитет и образование: учебное пособие для студентов / Б. С. Гершунский. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 144 с. – Текст: непосредственный.
34. Гершунский, Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. – М.: Флинта, 1998. – 427 с. – Текст: непосредственный.
35. Гидденс, Э. Судьба, риск и безопасность / Э. Гидденс. – Текст: непосредственный // THESIS. – 1994. – Вып. 5. – С. 107–134.
36. Гинзбург, М. Р. Жизненное поле личности / М. Р. Гинзбург. – Текст : непосредственный // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2016. – № 3 (43). – С. 77–83.
37. Глебова, Я. А. Эвфемизация в территориальных вариантах французского языка стран Западной Африки / Я. А. Глебова, Ж. Багана. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук : Сборник статей IX Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 20–21 сентября 2023 года / Под научной редакцией В.И. Первушкина,

- П.А. Гагаева, А.Б. Тугарова [и др.]. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2023. – С. 40-44.
38. Голованивская, М. К. Ментальность в зеркале языка. Некоторые базовые концепты в представлении французов и русских /М. К. Голованивская, – М.: Языки славянской культуры, 2009. – 376 с. – Текст: непосредственный.
 39. Гукаленко, О. В. Приобщение обучающихся к традиционным российским ценностям в поликультурной образовательной среде: теория и социальные практики / О. В. Гукаленко. – М.: МАКС Пресс, 2022. – 303 с. – Текст: непосредственный.
 40. Гукаленко, О.В. Поликультурное образование и профилактика ксенофобии в образовательной среде / О. В. Гукаленко, Р. А. Андрианова, Г. В. Нездемковская. Монография – М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2019. – 257 с. – Текст: непосредственный.
 41. Гуревич, А. Я. Исторический синтез и школа Анналов / А. Я. Гуревич. – М.: Индрик, 1993. – 328 с. – Текст: непосредственный.
 42. Гурвич, П. Б. Лексические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития / П. Б. Гурвич, Ю. А. Кудряшов. – Текст: непосредственный // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / отв. ред. В.Н. Баранова. Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 1967. – С. 91-120.
 43. Гурулева, Т. Л. Основопологающие принципы организации процесса соизучения языка и культуры в системе поликультурной модели высшего языкового образования / Т. Л. Гурулева. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 167–183.
 44. Гурулева, Т. Л. Поликультурная модель высшего языкового образования с учетом специфики обучения восточным языкам / Т. Л. Гурулева. – Текст: непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 4. – С. 95-120.
 45. Давыдова, Ю. Г. К вопросу о понятии «лексическая компетенция» на продвинутых уровнях владения иностранными языками / Ю. Г. Давыдова. – Текст:

- непосредственный // Альманах современной науки и образования. – 2013. – № 5(72). – С. 56–60.
46. Дзюбенко, Ю. С. Ономаσιологический подход к изучению вариативности лексики (на материале французского языка Франции, Бельгии, Швейцарии и Квебека) / Ю. С. Дзюбенко. – Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4 (89). – С. 336–340.
 47. Доржиева, Г. С. Топонимия Квебека как отражение франкоязычной культуры региона (этнолингвистический аспект): дисс. ... доктора филологических наук; специальность 10.02.05 «Романские языки» / Доржиева Галина Сергеевна. – Москва, 2012. – 586 с. – Текст: непосредственный.
 48. Дюби, Ж. Развитие исторических исследований во Франции после 1950 г. / Ж. Дюби. – Москва, 1991. – Текст : непосредственный.
 49. Загрязкина, Т. Ю. Франция и франкофония: язык, общество, культура / Т. Ю. Загрязкина. – М.: Изд-во Московского университета, 2018. – 248 с. – Текст: непосредственный.
 50. Загрязкина, Т. Ю. Квебек в пространстве франкофонии / Т. Ю. Загрязкина. – Текст: непосредственный // Вестник МГУ. Серия «№ 19. Лингвистика и межкультурные коммуникации». – 2011. – № 4. – С. 9–32.
 51. Золотарева, Т. А. Экзистенциальные концепты ориентиров личности в современном социуме / Т. А. Золотарева. – Текст: непосредственный // Гуманитарный вектор. – 2018. – Т. 13, № 3. – С. 68–74.
 52. Кажуков, А. А. Франкофония и толерантность на уроке французского языка / А. А. Кажуков. – Текст : непосредственный // Франкоязычные культуры: проблемы языка и общества; под ред. Т. Ю. Загрязкиной. – М.: Изд-во Московского университета, 2011. – С. 64–72.
 53. Камю, А. Бунтующий человек: философия, политика, искусство / А. Камю. – М.: Изд-во Политической литературы, 1990. – 414 с. – Текст: непосредственный.
 54. Кант, И. Что такое просвещение / И. Кант. – Текст: непосредственный // Собрание сочинений в 8 т. / И. Кант. – М.: Чоро, 1994. – Т. 8. – С. 29–37.

55. Карасик, В. И. Ценностная картина мира как объект аксиологической лингвистики / В. И. Карасик. – Текст: непосредственный // Языки, литературы и культуры народов России в современной академической науке : Сборник материалов Международной научно-практической конференции (Международного научного форума), посвященной 85-летию создания Института языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, Казань, 09–11 октября 2024 года. – Казань: Академия наук Республики Татарстан, 2024. – С. 183-188.
56. Кастельс, М. Становление общества сетевых структур / М. Кастельс. – Текст: непосредственный // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / под ред. В. Л. Иноземцева. – М.: Academia, 1999. – С. 494–505.
57. Кафтайлова, Н. А. Методика формирования грамматической компетенции как средства межкультурной коммуникации (языковой вуз, немецкий язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Кафтайлова. – Москва, 2010. – 24 с. – Текст: непосредственный.
58. Кондратьева, А. С. Лингвопрагматический и дискурсивный анализ лексических новообразований (на материале франкоязычных сериалов и интервью Республики Кот-д'Ивуар): дис. ... канд. филол. наук / А.С. Кондратьева, 2022. – 189 с. – Текст: непосредственный.
59. Корнилов, О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О. А. Корнилов. – М.: б.и., 1999. – 341 с. – Текст: непосредственный.
60. Коч, К. И. Локальное преобразование французского языка в Демократической Республике Конго в условиях билингвизма: дис. ... канд. филол. наук / К. И. Коч, 2021. – 155 с. – Текст: непосредственный.
61. Крылова, Н. Б. Культурная деятельность подростка: альтернативный подход / Н. Б. Крылова. – Текст: непосредственный // Школьные технологии. – 2000. – № 5. – С. 69–91.

62. Ламзин, С. А. Методические принципы как основа теории обучения иностранным языкам (Синергетический аспект): дис. ... д-ра пед. наук / С.А. Ламзин. – Рязань, 2002. – 363 с. – Текст : непосредственный.
63. Лapidус, Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Б. А. Лapidус. – М.: Высшая школа, 1986. – 144 с. – Текст: непосредственный.
64. Лебедева, А. Е. Лингводидактический потенциал кейса как средства развития межкультурной коммуникативной компетенции / А. Е. Лебедева. – Текст: непосредственный // Научный старт-2018 : сборник статей магистрантов и аспирантов / отв. ред. Л. Г. Викулова, И. В. Макарова. – Москва, 2018. – С. 44–47.
65. Леклезю, Ж. М. Г. Африканец / Ж. М. Г. Леклезю. – М.: Эксмо, 2020. – 128 с. – Текст: непосредственный.
66. Лернер, И. Я. О методах обучения / И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин. – Текст: непосредственный // Советская педагогика. – 1965. – № 3. – С. 115–127.
67. Лингвокультурная концептология: Учебное пособие / С. Г. Воркачев, В. И. Карасик, В. А. Маслова, М. В. Пименова. – СПб: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2025. – 288 с. – Текст: непосредственный.
68. Маклюэн, М. Война и мир в глобальной деревне / М. Маклюэн, К. Фиоре. – М.: Аст, 2012. – 219 с. – Текст: непосредственный.
69. Максимкин, И. А. Место и роль франкофонии в современных учебниках французского языка / И. А. Максимкин. – Текст: непосредственный // Новые тенденции лингводидактики: слово молодым ученым: сборник статей магистрантов, аспирантов, и соискателей кафедры французского языка и лингводидактики института иностранных языков МГПУ / отв. ред. Е. Г. Тарева. – М.: Языки Народов Мира, 2019. – С. 51–55.
70. Маркс, К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М.: Изд-во политической литературы, 1974. – Т. 42. – 512 с. – Текст : непосредственный.
71. Миллер, А. И. Бенедикт Андерсон: национализм как культурная система. Национализм и формирование наций. Теории – модели – концепции / А. И.

- Миллер. – М.: Институт славяноведения и балканистики РАН, 1994. – 198 с. – Текст: непосредственный.
72. Мушинский, Н. И. Экзистенциализм М. Хайдеггера и Ж. П. Сартра о справедливости и проблемах техногенеза / Н. И. Мушинский. – Текст: непосредственный // Вестник Белорусского национального технического университета. – 2007. – № 4. – С. 79–86.
 73. Набоков, В. Лекции по литературе / В. Набоков. – М.: Азбука-Аттикус, 2021. – 540 с. – Текст: непосредственный.
 74. Николаев, Н. В. Типология лексического материала, подлежащего усвоению в восьмилетней школе (на материале английского языка) / Н. В. Николаев: Автореф. дис. ... канд. пед. н. – М., 1963. – 31 с. – Текст: непосредственный.
 75. Новые ценности образования: десять концепций и эссе [Сб. ст. / Ин-т пед. инноваций Рос. акад. образования, Учеб.-воспитат. центр "Инноватор"; Ред. Н. Б. Крылова, С. А. Ушакин. — М.: Инноватор, 1995. — 153 с. – Текст: непосредственный.
 76. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 2003. – 943 с.
 77. Орехова, Е. Я. Французский язык в Африке вне контуров его стандартизированного употребления / Е. Я. Орехова. – Текст : непосредственный.// Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2025. – № 1(57). – С. 62-75. – DOI 10.24412/2076-913X-2025-157-62-75.
 78. Орехова, Е. Я. Французский язык в российском образовательном и научном пространстве: изменение диспозиции / Е. Я. Орехова. – Текст : непосредственный. // Диалог культур-культура диалога в многонациональном городском пространстве : Материалы Четвертой международной научно-практической конференции, Москва, 27 февраля – 01 2024 года. – Москва: ООО "Языки народов мира", 2024. – С. 204-208.
 79. Орехова, Е. Я. Франкополифония: взаимодействие языков и культур франкоязычной Африки / Е. Я. Орехова. – Текст : непосредственный. // Романские

- тетради. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Языки Народов Мира", 2024. – С. 119-130.
80. Осколова, Т.Л. О проблеме соотношения национального и наднационального в идентичности личности в поликультурном обществе / Т.Л. Осколова. – Текст : непосредственный // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире. 2014. Т. 3, № 5. – С. 128-132.
 81. Пассов, Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования. Кн. 1 / Е. И. Пассов. – Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2010. – 543 с. – Текст : непосредственный.
 82. Пассов, Е. И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – Воронеж : Воронежский ун-т, 1983. – 199 с. – Текст : непосредственный.
 83. Пассов, Е. И. Терминосистема методики, или как мы говорим и пишем / Е. И. Пассов. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2015. – 117 с. – Текст : непосредственный.
 84. Пико делла Мирандола, Дж. Речь о достоинстве человека / Дж. Пико делла Мирандола. – Текст : непосредственный // История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли : в 5 т. / пер. Л. Брагиной. – 1962. – Т. 1. – С. 506–514.
 85. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун ; пер. с англ.: И. З. Налетов [и др.]. – Москва : АСТ, 2003. – 605 с. – ISBN 5-17-010707-2. – Текст : непосредственный.
 86. Разумова, Л. В. Языковое строительство в Квебеке в 60-ые годы XX века / Л. В. Разумова. – Текст : непосредственный // Неология и неография современных европейских языков : Материалы Международной научной конференции, Москва, 26–27 июня 2024 года. – Москва : Государственный университет просвещения, 2024. – С. 197-203.
 87. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 2 / гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 1999. – 672 с.

88. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 224 с. – Текст : непосредственный.
89. Савельева, И. Ф. Концепт как универсальная единица формирования знаний в процессе обучения студентов языкового вуза иностранному языку / И. Ф. Савельева. – Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 102. – С. 275-277.
90. Сафонова, В. В. Диалог культур и цивилизаций как основополагающий методический принцип в современной языковой педагогике / В. В. Сафонова. – Текст : непосредственный // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик : материалы Первой международной конференции (Москва, 14–16 апреля 2016 г.) / под ред. Е. Г. Таревой, Л. Г. Викуловой. – Москва : МГПУ ; Языки Народов Мира, 2016. – С. 46–56.
91. Седых, А. П. Французская языковая личность. Когнитивно-коммуникативный аспект / А. П. Седых. – Белгород : Белгород, 2013. – 244 с. – Текст : непосредственный.
92. Сергиевский, М. В. История французского языка / М. В. Сергиевский. – Москва : Юрайт, 2018. – 287 с. – Текст : непосредственный.
93. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И. Н. Жукова, М. Г. Лебедько, З. Г. Прошина, Н. Г. Юзефович. – Москва : Наука : Флинта, 2013. – 632 с. – Текст : непосредственный.
94. Стрельник, О. Н. Ментальность как проблема философии и науки / О. Н. Стрельник. – Текст : непосредственный // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. – 2016. – № 1. – С. 35–44.
95. Степанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю. С. Степанов. – Москва : «Языки русской культуры», 1997. – 824 с. – Текст : непосредственный.
96. Сысоев, П. В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США) : специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)" : диссертация

- на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Сысоев Павел Викторович. – Москва, 2004. – 546 с. – Текст : непосредственный
97. Сысоев, П. В. Языковое поликультурное образование в 21 веке / П. В. Сысоев. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2009. – № 40. – С. 96–110.
 98. Табанакова, В. Д. Концептуальный фон лексемы или совмещение структурного, когнитивного и функционального подхода к описанию семантики слова / В. Д. Табанакова. – Текст : непосредственный // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. – Т. 1, – № 4 (4). – С. 31–42.
 99. Тарева, Е. Г. Инновационное моделирование кейсов по межкультурной коммуникации / Е. Г. Тарева, Л. Г. Викулова, И. В. Макарова. – Текст: непосредственный // Бизнес. Образование. Право. – 2018. – № 4 (45). – С. 398–404. – DOI 10.25683/VOLBI.2018.45.405.
 100. Тарева, Е. Г. Как учиться в университете. Практические советы для студентов : учебное пособие / Е. Г. Тарева. – Москва : МГПУ, 2013. – 89 с. – Текст : непосредственный.
 101. Тарева, Е. Г. Коммуникативный подход: в поисках лингводидактических инноваций / Е. Г. Тарева. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 5. – С. 98–103.
 102. Тарева, Е. Г. Лингводидактика в эпоху глобальных научных трансформаций / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Три «Л» в парадигме современного гуманитарного знания: лингвистика, литературоведение, лингводидактика. Московский городской педагогический университет ; ред. К. М. Баранова, О. Г. Чупрына ; сост. и отв. ред. О. Я. Федоренко. – Москва, 2018. – С. 134–138.
 103. Тарева, Е. Г. Обучение языку и культуре: инструмент «мягкой силы»? / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Вестник МГПУ. Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2016. – № 3 (23). – С. 94–101.

104. Тарева, Е. Г. Русский язык как инструмент становления наднациональной коллективной идентичности иностранных обучающихся / Е. Г. Тарева. – Текст: непосредственный // Русский язык за рубежом. – 2022. – № 2(291). – С. 21-26. – DOI 10.37632/PI.2022.291.2.004.
105. Тарева, Е. Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 318–336.
106. Тарева, Е. Г. Деятельностно-компетентностный подход к созданию учебных пособий для подготовки бакалавров / Е. Г. Тарева, Е. М. Казанцева. – Текст : непосредственный // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2011. – № 2 (8). – С. 65–77.
107. Тарева, Е. Г. Факторы вариативности французского языка как основа поликультурного обучения студентов / Е. Г. Тарева, И. А. Максимкин. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 6. – С. 2–6.
108. Твен, М. Собрание сочинений : в 12 т. Т. 12 / М. Твен. – Москва : Гослитиздат, 1961. – 759 с. – Текст : непосредственный.
109. Телкова, В. А. Ситуативно-тематический принцип обучения русскому языку в контексте реализации личностно-деятельностного подхода / В. А. Телкова. – Текст : непосредственный // Учитель для будущего: язык, культура, личность: к 200-летию со дня рождения Ф. И. Буслаева / отв. ред. В. Д. Янченко ; сост. и науч. ред. А. Д. Дейкина, А. Ю. Устинов, В. Д. Янченко. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2018. – С. 231–235.
110. Тер-Минасова, С. Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межкультурной и межкультурной коммуникации / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2008. – 344 с. – Текст: Непосредственный.

111. Тлостанова, М. В. Критическая педагогика XXI века, или как научиться разучиваться / М. В. Тлостанова. – Текст : непосредственный // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. – 2010. – № 2. – С. 15–26.
112. Февр, Л. Бои за историю / Л. Февр. – Москва : Наука, 1991. – 627 с. – Текст : непосредственный.
113. Филиппова, Е. И. Территории идентичности в современной Франции / Е. И. Филиппова. – Москва : ФГНУ «Росинформагротех», 2010. – 300 с. – Текст : непосредственный.
114. Хайдеггер, М. Письмо о гуманизме / М. Хайдеггер. – Текст : непосредственный // Время и бытие: статьи и выступления. – Москва : Республика, 1993. – С. 192–221.
115. Хакимов, Э. Р. Появление и развитие понятия "поликультурное образование" в российской педагогике / Э. Р. Хакимов – Текст : непосредственный // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 3(6). – С. 317-320.
116. Холкина, А. С. Концепт «Patrie» во французском языке Канады : специальность 10.02.05 «Романские языки» : дис. ... канд. филол. наук / Холкина Анна Сергеевна. – Москва, 2013. – 216 с.
117. Хуторской, А.В. Педагогика будущей России / А.В. Хуторской. – [б.м.]: Издательские решения, 2025. – 184 с. – Текст : непосредственный.
118. Шамов, А. Н. Иноязычная лексическая компетенция в структуре компетентностной парадигмы обучения языку / А. Н. Шамов. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 4. – С. 2–10.
119. Шамов, А. Н. Когнитивная парадигма в обучении лексической стороне иноязычной речи : монография / А. Н. Шамов. – 3-е изд., стер. – Москва : Флинта, 2021. – 242 с. – Текст : непосредственный.
120. Шамов, А. Н. Лексическая сторона иноязычной речи: технологии обучения / А. Н. Шамов. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 9. – С. 2–11.

121. Шамов, А. Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых / А. Н. Шамов. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 19–25.
122. Шамов, А. Н. Усвоение значений многозначного слова в немецком языке как когнитивно-познавательный процесс / А. Н. Шамов. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 6. – С. 10–15.
123. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учебное пособие для студентов педагогических институтов / С. Ф. Шатилов. – 2-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 1986. – 223 с. – Текст : непосредственный.
124. Щепилова, А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному: Теоретические основы / А. В. Щепилова. – М.: Школьная книга, 2003. – 488 с. – Текст : непосредственный.
125. Языкова, Н. В. Культура и обучение иностранным языкам: лингводидактический аспект / Н. В. Языкова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2009. – № 1 (3). – С. 95–100.
126. Языкова, Н. В. Эволюция парадигм в лингводидактике глазами современника / Н. В. Языкова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 5. – С. 12–17.
127. Якуба, А.В. Ценностные ориентации как фактор профессионального самоопределения / А. В. Якуба. – Текст : непосредственный // Новая наука: психолого-педагогический подход. – 2017. – № 1. – С. 103–105.
128. Alarie, M.-H. L'art de créer des mots / M.-H. Alarie. – Текст : непосредственный // Le Devoir. Cahier Spécial. Le français dans tous ses états. – 2019. – P. 4.
129. Barbier, C. Pourquoi inclure la francophonie dans l'enseignement du FLE / C. Barbier. – Текст : непосредственный // Chemins actuels. – 2013. – № 75. – P. 1–9.

130. Barraquand, H. Présentation de l'organisation internationale de la francophonie / H. Barraquand. – Текст : непосредственный // Hermès. – 2004. – № 75. – P. 18 – 24. <https://doi.org/10.4267/2042/9491>.
131. Beaudoin-Bégin, A.-M. La langue rapaillée : combattre l'insécurité linguistique des Québécois / A.-M. Beaudoin-Bégin. – Montréal : Somme toute, 2015. – 120 p. – Текст : непосредственный.
132. Bourdieu, P. Capital symbolique et classes sociales / P. Bourdieu. – Текст : непосредственный // L'arc. – 1978. – № 72. – P. 13 – 19.
133. Deniau, X. La Francophonie / X. Deniau. – Paris : Edition PUF, 2001. – 126 p. – (Collection « Que sais-je ? »). – Текст : непосредственный.
134. Coste, D. Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes / D. Coste, D. Moore, G. Zarate – Strasbourg, 2009 – 159 p. – Текст : непосредственный.
135. Diagne S. B. Léopold Sédar Senghor : L'art africain comme philosophie / S. B. Diagne. – Paris : Riveneuve éditions, 2007. – 151 p. – Текст : непосредственный.
136. Diagne S. B. Universaliser : l'humanité par les moyens d'humanité / S.B. Diagne – Paris : Albin Michel, 2024. – 180 p. – Текст : непосредственный.
137. Diouf, A. La francophonie, une réalité oubliée / A. Diouf. – Текст : электронный // Le Monde. – 2007. – URL: https://www.lemonde.fr/idees/article/2007/03/19/la-francophonie-une-realite-oubliee-par-abdou-diouf_884956_3232.html (дата обращения: 30.05.2025).
138. Diouf, A. Le français ne vous appartient plus. Nous l'avons en partage / A. Diouf. – Текст : электронный // Le Monde. – 2012. – URL: https://www.lemonde.fr/import/article/2006/04/26/le-francais-ne-vous-appartient-plus-nous-l-avons-en-partage_765482_3544.html (дата обращения: 30.05.2025).
139. Erfurt, J. Les différents concepts de la francophonie, applications et contradictions / J. Erfurt. – Текст : непосредственный// Histoire sociale des langues de France – Rennes : Presse universitaire de Rennes, 2013. – P. 61-70.

140. Fandio, P. En français dans le monde. Les expressions francophones les plus savoureuses / P. Fandio. – Paris : J.-C. LATTÈS, 2007. – 234 p. – Текст : непосредственный.
141. Farandjis, S. Repères dans l'histoire de la francophonie / S. Farandjis. – Текст : непосредственный // Hermès. – 2004. – №40. – P. 49 – 52. <https://doi.org/10.4267/2042/9498>.
142. Galisson, R. Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée / R. Galisson. – Текст : непосредственный// Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale, volume 7, 1988. Hommage à Bernard Pottier. – P. 325 – 341.
143. Goffman, E. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity / E. Goffman. – New York : Prentice-Hall, 1963. – 168 p. – Текст : непосредственный.
144. Hagège C. Le linguiste et les langues / C. Hagège. – Paris : CNRS, 2019. – 64 p. – Текст : непосредственный.
145. Lacoursière J. Une histoire du Québec / J. Lacoursière. – Québec : Septentrion, 2014. – 335 p. – Текст : непосредственный.
146. Le Clézio, J.-M. G. Francophonie. Pour l'amour d'une langue / J.-M. G. Le Clézio. – Paris : Éditions Nevicata, 2020. – 95 p. – Текст : непосредственный.
147. Mermet, G. Francoscopie 2013 / G. Mermet. – Paris : Larousse, 2012. – 576 p. – Текст : непосредственный
148. Mermet, G. Francoscopie 2030 / G. Mermet. – Paris : Larousse, 2018. – 534 p. – Текст : непосредственный
149. Poirier, C. Une représentation dynamique de la francophonie : la base de données lexicographiques panfrancophone / C. Poirier. – Текст : непосредственный // Sociologie de la littérature. – 2004. – № 134. – P. 97–99.
150. Premat, C. Pour une généalogie critique de la Francophonie / C. Premat. – Stockholm : Stockholm University Press, 2018. – 274 p. – Текст : непосредственный.

151. Provenzano, F. Vies et mort de la francophonie. Une politique française de la langue et de la littérature / F. Provenzano. – Bruxelles : Les Impressions Nouvelles, 2011. – 288 p. – Текст : непосредственный.
152. Reclus, O. France, Algérie et colonies / O. Reclus. – Paris : Hachette, 1886. – 422 p. – Текст : непосредственный.
153. Sartre, J.-P. L'être et le néant / J.-P. Sartre. – Paris : Gallimard, 1976. – 647 p. – Текст : непосредственный.
154. Savkina, E. A. Sociolinguistic Credo of a Foreign Language Teacher: The Case of Digital Classroom / E. A. Savkina, E. G. Tareva, D. Lesnevskaya – Текст : непосредственный // Foreign Language Teaching. – 2022. – Vol. 49, No. 6. – P. 569-582.
155. Senghor, L.-S. Ce que je crois: Negritude, Francité et Civilisation de l'Universel / L.-S. Senghor. – Paris : Éditions Grasset, 1988. – 238 p. – Текст : непосредственный.
156. Tareva, E. G. Multicultural Approach to Development of Collective Identity of Students / E. G. Tareva. – Текст : непосредственный // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EрSBS): Proceedings of the X International Conference, Chelyabinsk, 27–29 апреля 2020 г. / Челябинский государственный университет. Т. 86. – Челябинск : ЧГУ, 2020. – С. 1383–1390. – DOI 10.15405/epsbs.2020.08.160. – EDN FUSUFZ.
157. Vaupot, S. Culture et traduction / S. Vaupot. – Текст : непосредственный // Faire vivre les identités: un parcours en Francophonie. – Paris : Éditions des archives contemporaines, 2011. – P. 173–183.
158. Vikulova, L. G. Retrospective semiometrics of the sign valeur / L. G. Vikulova, E. G. Tareva, E. F. Serebrennikova, S. A. Gerasimova, V. A. Raiskina. – Текст : непосредственный // XLinguae. – 2020. – Т. 13. – № 1. – P. 169–183. – EDN WFYIVF.
159. Voltaire. Dictionnaire philosophique / Voltaire. – Paris : Flammarion, 2010. – 634 p. – Текст : непосредственный.

160. Zarate, G. Enseigner une culture étrangère / G. Zarate. – Paris : Hachette, 1986. – 159 p. – Текст : непосредственный.
161. Zarate, G. D'une culture à d'autres : critères pour évaluer la structure d'un capital pluriculturel / G. Zarate – Текст : непосредственный // Revue de linguistique et de didactique des langues № 18, 1998. – P. 310-323

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

Script du cours de français.

Chers étudiants, bonjour.

Aujourd'hui, nous allons aborder le concept **Liberté** et explorer une étude de cas francophone, pour mieux comprendre les perceptions et les valeurs différentes de ce concept chez les habitants des pays francophones.

En travaillant sur cette tâche, vous allez ressentir les difficultés que vous pourriez rencontrer lors d'un véritable dialogue interculturel.

L'étape d'introduction et de motivation initiale.

Avant d'examiner notre étude de cas, nous ferons quelques exercices préliminaires.

Tâche 1.1

Pourriez-vous me dire ce que représente pour vous le concept **Liberté**, quelles associations faites-vous avec ce mot ? Je vais afficher la liste des vos réponses au tableau.

Tâche 1.2

Associez les définitions et les notions qui reflètent les divers types de liberté (indiqués dans la deuxième colonne):

1. Le droit de s'exprimer sans censure.	<i>liberté religieuse</i>
2. La possibilité de pratiquer ses croyances.	<i>liberté numérique</i>
3. La faculté de former ses propres idées et opinions sans influence extérieure.	<i>liberté académique</i>
4. L'égalité des chances et des droits pour tous les individus.	<i>liberté de mouvement</i>
5. L'accès libre et ouvert à l'information en ligne.	<i>liberté d'association</i>
6. La capacité d'enseigner et faire des recherches sans ingérence.	<i>liberté politique</i>
7. La possibilité de se déplacer sans restrictions.	<i>liberté sociale</i>
8. Le droit de former des groupes ou des organisations.	<i>liberté d'expression</i>
9. La participation active à la gouvernance et à la prise de décision.	<i>liberté de pensée</i>

(Les étudiants proposent leurs réponses en expliquant leurs choix).

Tâche 1.3.

Faites l'analyse de la fable de Jean de La Fontaine « Le loup et le chien ». Cette œuvre représente les paradoxes de la vie et vous invite à réfléchir sur la véritable signification et la valeur du concept Liberté. Lisez le texte et répondez aux questions.

Прочитайте текст басни Жана де Лафонтена Волк и Собака и будьте готовы ответить на вопросы.

«Le Loup et le Chien»

Un Loup n'avait que les os et la peau,

Tant les chiens faisaient bonne garde.

Ce Loup rencontre un Dogue aussi puissant que beau,

Gras, poli, qui s'était fourvoyé par mégarde.

L'attaquer, le mettre en quartiers,

Sire Loup l'eût fait volontiers ;

Mais il fallait livrer bataille,

Et le matin était de taille

À se défendre hardiment.
 Le Loup donc, l'aborde humblement,
 Entre en propos, et lui fait compliment
 Sur son embonpoint, qu'il admire.
 « Il ne tiendra qu'à vous, beau sire,
 D'être aussi gras que moi, lui répartit le Chien.
 Quittez les bois, vous ferez bien :
 Vos pareils y sont misérables,
 Cancres, hères, et pauvres diables,
 Dont la condition est de mourir de faim.
 Car, quoi ? rien d'assuré ; point de franche lippée ;
 Tout à la pointe de l'épée.
 Suivez-moi, vous aurez un bien meilleur destin. »
 Le Loup reprit : « Que me faudra-t-il faire ? – Presque rien, dit le Chien : donner la chasse aux gens
 Portant bâtons, et mendiants ;
 Flatter ceux du logis, à son maître complaire :
 Moyennant quoi votre salaire
 Sera force reliefs de toutes les façons :
 Os de poulets, os de pigeons,
 Sans parler de mainte caresse. »
 Le Loup déjà se forge une félicité
 Qui le fait pleurer de tendresse.
 Chemin faisant, il vit le cou du Chien pelé.
 « Qu'est-ce là ? lui dit-il. – Rien. – Quoi ? rien ?
 – Peu de chose. – Mais encore ? – Le collier dont je suis attaché
 De ce que vous voyez est peut-être la cause. – Attaché ? dit le Loup : vous ne courez donc pas
 Où vous voulez ? – Pas toujours ; mais qu'importe ? – Il importe si bien, que de tous vos repas
 Je ne veux en aucune sorte,
 Et ne voudrais pas même à ce prix un trésor. »
 Cela dit, maître Loup s'enfuit, et court encore».

[Jean de la Fontaine, 2013].

Tâche 1.4. Donnez des réponses argumentées en vous appuyant sur votre expérience.

1. Quels sacrifices le chien a-t-il consentis en échange de sa condition sécurisée ?
2. Pourquoi le loup considère-t-il la liberté comme un élément essentiel de sa vie ?
3. En quoi cette fable illustre-t-elle les compromis que les individus doivent parfois faire entre liberté et confort ?
4. Quels éléments de la fable pourraient être interprétés comme une critique de la société ou des valeurs contemporaines ?
5. Quelles leçons sur la liberté et la condition humaine peuvent être tirées de l'interaction entre le loup et le chien ?

Commentaire méthodique :

Les exercices pour trouver les associations et analyser le texte de la fable de Jean de La Fontaine permettent de contrôler le développement des aptitudes lexicales du premier degré :

- aptitudes de reconnaître et percevoir l'unité lexicale

- aptitudes de comprendre ses multiples significations et sa relativité par rapport à la culture concrète.

L'étape de recherche.

Maintenant nous pouvons aborder l'étude de cas sur le concept Liberté. Lisez attentivement la consigne et faites attention aux petits détails.

La société canadienne N., qui se trouve à Montréal, a embauché simultanément deux employées: une sénégalaise et une française. Un mois après, pour fêter leur intégration, leurs collègues ont organisé une petite soirée et ont demandé de faire des témoignages sur l'ambiance et l'équipe.

Les collègues ont été étonnés d'avoir deux opinions positives mais opposées.

Aya du Sénégal, 35 ans: «C'est mon premier travail au Canada et j'étais gênée par certaines choses. Par exemple, ma fille a neuf ans mais je suis divorcée depuis longtemps. Dans notre pays, la famille monoparentale est considérée comme un échec pour la femme qui n'a pas pu la garder. On sent la pression de la société et de la famille. J'étais contente quand j'ai appris qu'au Canada, au contraire, on soutient les femmes célibataires et elles sont même appréciées dans la société puisqu'elles sont capables de concilier la vie familiale et professionnelle.

En outre, je me sentais mal à l'aise en regardant dans les yeux de mon chef. Chez nous, même à l'école, on ne doit pas trop fixer les gens dans les yeux, surtout les personnes supérieures, car c'est perçu comme un manque de respect. Mais ici, c'est un signe de sincérité et de crédibilité.

J'ai remarqué qu'au bureau ou dans les transports en commun, il y a beaucoup de gens tatoués et qui portent des piercings. Dans notre culture, ils sont associés à des délinquants et à des personnes défavorisées, mais à Montréal, c'est à la mode».

Charlotte, une Française de 28 ans venant du Sud de la France : «En France, on s'embrasse et on fait la bise au bureau quand on salue ses collègues. Au Canada, les gens sont moins proches, et pour eux c'est une tradition bizarre. Je peux constater qu'ici, il y a une certaine solidarité et entraide en équipe, mais les collègues gardent leurs distances.

Il me semble qu'on n'a pas apprécié mon sens de l'humour et qu'on n'a pas compris mes blagues. En France, on a l'habitude de rire sur tout sans tabou et de critiquer tout et tous. J'espère que je n'ai pas vexé personne. À mon avis, les gens sont aussi compétents et attentifs au Canada, mais plus sérieux et moins ouverts. Il n'y a pas une sorte de légèreté et de décontraction que nous avons en France».

Tâche 2.2.

Lisez les témoignages d'Aya et Charlotte, exprimez votre opinion sur la perception du concept de Liberté en France, au Canada et au Sénégal.

Tâche 2.3.

Vérifiez votre point de vue en faisant l'analyse des nominations du concept de Liberté dans les trois corpus des textes. Remplissez le schéma du concept : noyau, la zone périphérique proche et éloignée.

Commentaire méthodique

Pendant la deuxième étape, les étudiants travaillent avec l'étude de cas francophone et activent leurs aptitudes lexicales de deuxième degrés :

- aptitudes de trouver le noyau, la zone périphérique proche et éloignée du concept
- aptitudes de comparer leurs recherches et classifications des nominations du même concept dans les cultures différentes francophones
- aptitudes d'expliquer les causes des divergences du sens du concept et tirer les conclusions sur les particularités culturelles des pays francophones

L'étape de bilan (l'étape de récapitulation/évolution finale)

Tâche 3.1.

En groupe de deux personnes, discutez les nuances des significations du concept Liberté dans les cultures différentes francophones et les particularités du lexème « liberté ». Racontez quelles modalités sémantiques vous avez découvertes la première fois. Est-ce que l'étude de cas vous a permis d'élargir votre compréhension de ce mot?

Tâche 3.2.

En groupe de deux personnes, discutez les nuances du mot Liberté dans la langue russe. Utilisez les dictionnaires. Préparez votre exposé devant la classe expliquant vos conclusions. À domicile, faites le bilan en rédigeant l'essai sur le sujet abordé en cours.

Commentaire méthodique

Les étudiants montrent leurs aptitudes lexicales post-analytiques de troisième degré :

- aptitudes de comprendre et réfléchir sur l'élargissement du champ sémantique de l'unité lexicale
- aptitude d'expliquer l'unité et la diversité culturelle du monde francophone en s'appuyant sur le contenu lexical

*Сходства и различия в толковании франкофонных концептов
Алломорфные концепты РОДИНА И ОБЩЕСТВО*

<i>Le Corpus national parlé à Paris</i>	<i>Le corpus national de Dakar</i>	<i>Le Corpus national parlé au Québec</i>
РОДИНА		
<i>Ядро: Terre, langue française</i>		
<i>Периферия</i>		
Nation, femme héroïque, république, révolution, pouvoir, politique, mémoire collective, citoyenneté.	Terre ancestrale et sacrée ; tribu, nature sauvage, liberté absolue, harmonie avec la nature ; indépendance, pays natal, spiritualité, filiation.	Nature, nordicité, langue française, communauté, pays, petite patrie, froid, amère patrie, diversité, Belle Province.
$K_{\text{дисперсии}} = 26 / 29 = 0,9$		
ОБЩЕСТВО		
<i>Ядро: population, individu, droit, groupe, développement, progrès, système, institution</i>		
<i>Периферия</i>		
Citoyenneté, socialisme, association, utopie, covoiturage, cojardinage, collocation, débat, engagement, laïcité, égalité.	La Teranga, Nature, Famille, Tribu, Communauté, Honneur, Expressivité, Sensualité, Filiation, Voisinage, tradition (coutume).	Identité, Mixité, Diversité, Interculturalisme, Intégration,
$K_{\text{дисперсии}} = 27 / 35 = 0,77$		

РОДИНА

1. Концепт является алломорфным, поскольку в трех корпусах имеется только две общие номинации: la terre и la langue française, которые находятся в ядерной зоне.
2. Номинации в корпусе Le corpus national parlé à Paris (9 значений) отождествляют концепт РОДИНА во французской культуре с республикой, революцией, коллективной памятью, гражданской солидарностью. Акцент смещен с этнического на государственно-идеологический.
3. Номинации корпуса Le corpus national de Dakar (9 значений) указывают на то, что данный концепт понимается как земля предков, абсолютная свобода в гармонии с природой, независимость, принадлежность к роду. Доминирует сакрально-этническая составляющая.
4. Номинации корпуса Le Corpus national parlé au Québec (10 значений и высокая частотность номинации langue française) характеризуют концепт понятиями северная природа, северность, родной край, единство в различии. Наивысшую ценность имеет французский язык который является маркером выживания культуры.

$$K_{\text{дисперсии}} = (S_{\text{кол-во уникальных номинаций}}) / (N_{\text{общее кол-во номинаций}}) =$$

$$K_{\text{дисперсии}} = 26 / 29 = 0,9$$

ОБЩЕСТВО

1. Концепт является алломорфным. Из общего количества номинаций в трех корпусах, 8 совпадают, остальные 27 находятся на периферии.
2. В трех франкофонных культурах ОБЩЕСТВО ассоциируется со стремлением к развитию и прогрессу, явно наблюдается связь с концептом РОДИНА.
3. Французы (10 номинаций) видят общество прежде всего через призму гражданских республиканских ценностей, солидарность, проактивную позицию.
4. В Африке (11) на первом месте находятся номинации семья и род, племя, обычаи гостеприимство.
5. Канада (5 номинаций) - многонациональная страна с молодой историей, где остро стоит вопрос идентичности и интеграции.

$$K_{\text{дисперсии}} = (S_{\text{кол-во уникальных номинаций}}) / (N_{\text{общее кол-во номинаций}}) =$$

$$K_{\text{дисперсии}} = 27 / 35 = 0,77$$

Параметрические концепты СВОБОДА и ВРЕМЯ.

<i>Le Corpus national parlé à Paris</i>	<i>Le corpus national de Dakar</i>	<i>Le Corpus national parlé au Québec</i>
СВОБОДА		
<i>Ядро:</i> liberté, autonomie, indépendance, émancipation, droits, égalité, justice, démocratie, citoyenneté, opinion, expression, participation.		
<i>Периферия</i>		
Egalité, liberté d'expression, propriété privée, laïcité, manifestation, Critique, débat.	émancipation, autonomie, décolonisation négritude, honneur	Liberté individuelle langue française Identité, respect des traditions
$K_{\text{дисперсии}} = 13 / 28 = 0,46$		
ВРЕМЯ		
<i>Ядро.</i> Seconde, minute, heure, jour, semaine, mois, année, calendrier.		
<i>Периферия</i>		
Urgence, retard, rentabilité, rythme, stress, temps libre, argent, reconciliation, crise	Saison, Patience Disponibilité Génération	Saison Horaire Flexibilité Rythme, Stress
$K_{\text{дисперсии}} = 16/26 = 0,61$		

СВОБОДА

1. Параметрический концепт, 13 номинаций которого совпадают в трех франкофонных культурах. 15 различаются.
2. Во Франции свобода воспринимается сквозь призму ценностей, провозглашенных еще со времен Великой французской революции. Дух свободы подпитывается коллективной памятью и образованием (laïcité, débat).
3. В Африке свобода вырастает на почве деколонизации. Основные ценности отражены в концепте négritude.
4. В Квебеке на первом месте находится борьба за право говорить на французском языке, остро стоит вопрос сохранения личной идентичности.

$$K_{\text{дисперсии}} = (S_{\text{кол-во уникальных номинаций}}) / (N_{\text{общее кол-во номинаций}}) =$$

$$K_{\text{дисперсии}} = 13 / 28 = 0,46$$

ВРЕМЯ

- 1.Параметрический концепт, 8 номинаций совпадают в трех франкофонных культурах.
- 2.Французы ставят на первое место баланс между свободным и рабочим временем, гонятся за выгодой, для них важно расставлять приоритеты (urgence) и бороться со стрессом.
- 3.Африканцы более терпеливы и их жизнь носит размеренный характер. Жизнь в Африке зависит от сезонов, поскольку они резко контрастируют. Важно поддерживать связь между поколениями, уважать и прислушиваться к старшим.
- 4.В Квебеке концепт время проявляется прежде всего через номинации: адаптация и гибкость,

$$K_{\text{дисперсии}} = (S_{\text{кол-во уникальных номинаций}}) / (N_{\text{общее кол-во номинаций}}) =$$

$$K_{\text{дисперсии}} = 16 / 26 = 0,61$$

Изоморфный концепт ЗНАНИЕ/ПОЗНАНИЕ

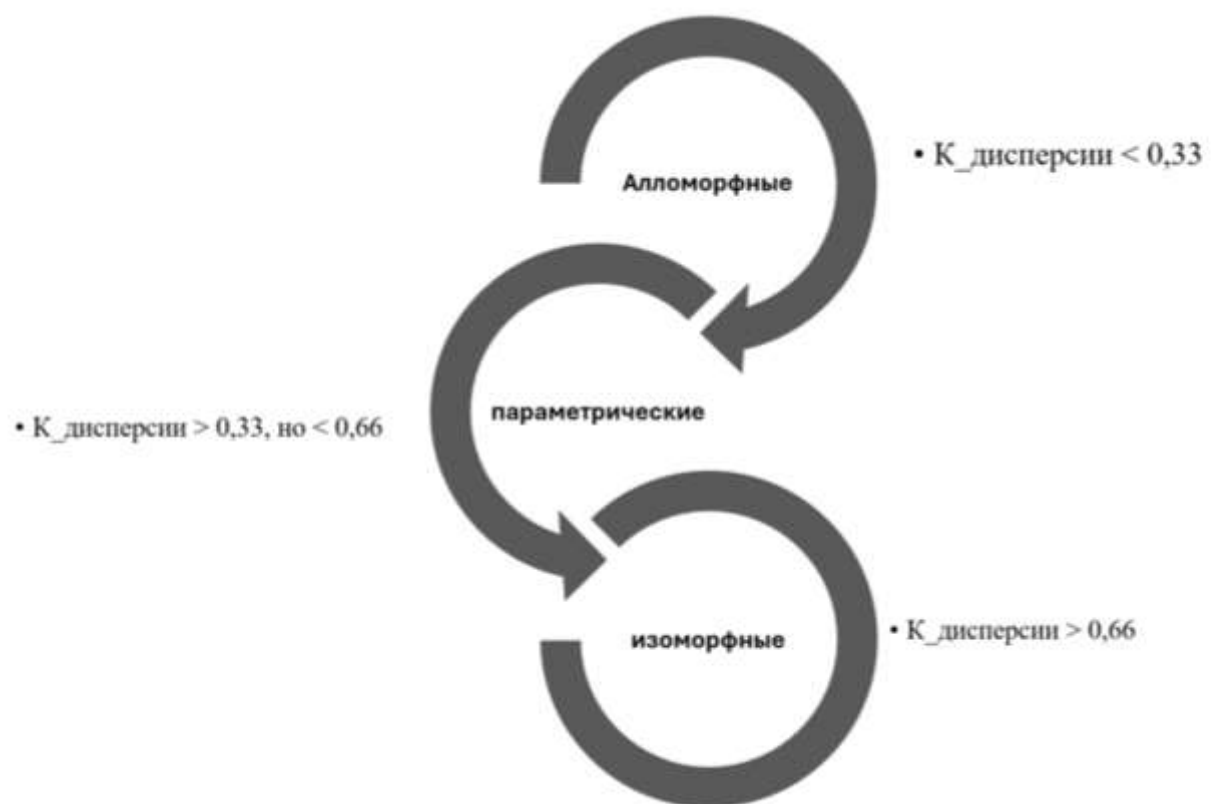
<i>Le Corpus national parlé à Paris</i>	<i>Le corpus national de Dakar</i>	<i>Le Corpus national parlé au Québec</i>
<i>Ядро:</i> Connaissance, apprendre, sagesse, comprendre, étudier, enseigner, culture, formation, éducation, science, technologie, bibliothèque, recherche, intellectuel, expérience, pédagogique, didactique, université, école, professeur, élève, étudiant		
<i>Периферия</i>		
Connaissance Erudition Pouvoir Emancipation Domination individualisation	Sagesse des personnes âgées Expérience Savoir oral	Education multiculturelle Apprentissage continu
$K_{\text{дисперсии}} = 7 / 29 = 0,24$		

ЗНАНИЕ

- 1.Знание во Франции воспринимается как инструмент, который ведет к общественному благу или прогрессу (энциклопедисты), а иногда помогает закрепить и удерживать власть в обществе и над другими странами (Мишель Фуко).
- 2.В Африке знание отождествляется с мудростью, устной традицией, преемственностью поколений. Не случайно есть такое высказывание: “Если умер пожилой человек, это все равно что сгорела библиотека”.
- 3.В Канаде на первом месте непрерывное обучение для интеграции в многонациональное пространство (мультикультурное пространство).

$$K_{\text{дисперсии}} = (S_{\text{кол-во уникальных номинаций}}) / (N_{\text{общее кол-во номинаций}}) =$$

$$K_{\text{дисперсии}} = 7 / 29 = 0,24$$



Траектория освоения культурно-маркированных концептов франкофонных стран