

Izabela Orchowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0003-0239-6160>

izaorch@amu.edu.pl

Wdrażanie różnojęzycznych studentów filologii regionów do czytania literatury francuskojęzycznej. Refleksja glottodydaktyczna nad wstępną koncepcją kursu

Introducing plurilingual students of Regional Language Studies to reading the francophone literature: a reflection on the initial course concept

The current paper is a reflection on introducing plurilingual students of Regional Language Studies to the reading of francophone literature. The paper first discusses the didactic background for the reflection and emphasizes the plurilingualism of students. Next, the author presents how the autonomization approach to learning and teaching could be applied in an optional course of French focused on developing plurilingual learners' reading comprehension of francophone literary texts, even before they reach the advanced proficiency level in French. The initial course concept will be illustrated with didactic analysis of the francophone novel – “L’ignorance” by Milan Kundera.

Keywords: plurilingual students, francophone literature, glottodidactic autonomization approach, intercultural communication

Słowa kluczowe: różnojęzyczni studenci, literatura francuskojęzyczna, glottodydaktyka autonomizująca, komunikacja międzykulturowa



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

1. Uwagi wstępne

Procesy nauczania-uczenia się języków nieprymarnych (dalej JNP), których modelowanie stanowi przedmiot poznania naukowego w glottodydaktyce, są bardzo złożonymi zjawiskami empirycznymi o trudnych do uchwycenia w sposób całościowy uwarunkowaniach, wynikających z powiązań wielorakiego typu; mają też wyraźnie spersonalizowany, dynamiczny i kontekstowy charakter (zob. Wilczyńska, 2016). Ta złożoność jest charakterystyczna m.in. dla procesów mentalnych, które zachodzą podczas konstruowania znaczenia i interpretacji utworów literackich, które nie zostały napisane w języku ojczystym czytających, a tym samym odnoszą się do zjawisk kulturowych wykraczających swoim zasięgiem poza ich rodzimy kontekst społeczno-kulturowy i specyficzne dla niego praktyki dyskursywne, kody kulturowe czy doświadczenia wspólnotowe. W niniejszym artykule zostanie zaproponowana refleksja glottodydaktyczna nad wstępną jeszcze koncepcją wdrażania studentów nowego kierunku studiów, jakim są filologie regionów¹ do czytania literatury w języku francuskim, kolejnym dla nich JNP. Jako nauczyciel akademicki na kierunku filologie regionów jestem przekonana, że praca z odpowiednio opracowanymi dydaktycznie tekstami literackimi mogłaby być dla różnojęzycznych uczących się okazją do budowania ich podmiotowej relacji z językiem francuskim i prowadzić tym samym do rozwoju ich osobistej (interkulturowej) kompetencji komunikacyjnej i uczeniowej w tym języku i to jeszcze zanim uda im się osiągnąć w nim zaawansowany poziom biegłości językowej.

W tym miejscu chciałabym podkreślić, że chociaż identyfikuję się z koncepcją różnojęzyczności, tak jak została ona zdefiniowana w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ, 2003 [2001]) i uzupełniającej ten dokument publikacji pt. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire* (Conseil de l'Europe, 2021), to dostrzegam nieadekwatność opisów poziomów biegłości językowej zaproponowanych przez Radę Europy w odniesieniu do sprawności językowo-komunikacyjnych różnojęzycznych użytkowników JNP. Innymi słowy, przyjmuję, że ustandaryzowane opisy sprawności przypisane poszczególnym poziomom biegłości językowej mogą być operacyjne w sytuacji certyfikowanych egzaminów z języka obcego, ale jednocześnie uważam, że w praktyce akademickiego kształcenia studentów znających kilka JNP należy uwzględniać ich wcześniejsze i aktualne doświadczenia komunikacyjne i (meta)poznawcze, które wynikają z różnojęzyczności, ponieważ od

¹ Filologie regionów to nowy kierunek studiów realizowany od roku akademickiego 2020–2021 na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

początku nauki kolejnego JNP pozwalają im one znacznie więcej rozumieć w danym języku, niż zakładają to wciąż monolingwalnie ujęte opisy poziomów biegłości językowej. Sama różnojęzyczność powinna być – według mnie – rozpatrywana z osobistej, jakościowej perspektywy osób uczących się jako podmiotów, które stopniowo przejmują odpowiedzialność za rozwój swojej różnojęzycznej kompetencji komunikacyjnej i coraz bardziej świadomie kształtują swoje rozumienie zjawiska interkulturowości. Jest to spójne z koncepcją przyjętą w ESOKJ (2003: 16), gdzie czytamy, że

kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka, począwszy od języka domu rodzinnego i szerszej społeczności aż po języki innych narodów (czy to nauczane w szkole, czy też poznawane w bezpośrednim kontakcie), nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają.

Punktem wyjścia dla prezentowanej tutaj refleksji glottodydaktycznej będzie opisanie konkretnego kontekstu kształcenia akademickiego, jakim są studia pierwszego stopnia na kierunku filologii regionów i wskazanie na ich wielojęzyczny charakter oraz na miejsce języka francuskiego w realizowanym programie nauczania. Następnie przedstawię odpowiednio zaadaptowane założenia glottodydaktyki autonomizującej, którą uważam za najbardziej adekwatny paradygmat dydaktyczno-poznawczy do zastosowania w sytuacji wdrażania moich studentów do czytania literatury francuskojęzycznej, pod warunkiem, że w dydaktyzacji tekstów literackich weźmiemy pod uwagę integralny charakter różnojęzycznych doświadczeń uczących się, a także specyfikę zjawiska (inter)kulturowości, tak jak może być ono rozpatrywane z perspektywy podmiotowej nierodzimych użytkowników języka francuskiego. W celu ukonkretnienia sformułowanych przeze mnie postulatów omówię dwa fragmenty powieści Milana Kundery *L'ignorance* i moje propozycje dydaktycznego opracowania tych tekstów, w których uwzględnię (meta)poznawczo-komunikacyjny potencjał studentów filologii regionów, wynikający z ich różnojęzyczności.

2. Język francuski jako kolejny język nieprymarny studentów na kierunku filologie regionów

Na kierunku filologie regionów na studiach pierwszego stopnia są oferowane następujące specjalności: filologia nowogrecka, filologia węgierska, indologia (hindi z tamiłskim lub hindi z sanskrytem), lingwistyka kulturowa – region eu-

ropejski (łotewski i fiński jako języki regionu) oraz lingwistyka kulturowa – region azjatycki (indonezyjski oraz japoński jako języki regionu). Na wszystkich tych specjalnościach język francuski może być wybrany jako język europejski, przy czym studenci mają również do wyboru: angielski (kontynuacja nauki), niemiecki lub hiszpański (nauka od podstaw). To, co łączy studentów wszystkich specjalności na kierunku filologii regionów to ich różnojęzyczność i 300 godzin zajęć z wybranego języka europejskiego, ale już liczba i forma

Tabela 1. Zestawienie godzin tzw. przedmiotów językowych na specjalnościach kierunku filologie regionów

Specjalności na kierunku filologie regionów*	Liczba godzin pierwszego języka regionu	Liczba godzin drugiego języka regionu	Pozostałe zajęcia związane z nauką języków regionu	Liczba godzin języka europejskiego
filologia nowogrecka	840 godzin praktycznej nauki języka nowogreckiego	–	180 godzin zajęć z literatury nowogreckiej, 120–150 godzin zajęć z językoznawstwa nowogreckiego, 60 godzin z przekładu;	300 godzin języka europejskiego
filologia węgierska	840 godzin praktycznej nauki języka węgierskiego	–	180 godzin zajęć z gramatyki opisowej języka węgierskiego, 150 godzin literatury węgierskiej, 30 godzin historii Węgier, 90 godzin z przedmiotu węgierskie uwarunkowania społeczne i kulturowe;	„
Indologia	750 godzin hindi	180 godzin tamilskiego lub sanskrytu	60 godzin współczesnej kultury Indii, 30 godzin religii Indii, 45 godzin przekładu z hindi na polski	„
lingwistyka kulturowa region europejski	630 godzin łotewskiego	420 godzin fińskiego	300 godzin przedmiotów językoznawczych i 90 godzin przedmiotów kulturoznawczych dotyczących regionu Morza Bałtyckiego	„
lingwistyka kulturowa region azjatycki	630 godzin indonezyjskiego	420 godzin japońskiego	300 godzin przedmiotów językoznawczych i 90 godzin przedmiotów kulturoznawczych.	„

* Od roku akademickiego 2024–2025 na studiach pierwszego stopnia w ramach kierunku filologie regionów ma zostać otwarta również specjalność lingwistyka kulturowa region śródziemnomorski, gdzie pierwszym językiem regionu będzie język nowogrecki, a drugim językiem regionu – język francuski.

Źródło: opracowane przez autorkę na podstawie programu studiów.

zajęć z tzw. języków regionu jest odmienna na poszczególnych specjalnościach, co ilustruje tabelka poniżej:

Jak widzimy w przywołanym zestawieniu godzin dla przedmiotów językowych, francuski jest nauczany na kierunku filologii regionów jako kolejny JNP studentów i to nie tylko ze względu na czas rozpoczęcia jego nauki (zazwyczaj jest to chronologicznie ich trzeci kod nieprymarny, podczas gdy pierwszym JNP jest dla nich na ogół angielski), ale i z uwagi na fakt, że jest to drugi (na filologii nowogreckiej i węgierskiej) lub trzeci (na specjalności indologia i lingwistyka kulturowa) język pod względem jego znaczenia w przewidzianym programie kształcenia.

Należy też doprecyzować, że poza zajęciami językowymi studenci uczęszczają na przedmioty ogólnoakademickie, takie jak np. wstęp do językoznawstwa, wstęp do literaturoznawstwa, elementy lingwistyki kulturowej, teoria przekładu czy komunikacja specjalistyczna, co pozwala założyć, że rozwijają już, przynajmniej w pewnym zakresie, swoją świadomość metajęzykową i metalingwistyczną. Równocześnie ich kontakt z francuskim jest na uczelni dosyć ograniczony i sprowadza się do zajęć z tego języka jako tzw. języka europejskiego prowadzonych w dużej mierze w oparciu o podręcznik *Édito A1 i A2* oraz materiały opracowane przez wykładowców. W rezultacie studenci poznają kulturę codzienną współczesnych Francuzów, ale nie mają praktycznie możliwości zapoznania się z francuskojęzyczną kulturą wysoką i symboliczną, z historią Francji i innych krajów frankofońskich czy z francuskojęzyczną literaturą piękną. W konsekwencji ich wiedza o kulturze i historii francuskiego obszaru językowego jest bardzo fragmentaryczna, nierzadko stereotypowa i w połączeniu z podstawową wiedzą językową ma być im przydatna przede wszystkim przy planowaniu podróży do wybranych miejsc w krajach i regionach francuskojęzycznych czy podczas pobytu w tych miejscach w charakterze turysty.

Tymczasem nauka języka francuskiego wyłącznie jako narzędzia codziennej komunikacji nie pozwala studentom na budowanie osobistej relacji z tym językiem, a także uniemożliwia wzbogacanie ich percepcji świata poprzez uwzględnienie w niej perspektyw poznawczych inspirowanych funkcjonowaniem w języku francuskim i w kulturach wyrażających się za jego pośrednictwem. Myślę, że tę lukę mogłyby w pewnym zakresie wypełnić poza-programowe, nieobowiązkowe zajęcia w czasie szóstego semestru studiów, które byłyby ukierunkowane na wdrażanie studentów filologii regionów do czytania literatury francuskojęzycznej, przy czym konieczne jest wypracowanie całościowej koncepcji takich zajęć, a następnie opracowanie sylabusu i uzyskanie jego akceptacji ze strony potencjalnych uczestników. Na obecnym etapie jestem jeszcze przed skonsultowaniem mojej propozycji dydaktycznej ze studentami, ale w kolejnej sekcji artykułu przedstawię wstępne założenia,

które stanowią integralną część wciąż jeszcze wypracowywanej przeze mnie ogólnej koncepcji kursu.

3. Założenia glottodydaktyki autonomizujące w nauczaniu-uczeniu się języka francuskiego jako kolejnego języka nieprymarnego na kierunku studiów filologie regionów

Kurs dydaktyczny powinien opierać się na spójnej i kompleksowej koncepcji nauczania-uczenia się danego przedmiotu, która byłaby dostosowana do uwarunkowań interesującego nas kontekstu edukacyjnego, co nie wyklucza zmiany wstępnych założeń w ich konfrontacji z praktyką. Jako, że upatruję w specyfice przedmiotowej i epistemologicznej współczesnej glottodydaktyki skoncentrowanie się nauczającego (oraz badacza) na uczącym się JNP, jak i przyjęcie przez studenta podmiotowego podejścia w stosunku do przedmiotu (samo)kształcenia, to jestem zwolenniczką tego, aby traktować studentów różnojęzycznych już nie tylko jako aktywnych uczestników życia społecznego, co zakłada podejście ukierunkowane na działanie (zob. ESOKJ, 2003 [2001]; Conseil de l'Europe, 2021), ale przede wszystkim jako podmioty. Mam tutaj na myśli to, że różnojęzyczni studenci jako osoby uczące się-przyswajające sobie JNP, komunikujące i poznające świat powinni aktywnie uczestniczyć i przejmować odpowiedzialność za proces glottodydaktyczny, uwzględniając w nim swoje osobiste cele komunikacyjno-uczeniowe, i to już nie tylko te doraźne, ale i długoterminowe, a także wpisywać go w swój całościowy plan rozwoju osobistego, ukierunkowanego zarazem na dialog z Innymi, samopoznanie i poszukiwanie prawdy (zob. np. Orchowska, 2008; Jaskuła & Korporowicz, 2017). Z tego właśnie powodu za najbardziej adekwatny paradygmat odniesienia dla wypracowania koncepcji kształcenia studentów filologii regionów uważam glottodydaktykę autonomizującą, nazywaną również „nauczaniem-uczeniem się języków w systemie półautonomii”, co postaram się poniżej uzasadnić.

Po pierwsze, należy przypomnieć, że fundamenty tego podejścia zostały sformułowane na gruncie polskiej glottodydaktyki przez Weronikę Wilczyńską (zob. 1999, 2002a, 2002b, 2016). Przyjmuje się w nim za główny postulat centralną pozycję uczącego się jako konkretnej osoby, która ma być traktowana w procesie dydaktycznym w sposób całościowy. Jak to definiuje badaczka (Wilczyńska, 2002b: 331), system półautonomii stanowi:

podejście dydaktyczne zorientowane na promowanie i wzmacnianie postaw podmiotowych i autonomicznych u uczących się, w drodze ich współpracy z osobą nauczającą i innymi uczącymi się, opartą na równoległym, tro-

istym oddziaływaniu: budzeniu samoświadomości uczących się, rozwijaniu ich sprawności uczeniowych oraz zapewnieniu pozytywnego doświadczenia komunikacyjnego.

Zgodnie z tak rozumianym podejściem, to właśnie postawa podmiotu osoby uczącej się wobec JNP stanowi bazę, na której może ona kształtować autonomicznie swoją osobistą kompetencję komunikacyjną jako warunkującą jej samorealizację w zakresie komunikacji językowej, zwłaszcza egzolingwalnej. Chodzi o to, aby jednostka jako podmiot uczący się komunikowała się w sposób dla niej autentyczny, wpisując tym samym podejmowane przez siebie działania komunikacyjne i uczeniowe w swój całościowy zamysł samorealizacyjny. Co więcej, rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej uczącego się powinien być powiązany z jego kompetencją uczeniową jako zdolnością do podejmowania współodpowiedzialności za własne uczenie się.

Przywołana pokrótce koncepcja glottodydaktyki autonomizującej zakłada zatem uwzględnienie w kształceniu językowym wzajemnych powiązań pomiędzy komunikacyjnym i (meta)poznawczym wymiarem uczenia się, które rozpatrywane jest z perspektywy osoby uczącej się jako podmiotu współodpowiedzialnego za jego przebieg. Tego typu założenia można – moim zdaniem – zastosować nie tylko w pracy ze studentami zaawansowanymi, jak miało to miejsce w Projekcie półautonomii (zob. Wilczyńska, 2002a i b), lecz także w nauczaniu-uczeniu się kolejnego JNP na niższych poziomach biegłości językowej, o ile mamy do czynienia z uczniami różnojęzycznymi, którzy znają już dobrze inne języki. Konieczne jest jednak odpowiednie dostosowanie tej koncepcji do nowego kontekstu kształcenia, a przede wszystkim uwzględnienie różnojęzyczności uczących się.

Dla studentów trzeciego roku filologii regionów język francuski jest kolejnym językiem nieprymarnym, przy czym na wyższym poziomie biegłości językowej niż francuski znają oni jeszcze co najmniej dwa inne JNP i oczywiście swój język ojczysty. Te różnojęzyczne doświadczenia uczących się warto wykorzystać w budowaniu ich samoświadomości jako użytkowników języka, eksponując (meta)poznawcze, międzyjęzyczne i międzykulturowe aspekty kształcenia i komunikacji językowej. Zastanówmy się teraz, jak zaadoptowanie założeń glottodydaktyki autonomizującej w interesującym nas tutaj kontekście kształcenia powinno ukierunkować proces glottodydaktyczny w sytuacji wdrażania studentów do czytania literatury francuskojęzycznej tak, aby ich poszczególne doświadczenia różnojęzyczne mogły wzajemnie na siebie wpływać, przyczyniając się do optymalizacji i personalizacji kształcenia językowego.

Po pierwsze, zasadnicze jest to, aby nauczający koncentrował się w analizie dydaktycznej tekstów i konceptualizacji zadań na osobie uczącej się, na

jej różnojęzycznej kompetencji komunikacyjnej i uczeniowej, a nie na samych tekstach. Oznacza to, że wszelkie analizy dydaktyczne utworów literackich ze strony nauczyciela powinny być ukierunkowane na wybór tekstów relewantnych, czyli przydatnych dla uczących się JNP z punktu widzenia ich potrzeb komunikacyjnych i (meta)poznawczych, a także z perspektywy kształtowania się ich samoświadomości jako osób różnojęzycznych. Tekst powinien być jednocześnie dostosowany pod względem stopnia psycholingwistycznej trudności do stanu i możliwości przetwarzania informacji przez ucznia, przy czym w przypadku studentów filologii regionów należy wziąć pod uwagę również ich różnojęzyczne doświadczenia komunikacyjne, a zwłaszcza czytelnicze (por. Dakowska 2001).

Poza tym, należy pamiętać, że czytanie to złożony proces psycholingwistyczny, a zarazem społeczno-kulturowy, w którym mamy do czynienia zarówno z jednoczesnym dekodowaniem semiotycznym tekstu pisanego, konstruowaniem jego znaczenia wyrażonego *explicite* i *implicite*, jak i z interpretacją treści w nim zawartych z jednostkowej perspektywy czytającego. W naszym przypadku jest to osoba różnojęzyczna, która ze względu na swoją całościową różnojęzyczną kompetencję znacznie więcej rozumie, niż może powiedzieć, ale pewne treści francuskojęzycznego przekazu, które nie są wyrażone bezpośrednio umykają jej, stąd ważna jest ich identyfikacja przez nauczyciela i kompleksowe wyjaśnienie. Warto też wykorzystać fakt, że studenci różnojęzyczni mogą w procesie czytania ułatwić sobie dekodowanie tekstu w kolejnym JNP, wykorzystując znajomość kodów semiotycznych przyswojonych w trakcie wcześniejszej nauki innych języków. Dlatego też w ramach przygotowania do czytania nauczający powinien skierować ich uwagę na podobieństwa i różnice między znanymi im językami, zwłaszcza na poziomie leksyki, w samym procesie czytania uwaga czytających powinna być jednak skoncentrowana na budowaniu znaczenia.

Lektura tekstu literackiego w JNP jest na ogół okazją do zaznajomienia się przez studentów z nieznaną im do tej pory rzeczywistością społeczno-kulturową. Mam tutaj na myśli tzw. rozumienie treściowe, skoncentrowane w dużym uproszczeniu na dosłownym odczytywaniu znaczenia i udzieleniu odpowiedzi na pytanie: *O czym jest tekst?* (zob. Wojciechowska & Górecka, 2021). W przypadku moich studentów chciałabym pójść dalej i zaproponować im spojrzeć na tekst z perspektywy międzykulturowej. Myślę, że odwoływanie się przez studentów do ich własnych doświadczeń interkulturowych i konfrontowanie ich z wyobrażeniami autora utworu literackiego, jego bohaterów i/lub narratora pozwala na spersonalizowanie interpretacji prezentowanych w tekstach literackich treści, co ma niewątpliwie walor motywujący. Może także przyczynić się do budowania bardziej osobistego stosunku do języka, w jakim czytany utwór jest napisany. Kolejnym etapem powinno

być zwrócenie uwagi studentów na subiektywny, kontekstowy i fragmentaryczny charakter tego typu reprezentacji. I nie chodzi tutaj o wypracowanie jakiejś zobiektywizowanej koncepcji kultury, lecz o uświadomienie sobie przez uczącego się swojej własnej wizji rzeczywistości, jej założeń, ale i ograniczeń, a przede wszystkim o zrozumienie przez niego tego, na czym polega podmiotowe podejście do zjawiska (inter)kulturowości (zob. Wilczyńska, Mackiewicz & Krajka, 2019).

Na pewno istotne jest też, aby lekturze towarzyszyła refleksja metapoznawcza studentów nad ich uczeniem się i konstruowaniem znaczenia właśnie w kontekście czytania literatury, ponieważ pozwoli im to na bardziej świadome podejmowanie za nie odpowiedzialności. Mam tutaj na myśli samoocenę sprawności językowo-komunikacyjnych w zakresie czytania literatury francuskojęzycznej i ich porównanie z osobistymi celami uczeniowymi, a także zastanowienie się nad tym, czy czytanie literatury w języku francuskim zmienia stosunek czytających do tego języka oraz do komunikowania się za jego pośrednictwem. Można też porównać dzieła literackie jako źródło wiedzy o językach i kulturze z nieliterackimi gatunkami dyskursu. Wówczas czytanie fragmentów utworów literackich stanie się pretekstem do refleksji nad komunikacją językową w ogóle, nad jej wielowymiarowością oraz unikatowością poszczególnych użytkowników języka, którzy jednocześnie współtworzą konkretne wspólnoty językowo-dyskursywne. Zważywszy na niezawansowany poziom biegłości językowej moich studentów myślę, że byłoby wskazane, aby zagadnienia metapoznawcze podejmować z nimi w języku ojczystym lub w ich pierwszym JNP.

Podsumowując, nauczający w opisanej przeze mnie koncepcji kształcenia neofilologicznego odgrywa nie tylko rolę pośrednika pomiędzy uczącym się a francuskojęzycznym tekstem literackim, ukierunkowuje on również działania komunikacyjne i poznawcze uczniów na rozwijanie ich samoświadomości metapoznawczej, międzyjęzykowej oraz międzykulturowej. Tego typu świadomość stanowi fundament osobistej, różnojęzycznej kompetencji komunikacyjnej i uczeniowej studentów, a tym samym sprzyja ich podmiotowemu podejściu do kolejnego JNP i autentycznemu komunikowaniu się za jego pośrednictwem. Przyjrzyjmy się teraz bliżej jednemu z utworów literackich, którego fragmenty zamierzam zaproponować do przeczytania moim studentom.

4. *L'ignorance* Milana Kundery jako przedmiot dydaktyzacji

Tytułem wprowadzenia do analizy fragmentów powieści *L'ignorance* Milana Kundery (2003 [2000]) wypada przywołać kilka faktów. W pierwszym rzędzie należy zauważyć, że została ona napisana po francusku, przy czym ukazała

się najpierw w roku 2000 w hiszpańskiej wersji językowej, a dopiero trzy lata później w języku francuskim. Warto ponadto podkreślić, że sam Kundera to pisarz pochodzący z Czech, który w roku 1975 emigrował z ówczesnej komunistycznej Czechosłowacji do Francji. Francuski nie był jego językiem ojczystym, lecz stał się językiem jego wtórnej socjalizacji, do tego stopnia udanej, że autor zaczął pisać swoje utwory literackie bezpośrednio po francusku już w latach 90. minionego stulecia. Jednym z tych utworów jest właśnie *L'ignorance* – dzieło, które wpisuje się w nurt współczesnej, francuskojęzycznej literatury (e)migracyjnej.

4.1. Od wstępnej analizy dydaktycznej powieści *L'ignorance* Milana Kundery do etapu przygotowującego studentów do czytania

Wdrażanie studentów filologii regionów do czytania francuskojęzycznych tekstów literackich zamierzam rozpocząć od lektury fragmentów powieści *L'ignorance*, a skłoniły mnie do tego co najmniej cztery powody. Po pierwsze, autorem tej książki jest pisarz pochodzący z Czech, a zatem z kraju bliskiego Polsce nie tylko geograficznie, ale i kulturowo, co czyni jego opowieść stosunkowo nietrudną w odbiorze dla polskiego czytelnika, przynajmniej w sferze kultury mentalnej i obyczajowej. Niemniej, w miarę jak oddalamy się czasowo od epoki historycznej, w jakiej osadzone są losy bohaterów, ich sposób postrzegania świata, budowania relacji międzyludzkich czy stosunek do kraju pochodzenia mogą wydawać się współczesnym czytelnikom, zwłaszcza tym młodszym, coraz bardziej odległe mentalnie, by nie powiedzieć anachroniczne i dlatego warto – moim zdaniem – zestawić fragmenty tej powieści z tekstami literackimi osadzonymi we współczesności².

² Przykładem takiej książki jest *Le nom secret des choses* autorstwa francuskiej pisarki Blandine Rinkel (2019), gdzie śledzimy losy i przeżycia Océane, osiemnastoletniej bohaterki powieści, która ze względu na podjęcie studiów na paryskiej uczelni przeprowadza się z Saint-Jean-des-Oies w Wandei do stolicy Francji. Jej historia dobrze ilustruje zjawisko migracji wewnątrz krajowej, które pociąga za sobą konieczność zaadoptowania się do nowej sytuacji społecznej, czemu towarzyszą nierzadko kryzysy tożsamościowe oraz poczucie egzystencjalnego zagubienia. Autorka powieści ukazuje wielowymiarowość tego typu doświadczenia wiążąc je z usilnym zabieganiem przez główną bohaterkę o akceptację ze strony nieznanego jej wcześniej i obcego mentalnie otoczenia, a także ze złożonym procesem budowania przez nią na nowo swojej tożsamości i poszukiwaniem takich jej wyznaczników, z którymi mogłaby rzeczywiście się utożsamiać. Jednocześnie książka uświadamia czytelnikowi wciąż istniejące różnice pomiędzy francuską prowincją a Paryżem, przy czym należy podkreślić, że w przypadku Wandei mamy do czynienia z tradycyjnie konserwatywną krainą historyczną, będącą obecnie departamentem w zachodniej Francji.

Po drugie, Kundera nawiązuje w swojej powieści do kultury antycznej Grecji, która stanowi jeden z fundamentów kultury europejskiej. Myślę, że wszyscy moi studenci mogą identyfikować się z tym wspólnym dziedzictwem kulturowym, aczkolwiek najbliższe jest ono bez wątpienia studentom filologii nowogreckiej. Poza tym, w *L'ignorance* odnajdujemy też odniesienia do różnorodności językowej Europy. Narrator zwraca uwagę czytelników m.in. na etymologiczne pochodzenie i kulturową specyfikę znaczenia słów, którymi posługujemy się w codziennej komunikacji, co ilustruje fragment zacytowany poniżej:

Fragment powieści *L'ignorance* M. Kundery (2003, Paris: Gallimard, s. 9–11) i jego przekład na język polski autorstwa M. Bieńczyka (Kundera 2003, *Niewiedza*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 6–7)³

<p>Le retour, en grec, se dit <i>nostos</i>. <i>Algos</i> signifie souffrance. La nostalgie est donc la souffrance causée par le désir inassouvi de retourner. Pour cette notion fondamentale la majorité des Européens peuvent utiliser un mot d'origine grecque (<i>nostalgie, nostalgia</i>) puis d'autres mots ayant leurs racines dans la langue nationale: <i>añoranza</i>, disent les Espagnols; <i>saudade</i>, disent les Portugais. Dans chaque langue, ces mots possèdent une nuance sémantique différente. Souvent, ils signifient seulement tristesse causée par l'impossibilité du retour au pays. Mal du pays. Mal du chez-soi. Ce qui, en anglais, se dit : <i>Homesickness</i>.</p> <p>Ou en allemand : <i>Heimweh</i>. En hollandais : <i>heimwee</i>. Mais c'est une réduction spatiale de cette grande notion. L'une des plus anciennes langues européennes, l'islandais, distingue bien deux termes : <i>söknudur</i> : nostalgie dans son sens général; et <i>heimfra</i> : mal du pays.</p>	<p>Po grecku powrót brzmi <i>nostos</i>. <i>Algos</i> oznacza cierpienie. Nostalgia jest zatem cierpieniem spowodowanym przez niespełnione pragnienie powrotu. Większość Europejczyków może wyrażać to podstawowe pojęcie słowem pochodzenia greckiego (<i>nostalgie, nostalgia</i>), oraz innymi słowami, których korzenie rosną w językach ojczystych: <i>añoranza</i>, mówią Hiszpanie; <i>saudade</i> mówią Portugalczycy. W każdym języku słowa te mają własne zabarwienie. Często oznaczają jedynie smutek wywołany niemożnością powrotu do kraju. Tęsknotą za krajem. Tęsknotą za domem. Co po angielsku wyraża się słowem: <i>homesickness</i>.</p> <p>A po niemiecku: <i>Heimweh</i>. Po flamandzku: <i>heimwee</i>. Jednak to wielkie pojęcie w tej postaci staje się przestrzennie ograniczone. W islandzkim, jednym z najstarszych języków europejskich, wyróżnia się dwa określenia: <i>söknudur</i>: tęsknotę jako taką; i <i>heimfra</i>: tęsknotę za krajem.</p>
--	--

³ W niniejszym tekście przywołuję fragmenty powieści Kundery oraz polecenia do zadań na ich rozumienie i interpretację we francuskiej i polskiej wersji językowej z uwagi na potencjalnych czytelników artykułu, którzy mogą nie znać języka Moliere. Jednak podczas omawiania dzieł literackich ze studentami zamierzam posługiwać się głównie językiem francuskim (poza zadaniami o charakterze metapoznawczym). Również proponowane studentom do przeczytania fragmenty utworów będą napisane po francusku. Dopiero po ich omówieniu poproszę uczących się o samoocenę swojego zrozumienia tekstu, co powinna ułatwić im lektura jego przekładu na polski.

<p>Ou en allemand : <i>Heimweh</i>. En hollandais : <i>heinwee</i>. Mais c'est une réduction spatiale de cette grande notion. L'une des plus anciennes langues européennes, l'islandais, distingue bien deux termes : <i>söknudur</i> : nostalgie dans son sens général; et <i>heimfra</i> : mal du pays. Les Tchèques, à côté du mot <i>nostalgie</i> pris du grec, ont pour cette notion leur propre substantif, <i>stesk</i>, et leur propre verbe ; la phrase d'amour tchèque la plus émouvante : <i>stýská se mi po tobe</i> : j'ai la nostalgie de toi; je ne peux supporter la douleur de ton absence. En espagnol, <i>añoranza</i> vient du verbe <i>añorar</i> (avoir de la nostalgie) qui vient du catalan <i>enyorar</i>, dérivé, lui, du mot latin <i>ignorare</i> (ignorer).</p>	<p>A po niemiecku: <i>Heimwech</i>. Po flamandzku: <i>heimwee</i>. Jednak to wielkie pojęcie w tej postaci staje się przestrzennie ograniczone. W islandzkim, jednym z najstarszych języków europejskich, wyróżnia się dwa określenia: <i>söknudur</i>: tęsknotę jako taką; i <i>heimfra</i>: tęsknotę za krajem. Czesi obok nostalgii zapożyczonej z greki mają na to pojęcie własny rzeczownik, <i>stesk</i>, i własny czasownik; najbardziej wzruszające zdanie miłosne w czeskim: <i>stýská se mi po tobě</i>: tęsknię za tobą; nie mogę znieść bólu twej nieobecności. W hiszpańskim <i>anoranza</i> pochodzi od czasownika <i>anorar</i> (czuć tęsknotę), który pochodzi od katalońskiego <i>enyorar</i>, powstałego z łacińskiego <i>ignorare</i> (nie wiedzieć).</p>
---	--

Uważam, że tego typu analiza porównawcza może zainspirować czytelników do pochylenia się nad własną różnojęzycznością, do uświadomienia sobie jej konkretnych przejawów, a także być punktem wyjścia do refleksji nad znaczeniem tytułu powieści w trzech wersjach językowych: francuskiej (*L'ignorance*), polskiej (*Niewiedza*) i angielskiej (*Ignorance*) oraz do przetłumaczenia go przez studentów na pierwszy język ich specjalności.

Co więcej, tekst powieści Kundery nie jest językowo trudny dla nierodzimego użytkownika języka, zwłaszcza, gdy przyjmuje formę dialogu i nieformalnej rozmowy, co dobrze oddaje poniższy passus:

Fragment powieści *L'ignorance* M. Kundery (2003, Paris: Gallimard, s. 194–195) i jego przekład na język polski autorstwa M. Bieńczyka (Kundera 2003, *Niewiedza*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 97)

<p>Les Français, tu sais, ils n'ont pas besoin d'expérience. Les jugements, chez eux, précèdent l'expérience. Quand nous sommes arrivés là-bas, ils n'avaient pas besoin d'informations. Ils étaient déjà bien informés que le stalinisme est un mal et que l'émigration est une tragédie. Ils ne s'intéressaient pas à ce que nous pensions, ils s'intéressaient à nous en tant que preuves vivantes de ce qu'ils pensaient, eux. C'est pourquoi ils étaient généreux envers nous et fiers de l'être. Quand, un jour, le communisme s'est écroulé ils m'ont regardée ; fixement, d'un regard examinateur. Et alors, quelque chose s'est gâté. Je ne me suis pas comportée comme ils s'y attendaient</p>	<p>– Wiesz, Francuzi nie potrzebują doświadczenia. U nich sąd poprzedza doświadczenie. Kiedy tam przyjechaliśmy nie potrzebowaliśmy informacji. Byli już dobrze poinformowani, że stalinizm jest złem, że emigracja jest tragedią. Nie interesowali się tym, co myślimy, interesowali się nami jako żywym dowodem na to, co oni myślały. Dlatego byli wobec nas szczerzy i dumni z tego. Kiedy pewnego dnia komunizm się rozpadł, spojrzeli na mnie badawczo. I wówczas coś się popsło. Nie zachowałam się tak, jak tego oczekiwali.</p>
--	--

<p>Elle boit du vin ; puis : « Ils avaient fait vraiment beaucoup pour moi. Ils ont vu en moi la souffrance d'une émigrée. Puis, le moment est venu où je devais confirmer cette souffrance par la joie de mon retour. Et cette confirmation n'a pas eu lieu. Ils se sont sentis trompés. Et moi aussi car, entre-temps, j'avais pensé qu'ils m'aimaient non pas pour ma souffrance mais pour moi-même. »</p>	<p>Pije wino i: – Naprawdę zrobili dla mnie wiele. Widzieli we mnie cierpienie emigrantki. Później nadeszła chwila, w której miałam potwierdzić to cierpienie radością mego powrotu. I tego potwierdzenia nie było. Poczuli się oszukani. I ja także, gdyż wtedy myślałam, że kochali mnie nie ze względu na moje cierpienia, lecz dla mnie samej.</p>
---	--

Przytoczony fragment nadaje się – w moim przekonaniu – do pracy dydaktycznej nad konstruowaniem znaczenia tekstów literackich w kolejnym JNP, przy czym byłoby wskazane przygotowanie studentów do jego lektury pod kątem leksykalnym i jednocześnie wprowadzenie ich do tematyki (e) migracji, którą podejmuje autor powieści.

Takie przygotowanie do czytania drugiego przytoczonego przeze mnie ustępu powieści *L'ignorance* mogłoby przyjąć formę realizacji następujących poleceń:

Polecenie 1 (opracowanie własne autorki artykułu)

Proszę dopasować następujące słowa: *un départ, la Grande émigration polonaise, une émigration, un exil, une immigration, le mal du pays, une migration, un réfugié, un retour* **do ich odpowiedników w języku angielskim:** *departure, emigration, exile, the Great Emigration, homesickness, immigration, migration, refugee, return* **i w języku polskim:** *emigracja, imigracja, migracja, powrót, tęsknota za krajem, uchodźca, Wielka Emigracja, wyjazd, życie na wygnaniu.*

Polecenie 2 (opracowanie własne autorki artykułu)

Proszę przeczytać i dopasować następujące słowa: *un départ, une émigration, un exil, la Grande émigration polonaise, la Grande migration transatlantique, une immigration, une migration, une nostalgie, un réfugié, un retour* **do ich definicji podanych poniżej:**

- a. entrée dans un pays de personnes non autochtones (*non originaires*) qui viennent s'y établir, généralement pour y trouver un emploi;
- b. action de s'expatrier (*quitter sa patrie*) pour des raisons politiques, économique, etc., par rapport à son pays;
- c. action de quitter un lieu, une situation de partir;
- d. déplacement de populations qui passent d'un pays dans un autre pour s'y établir;
- e. déplacement vers le point de départ;
- f. un départ massif des Polonais en exil qui a débuté en 1831 suite à la défaite de l'insurrection dite de Novembre (1830–1831);
- g. déplacement massif de populations en provenance de l'Europe centrale, orientale et du sud vers les Amériques, et surtout aux États-Unis;
- h. une expulsion de quelqu'un hors de sa patrie, avec défense d'y rentrer ou une situation de la personne déjà expulsée;

- i. le mal du pays;
- j. obligation de séjourner hors d'un lieu, loin d'une personne qu'on regrette;
- k. une personne qui a dû fuir son pays d'origine afin d'échapper à un danger (guerre, persécutions politiques et religieuses, etc).

Uwaga: do jednego ze słów pasują dwie definicje.

Polecenie 3 (opracowanie własne autorki)

Proszę przetłumaczyć na angielski i polski następujące frazy: (1) *tu me manques*, (2) *mon pays et mes parents me manquent*, (3) *je m'ennuie trop de toi*, (4) *je ressens de la nostalgie*, (5) *elle a la nostalgie de sa jeunesse*, (6) *je me languis de toi*, (7) *on s'entend très bien*, (8) *tu ne me comprends pas du tout*, (9) *elles se sont brouillées*, (10) *elles se sont réconciliées*.

W przypadku poleceń 1 i 3 studenci mają okazję aktywować swoje zasoby leksykalne w trzech znanych im językach i dostrzec podobieństwa pomiędzy słowami francuskimi a ich angielskimi odpowiednikami, co może stanowić dodatkowy czynnik motywujący do czytania w języku francuskim. Z kolei, w poleceniu 2 nie chodzi tylko o rozumienie słów i ich definicji w języku francuskim, ale także o zwrócenie uwagi studentów na złożoność zjawiska (e)migracji.

Poza tym, nie należy oczywiście streszczać studentom tekstu przed jego przeczytaniem, ale raczej wzbudzać ciekawość poznawczą u czytających, np. przybliżając im w interesujący sposób biografię autora.

4.2. Etap czytania tekstu i aktywności po lekturze

Jeśli chodzi o etap czytania tekstu, to warto odróżnić od siebie ćwiczenia i zadania na rozumienie tekstu od jego interpretacji. Funkcjonalne może być tutaj ujęcie, jakie zaproponował kanadyjski dydaktyk Érick Falardeau (2003). Zgodnie z podejściem tego naukowca, rozumienie tekstu to konstruowanie sensu w oparciu o zawarte w nim informacje wyrażone *explicite*, jak i *implicite*, podczas gdy interpretacja jest spekulacją na temat jego możliwego odczytania. Innymi słowy, zrozumieć tekst to uchwycić to, co on mówi a dokonać jego interpretacji to uchwycić to, co on mówi do mnie. Ewaluacja zrozumienia tekstu przez studenta ze strony nauczyciela jest więc stosunkowo prosta, ale już ocena interpretacji, zważywszy na jej subiektywny, spersonalizowany charakter, może okazać się trudniejsza. Dlatego warto poprosić czytającego o uzasadnienie swojej interpretacji w oparciu o konkretne elementy z tekstu i to właśnie tego typu uzasadnienie powinno być przedmiotem oceny.

Poniżej podaję polecenie do ćwiczenia na ogólne rozumienie, w którym chodzi o zidentyfikowanie informacji zawartych w tekście, zarówno tych wyrażonych *explicite*, jak i treści *implicite*:

Polecenie 4 (opracowanie własne autorki)

Proszę przeczytać fragment powieści Milana Kundery pt. „L’ignorance” (Gallimard, Paris 2005/2000) i podkreślić zdania zgodne z treścią tekstu

- a. Irena est une émigrée qui a quitté son pays d’origine pour s’installer en France.
[pl. *Irena wyemigrowała ze swojego kraju pochodzenia, aby zamieszkać we Francji*]
- b. Personne n’a accompagné Irena lors de son départ du pays natal.
[pl. *Irena opuściła swój rodzinny kraj w pojedynkę*]
- c. Irena a quitté son pays avant 1989.
[pl. *Irena wyjechała ze swojego kraju przed rokiem 1989*]
- d. Ses ami.e.s français.e.s l’ont beaucoup aidée sur place, sans rien attendre en retour.
[pl. *Jej francuscy przyjaciele bardzo jej pomogli na miejscu, nie oczekując niczego w zamian*]
- e. Tout de suite après la chute du communisme en Tchécoslovaquie, Irena est retournée dans sa patrie pour y reprendre sa vie.
[pl. *Natychmiast po upadku komunizmu w Czechosłowacji, Irena powróciła do swojej ojczyzny*].

Prawidłowym rozwiązaniem jest podkreślenie zdań a i c, przy czym w przypadku zdania d, mamy do czynienia z informacją, która nie jest podana bezpośrednio a tylko zasugerowana w tekście.

Z kolei polecenie 5 odnosi się do interpretacji odczuć bohaterki powieści:

Polecenie 5 (opracowanie własne autorki)

Po lekturze fragmentu powieści, proszę wskazać, którymi z następujących słów: *l’arrogance, la déception, la fierté, la générosité, la gratitude, l’ignorance, l’indifférence, la joie de pouvoir enfin retourner dans sa patrie, la nostalgie, la peur, le sentiment d’être incompris.e par les autres, le sentiment de ne pas savoir ce que les autres pensent de nous, la solitude, la tristesse*, można opisać stan ducha i postawę Irenej. Proszę uzasadnić elementami z tekstu swoją interpretację odczuć bohaterki.

Jedną z odpowiedzi może być tutaj wskazanie słowa *la déception* [pl. *rozczarowanie*] i uzasadnienie go następującym fragmentem: „*Poczułi się oszukani. I ja także, gdyż wtedy myślałam, że kochali mnie nie ze względu na moje cierpienia, lecz dla mnie samej*”.

W ramach ćwiczeń i zadań proponowanych już po przeczytaniu tekstu, warto rozwijać także inne sprawności językowo-komunikacyjne studentów, zwłaszcza pisanie, na co ukierunkowane jest polecenie poniżej:

Polecenie 6 (opracowanie własne autorki artykułu)

Proszę sobie wyobrazić, że jest Pani/Pan emigrantką/emigrantem na wygnaniu i odtworzyć swoje wrażenia z pierwszego miesiąca pobytu poza krajem w formie pamiętnika, artykułu z bloga internetowego czy listu do bliskiej osoby. W tekście należy opisać swój stan ducha (odczucia, nastawienie do nowej sytuacji i otoczenia), miejsce pobytu, relacje międzyludzkie oraz różnice i podobieństwa interkulturowe. W swojej autonarracji proszę użyć wybranych przez siebie słów z listy poniżej (przynajmniej 3):

l'arrogance, la curiosité, la déception, l'étonnement, la fierté, la générosité, la gratitude, l'ignorance, l'incompréhension, l'indifférence, l'inquiétude du lendemain, la joie, le mal du pays, la nostalgie, la peur du regard des autres, le sentiment de ne pas savoir ce que les autres pensent de vous, la solitude, la tristesse

Zadanie ma na celu zainicjować działania osoby uczącej się, które powinny prowadzić do wypracowania jej osobistego stylu komunikacyjnego w pisaniu tekstów nieformalnych po francusku. Gatunki dyskursu, jakie student ma do wyboru, są mu już dobrze znane i przećwiczone w praktyce na zajęciach podczas wcześniejszych semestrów studiów, stąd może skoncentrować się tym razem na treści i doborze adekwatnych środków językowych, służących do wyrażenia swoich odczuć i myśli oraz do subiektywnego opisu otaczającej go rzeczywistości. Zakładam, że napisanie przez studentów tak rozumianej autonarracji w języku francuskim powinno być dla nich wyzwaniem sytuującym się w strefie ich bliższego rozwoju, a przemawiają za tym moje dotychczasowe doświadczenia z pracy dydaktycznej na kierunku studiów filologii regionów. Niemniej uczący się, dla których wykonanie polecenia 6 okaże się nadmiernie wymagające poznawczo i/lub dyskursywnie, będą mieli możliwość napisania swojej narracji najpierw po polsku i dopiero następnie w językach angielskim i francuskim, przy czym nie mają to być dosłowne tłumaczenia tekstu polskojęzycznego. Dodatkowo, już po wykonaniu zadania, warto poprosić studenta o dokonanie samooceny swojej francuskojęzycznej autonarracji pod kątem precyzji i autentyczności opisu swoich osobistych emocji i wrażeń, a także zapytać go, czy wcześniejsza praca z fragmentami literackimi wpłynęła na treść i/lub formę jego pisemnej wypowiedzi w języku francuskim.

W ramach zaplanowanego przeze mnie kursu, po lekturze fragmentów *L'ignorance*, zamierzam zaproponować studentom zapoznanie się z powieścią *Le Ventre de l'Atlantique* autorstwa Fatou Diome (2003), senegalskiej pisarki, mieszkającej obecnie we Francji. Podejście tekstowe do literatury mogłoby przyjąć tutaj formę intertekstową i być ukierunkowane na porównanie wizji migracji w tych obu utworach. W pierwszej powieści Kundera przedstawia przeżycia dwójki bohaterów – Ireny i Josefa, którzy opuścili swój kraj, Czechosłowację w czasach komunizmu. Kobieta wyemigrowała do Francji a mężczyzna do Danii i po dwudziestu latach nieobecności wracają do ojczyzny. Łączy ich wdowieństwo, oboje czują się samotni i niezrozumiani przez otoczenie zarówno w ich kraju pochodzenia, jak i na emigracji. Z kolei Diome

pochyla się nad problemem imigracji jej rodaków z Senegalu do Europy, konfrontując ze sobą dwa odmienne spojrzenia na to zjawisko. Z jednej strony, narratorka o imieniu Salie, którą możemy utożsamiać z autorką powieści, żyje we Francji i ma świadomość niełatwego życia imigrantów w tym kraju, a z drugiej strony jej brat, wciąż mieszkający w Senegalu, widzi w Europie idealne miejsce na ziemi, w którym jego życie uległoby diametralnej poprawie. Zestawienie ze sobą tak różnych wyobrażeń i doświadczeń związanych z migracją powinno zainspirować studentów do zastanowienia się nad tym, co dla nich oznacza bycie imigrantem i jak wyobrażają sobie swoje życie w innym kraju niż Polska.

Ukazując złożoność problematyki (e)migracyjnej, można też zwrócić uwagę studentów na rozróżnienie dokonane przez literaturoznawców pomiędzy tradycyjną literaturą emigracyjną a współczesną literaturą migracyjną. Jak pisze Mieczysław Dąbrowski (2015), w przypadku tej pierwszej emigrant traktował pamięć kolektywną – rodzinną, wioskową czy narodową jako skarb, w którym ulokowane były najcenniejsze dla niego wartości, podczas gdy literatura migracyjna koncentruje się na jednostce, jej odmienności, wyrazistym zaznaczeniu własnego miejsca i losu jednostkowego. Myślę, że pewnym ułatwieniem w zrozumieniu tego rozróżnienia przez polskich czytelników byłoby porównanie historii bohaterów z powieści migracyjnych, takich jak *L'ignorance* i *Le ventre de l'Atlantique* z losami dobrze im znanych rodzimych pisarzy wpisujących się w nurt Wielkiej Emigracji i zaproponowanie im lektury np. francuskojęzycznego przekładu *Hymnu o zachodzie słońca na morzu* (fr. *Coucher de soleil sur la mer*) Juliusza Słowackiego (1914 [1836]), w którym podmiot liryczny nawiązuje rozmowę z Bogiem na temat losu wygnańca skazanego na egzystencję z dala od rodzinnego domu. Teksty te łączy ujmowanie przeżyć bohaterów i podmiotu lirycznego w bardzo osobisty sposób, który powinien trafić do czytelnika w wieku moich studentów.

Wzbogacające poznawczo może być także łączenie artefaktów kulturowych. Mam tutaj na myśli zestawianie tekstu literackiego z innymi tekstami, np. z recenzją omawianej książki (zob. Górecka & Orchowska 2020), jak i z dziełami filmowymi, muzycznymi czy malarskimi. Można np. kontynuować tematykę (e)migracji, omawiając słowa piosenki Patricka Bruela pt. *Je reviens* [pl. *Powracam*], przy czym należy wcześniej poprosić studentów o poszukanie informacji na temat życia, a zwłaszcza dzieciństwa tego francuskiego piosenkarza, z pochodzenia berberyjskiego Żyda, urodzonego w Algierii, z której wraz z rodziną wyjechał w 1962 roku, po uzyskaniu przez ten kraj niepodległości. Interesujące dla studentów mogłyby być także odpowiednio opracowane dydaktycznie wywiady z pisarzami i ich czytelnikami, które można znaleźć w Internecie. Na ostateczny dobór tekstów i materiałów je uzupełniających będą mieli oczywiście wpływ uczestnicy kursu.

5. Podsumowanie

Podsumowując prowadzone powyżej rozważania, możemy stwierdzić, że współcześnie nie sposób nauczać-uczyć się-przyswajając sobie JNP, abstrahując od osadzenia tych procesów w wieloaspektowych kontekstach społeczno-kulturowych, komunikacyjnych i poznawczo-edukacyjnych. Co więcej, trzeba mieć świadomość, że konteksty te są coraz częściej wielokulturowe a sami uczniowie to na ogół osoby różnojęzyczne, o bogatych doświadczeniach interkulturowych, nawet jeśli nie zawsze są świadomi swojego językowo-komunikacyjnego potencjału. W tej sytuacji nauczyciel powinien dążyć do zorientowania procesu glottodydaktycznego na to, co wyznacza aktywność komunikacyjną i poznawczą jednostki jako podmiotu, wykorzystując jej bogaty багаż różnojęzycznych doświadczeń. W przypadku wdrażania studentów do czytania literatury w kolejnym dla nich JNP osoba nauczająca powinna skoncentrować ich uwagę na świadomy namysł nad lekturą, nad przedstawioną w niej rzeczywistością, ale i nad jej znaczeniem dla przyswajania sobie języka francuskiego. Myślę, że czytanie fragmentów literatury francuskojęzycznej przez studentów, którzy nie osiągnęli jeszcze zaawansowanego poziomu biegłości we francuskim może przygotować ich do podmiotowego udziału w komunikacji międzykulturowej w tym języku. Przy czym nie chodzi tutaj o wymaganie od studentów stosowania złożonych narzędzi do analiz tekstów literackich o charakterze literaturoznawczym, ale o interkulturowe podejście do transferowanych w tego typu tekstach reprezentacji społeczno-kulturowych, także tych jednostkowych, osobistych.

Bibliografia

- Conseil de l'Europe. (2021), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dąbrowski M. (2015), *Współczesna literatura (e)migracyjna: rewizja pojęć analitycznych*. „Rocznik Komparatystyczny – Comparative Yearbook”, nr 6, s. 395–412.
- Falardeau É. (2003), *Compréhension et interprétation: deux composantes complémentaires de la lecture littéraire*, „Revue des sciences de l'éducation”, nr 29/3, s. 673–694.
- Górecka J., Orchowska I. (2020), *Préparer les apprenants polonais de FLE à la lecture de la littérature francophone. Réflexion didactologique sur l'exploitation des critiques littéraires au niveau B2*. „Revue internationale MÉTHODAL”, nr 4, s. 85–107.

- Jaskuła S., Korporowicz L. (2017), *Współczesne paradygmaty dialogu*, „Edukacja Humanistyczna”, nr 2 (37), s. 33–43.
- Orchowska I. (2008), *La formation interculturelle des futurs enseignants de FLE dans le contexte universitaire polonais*. Kraków: FLAIR.
- Rada Europy (2003 [2001]). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: PWN.
- Wilczyńska W. (2002a), *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*”, (w:) Wilczyńska W. (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 51–67.
- Wilczyńska W. (2002b), *Słowniczek najważniejszych pojęć dotyczących autonomizacji*, (w:) Wilczyńska W. (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 317–335.
- Wilczyńska W. (2016), *Pojęcie kompetencji komunikacyjnej i jego przydatność poznawcza dla glottodydaktyki*”, [w:] Jaroszewska A., Karpeta-Peć B., Smuk M., Sobańska J., Sujeczka-Zajac J. (red.). *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lekcji języka obcego – między teorią a praktyką nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo UW, s. 25–51.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J. (2019), *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wojciechowska B., Górecka J. (2021), *Literatura frankofońska o migracji i wygnaniu na zajęciach z języka francuskiego – perspektywa dyskursywna. Założenia projektu DECLAME’FLE. „Języki Obce w Szkole”*, nr 4, s. 19–27.

Przywołane w artykule teksty literackie

- Diome F. (2003), *Le ventre de l’Atlantique*. Paris: Éditions Anne Carrière.
- Kundera M. (2003 [2000]), *L’ignorance*. Paris: Éditions Gallimard.
- Rinkel B. (2019), *Le nom secret des choses*. Paris: Fayard Roman.
- Słowacki J. (1914 [1836]), *Coucher de soleil sur la mer (Hymne)*. „Polonia. Revue hebdomadaire polonaise”, nr 6, s. 3.

Received: 05.10.2023

Revised: 11.03.2024