

**Agnieszka Dryjańska**

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0003-1649-8408>

[a.dryjanska@uw.edu.pl](mailto:a.dryjanska@uw.edu.pl)

## Elementy językowego obrazu świata w nauczaniu języka francuskiego w kontekście filologicznym

### Elements of the *Linguistic Worldview* in teaching French as a foreign language in the philological context

In teaching French as a foreign language in the philological context, insufficient attention is paid to the development of lexical and semantic competences, especially in relation to culture. The linguistic worldview is an ethnolinguistic concept that integrates many different lexical phenomena such as polysemy, derivation, connotation and word structures in order to show the close relationship between lexis and culture. Showing a word in a complex network of lexical-semantic-compositional relations is a tool with strong didactic potential. The aim of this study is to identify this potential in the context of teaching French vocabulary. We focus on the theoretical background of lexical and semantic competences and on the analysis of the relationship between language, culture and meaning in ethnolinguistic and cognitive terms. The empirical part explores, in a quantitative and qualitative way, the methodology of teaching lexis as it is implemented in French language textbooks. The result of our study shows that this methodology, in terms of the presentation of vocabulary and the number and types of lexical exercises, is not sufficient for learning the real meaning of words. The linguistic worldview is a tool that may meet this challenge.



**Keywords:** linguistic worldview, lexical competence, semantic competence, teaching French as a foreign language

**Słowa kluczowe:** językowy obraz świata, kompetencja leksykalna, kompetencja semantyczna, nauczanie języka francuskiego jako obcego

## 1. Wstęp

Koncepcja językowego obrazu świata (JOS<sup>1</sup>) wpisuje się w szeroki nurt badań zajmujący się triadą: język – kultura – znaczenie, obecny w różnych obszarach nauk humanistycznych. JOS wyrasta bezpośrednio na gruncie etnolingwistycznym<sup>2</sup> (np. Anusiewicz, 1995; Bartmiński, 1988, 2006, 2009, 2018; Wierzbicka, 1996, 2013 [1997]; Koselak, 2007; Grzegorzczkova, 1990; Grzegorzczkova, Pajdzińska; 1996, Żuk, 2010), ale wiele elementów wspólnych znajdujemy w pracach kognitywistów amerykańskich Langackera (2021), Lakoffa i Johnsona (1980). W badaniach nad JOS dostrzega się silne powiązanie z koncepcją Herdera i Humboldta (Grzegorzczkova, 1990; Żuk, 2010; Bartmiński, 2018), iż myślenie człowieka dokonuje się za pomocą języka oraz, że odzwierciedla on specyfikę myślenia narodu (Drzazgowska, 2011; André, 2015). Dalszego wpływu na JOS upatruje się w badaniach antropologicznych, na przykład Malinowskiego w wymiarze integralnego traktowania języka i kultury (Malinowski, 2000 [1929–1942]) oraz w wymiarze metodologicznym (Żuk, 2010; Bartmiński, 2018). We wszystkich wspomnianych obszarach badania nad związkami języka, kultury i znaczenia mają już długą historię, ale ich waga nie słabnie, może dlatego, że sama relacja język – kultura jest „jedną z najbardziej skomplikowanych”, jak zauważał francuski antropolog Lévi-Strauss (1958: 78).

W obszarze glottodydaktyki refleksje nad związkami języka i kultury, czy wręcz, jak pisał Galisson, nauczania *języka-kultury* (fr. *langue-culture*) także mają już swoją tradycję (np. Galisson, 1988, 2002; Byram, Morgan, 1994; Beacco, 2000; Zajac, 2009; Peeters<sup>3</sup>, 2017), natomiast rozwijają się obecnie pod wpływem badań etnolingwistycznych (Beacco, 2000 za: Zajac, 2009). Ścisły charakter relacji język – kultura ujawnia się najlepiej w pojęciach *leksykultura* (fr. *lexiculture*) (Galisson, 1988) i *lingwakultura* (Ligara, 2008).

<sup>1</sup> Wielu badaczy językowego obrazu świata przyjmuje skrót JOS (np. Bartmiński, 2018).

<sup>2</sup> Kwestie terminologiczne w etnolingwistyce stanowią przedmiot dyskusji zarówno w odniesieniu do nazewnictwa samej dziedziny, przez Anusiewicza (1995) od początku określanej jako *lingwistyka kulturowa* (Dąbrowska, 2004-2005) jak i w przypadku tłumaczenia terminu JOS na przykład na język francuski w nawiązaniu do terminów używanych w literaturze niemieckiej (Kwapisz-Osadnik, Collinet, 2022).

<sup>3</sup> Badania B. Peetersa sytuują się w obszarze interdyscyplinarnym, do których także zalicza się dydaktyka języka francuskiego.

Celem niniejszego artykułu jest analiza glottodydaktycznego potencjału JOS dla rozwijania kompetencji leksykalnej i semantycznej oraz sprawdzenie, czy odwołania do niego pojawiają się w podręcznikach do nauki języka francuskiego. W pierwszej części omówione zostaną teoretyczne podstawy rozwijania obu kompetencji językowych. W oparciu o nie, zostanie przedstawiona charakterystyka JOS ze szczególnym uwzględnieniem komponentów korelujących z założeniami dydaktycznymi. Następnie podjęta zostanie analiza metodologii rozwijania kompetencji leksykalnej i semantycznej w przykładowych podręcznikach do nauki języka francuskiego w celu poszukiwania w elementach JOS, które pozwalałyby dotrzeć do specyfiki kulturowego wymiaru słownictwa. Zatem w niniejszym tekście będziemy więc poszukiwali odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Jakie są kluczowe komponenty kompetencji leksykalnej i semantycznej?
- Czym jest JOS i które jego składowe mogą być rekonstruowane w kontekście nauczania języka francuskiego w celu rozwijania kompetencji leksykalnej i semantycznej?
- Czy elementy te odnajdujemy w podręcznikach do nauki języka francuskiego w formie umożliwiającej rekonstrukcję JOS ujawniającą rzeczywisty związek języka i kultury?

## **2. Słownictwo na zajęciach języka obcego**

Podstawowe kwestie dydaktyczne związane z podsystemem językowym, jakim jest słownictwo, zostaną omówione poniżej w świetle tendencji wypracowanych w glottodydaktyce w ostatnim dwudziestolecu.

### **2.1. Kompetencje leksykalna i semantyczna**

Nauczanie słownictwa odbywa się w ramach rozwijania kompetencji leksykalnej i semantycznej. Ta pierwsza jest rozumiana jako „znajomość i umiejętność użycia słownictwa danego języka” (ESOKJ<sup>4</sup>, 2003: 101). Składają się na nią elementy leksykalne i gramatyczne, do których zaliczamy pojedyncze słowa i stałe wyrażenia. Do tych ostatnich należą semantycznie nieprzejrzyste metafory, porównania i inne stałe skonwencjonalizowane związki syntagmatyczne (np. kolokacje).

Rozwijanie kompetencji leksykalnej w kontekście filologicznym okazuje się szczególnie trudne z uwagi między innymi na konieczność rozumienia

---

<sup>4</sup> Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ).

i interpretacji tekstów literackich<sup>5</sup> oraz efekty kształcenia akcentujące otwartość kulturową uczącego się. Osiąganie tych celów jest związane z odpowiednio ukształtowaną kompetencją leksykalną, opartą na świadomości braku prostej ekwiwalencji leksykalno-semantycznej w różnych językach.

Ze słowem nieodłącznie związane jest jego znaczenie, zatem kwestie leksykalne łączą się z semantycznymi, co jest widoczne także w koncepcji ESOKJ. Problematyka znaczenia jest ujęta w tym dokumencie za pośrednictwem kompetencji semantycznej. Składają się na nią świadomość i umiejętność organizacji znaczenia (ESOKJ, 2003: 104). Semantyka leksykalna zajmuje się takimi aspektami znaczenia słów jak związki między nimi a ogólnym kontekstem (np. konotacje) oraz związki wewnątrzleksykalne (synonimia/antoniemia), frazeologiczne czy ekwiwalencja tłumaczeniowa (ibidem).

Należy zauważyć, że pojęcie *znajomości* słowa także ewoluowało m.in. pod wpływem rozwoju technologicznego. W świetle językoznawstwa korpusowego, znajomość słowa polega na znajomości jego dystrybucji oraz frekwencji (np. Dryjańska, Kazlauskienė, 2022).

## 2.2. Etapy kształtowania kompetencji leksykalnej i semantycznej

Etapem wstępnym w planowaniu procesu akwizycji leksykalnej jest dobór słownictwa dokonywany przede wszystkim w oparciu o zakresy tematyczne niezbędne do realizacji ustalonych zadań komunikacyjnych (ESOKJ, 2003: 131). Jednak zwraca się także uwagę, że powinno ono ukazywać specyfikę kulturową i/lub wartości i przekonania społeczności używającej danego języka (ibidem). Innym aspektem nauczania leksyki jest frekwencja nie tyle pojedynczych leksemów, ile rodzin wyrazów (Cobb, Horst, 2004). 2000 najczęstszych rodzin wyrazów w języku francuskim pokrywa 85% zawartości leksykalnej tekstów pisanych, a dla języka mówionego wynik ten jest wyższy (90%)<sup>6</sup> (ibidem). Istotne jest zatem uwzględnienie w doborze słownictwa, które powinien opanować uczący się nie tylko czynnika tematycznego, ale także frekwencyjnego. Konieczność priorytetowego traktowania nauczania słownictwa nośnego (częstego) wynika z faktu, że jest ono odpowiedzialne za stopień leksykalnej dostępności tekstu, która, choć nie daje gwarancji odczytania sensu, stanowi podstawę procesu jego rozumienia (Seretny, 2010).

<sup>5</sup> Komunikacja ustna jest także celem kształcenia filologicznego, ale niedobory leksykalne w niej bywają mniej uciążliwe ze względu na możliwość wspomaganie się środkami niewerbalnymi (Seretny, 2010).

<sup>6</sup> Cobb i Horst (2004), w oparciu o wnioski dotyczące istotności frekwencji leksykalnej w odniesieniu do tekstów w języku angielskim podjęli badania dotyczące języka francuskiego. Rezultaty okazały się zbliżone, ale nietożsame.

Kolejny etap dotyczy już samego sposobu wprowadzania leksyki. Jednym z nich jest nauczanie *incidentalne* poprzez „kontakt ze słowami i wyrażeniami w tekstach autentycznych” (ESOKJ, 2003: 130). Takie działanie wydaje się zupełnie naturalne, jednak jego podstawowym założeniem jest intensywna ekspozycja na dane językowe, o którą trudno w warunkach formalnego nauczania języka obcego. Z drugiej strony, nawet w przypadku języka ojczystego istnieje bardzo niskie prawdopodobieństwo, że rodzimy użytkownik rozpozna nowe słowo po jednokrotnym jego przeczytaniu (Nagy, Herman, 1987, za: Cobb, Horst, 2004). Stąd też Puren (2016) pisze o wieloetapowym procesie prowadzącym do nauczania nowych treści językowych. Jest to podejście *eksplicytne* polegające na celowym uczeniu się uwzględniającym poszczególne etapy procesu akwizycji słownictwa od konceptualizacji przez utrwalanie i użycie w różnych kontekstach (Puren, 2016). Boulton (2000: 2) zauważa potrzebę „głębokiego, kognitywnego przetwarzania” nowo poznawanego słownictwa, im więcej bowiem uczący się wykonuje operacji myślowych na jednostce leksykalnej tym bardziej prawdopodobne jest, że ją zapamięta. ESOKJ wskazuje na podobne podejścia. Pierwsze z nich, które można określić jako kognitywne, polega na „poznawaniu pól semantycznych i tworzeniu map pamięci”. Technika *map pamięci* (ang. *mind mapping*) (np. Buzan, 2006) umożliwiająca graficzne i dwuwymiarowe, zamiast linearnego, przedstawienie złożonych zagadnień, jest dosyć często postulowaną techniką dydaktyczną. Wydaje się, że może ona znajdować zastosowanie także w glottodydaktyce w celu wizualizacji „wewnętrznie powiązanych struktur pojęciowych”, jakimi są pola semantyczne (Grzegorzczkowska, 2010: 70). W podejściu kognitywno-semantyczno-dystrybucyjnym, obejmującym „objaśnianie i wykonywanie ćwiczeń w stosowaniu struktur leksykalnych” (ESOKJ, 2003: 130), akcentowana jest potrzeba włączania do rozwijania kompetencji leksykalnej zagadnień słowotwórczych i połączeń wyrazów. Kolejne ważne ujęcie, które warto uwzględnić w nauczaniu słownictwa, wyrasta z obszaru semantyki dystrybucyjno-kontrastywnej i polega na „zglobianiu kwestii zróżnicowanej dystrybucji cech semantycznych (J1 vs. J2)” (ESOKJ, 2003: 131), co oznacza, że sememy uważane za ekwiwalentne w różnych językach ze względu na duże podobieństwo semów głównych (klasemów) mogą się różnić się w obrębie semantemu ze względu na charakterystykę ilościową lub jakościową semów specyficznych. Implikacją może być odmienna łączliwość danego leksemu w językach, która stanowi potencjalne źródło błędów leksykalnych.

Powyższa krótka analiza prowadzi do wniosku, że nauczanie leksyki jest zagadnieniem wielowymiarowym, wymagającym uwzględnienia rozmaitych aspektów leksykalno-semantyczno-składniowych, które są wprawdzie wymieniane w ESOKJ i w literaturze przedmiotu, ale odnosi się wrażenie, że brakuje systematycznej metodologii nauczania leksyki, szczególnie w formie

umożliwiającej uczącym się dostrzeżenie związków języka i kultury. Ujęciem biorącym pod uwagę przedstawione wymagania glottodydaktyczne i jednocześnie je uzupełniającym, porządkującym i uzasadniającym jego wewnętrzną spójność, a co najważniejsze prowadzącym do ujawnienia złożonych kwestii leksykalno-kulturowych, jest etnolingwistyczna koncepcja JOS, która zostanie teraz przedstawiona.

### 3. Językowy obraz świata – potencjał glottodydaktyczny

Podstawowym celem etnolingwistyki jako dziedziny zajmującej się badaniem relacji język – kultura jest rekonstruowanie językowego obrazu świata (JOS). Jego składnikami są koncepty kulturowe, a narzędziem ich opisu – definicja kognitywna (DK) (Bartmiński, 2018). JOS jest rozumiany jako „obraz ‘naiwny’ (Apresjan, 1994), leżący u podstaw języka, utrwalony w strukturze gramatycznej i znaczeniach słów” (Bartmiński 1988: 5). W definicji Grzegorzyczkowej JOS „jest strukturą pojęciową utrwaloną (zakrzepłą) w systemie danego języka, a więc w jego właściwościach gramatycznych i leksykalnych (znaczeniach wyrazów i ich łączliwości)” (Grzegorzyczkowa 1990: 43). Już w samych definicjach JOS widoczne są komponenty istotne dla jego rekonstrukcji – znaczenia wyrazów oraz łączliwość, którą Bartmiński określa jako struktury gramatyczne. W innym miejscu pisze on szerzej o „formach językowych w całej sieci systemowych relacji” oraz o „ich konwencjonalnym użyciu” (Bartmiński, 2006: 13). Relacje semantyczne wymieniane przez Bartmińskiego ujawniające elementy JOS to derywaty, synonimia, antonimia. Wymienione komponenty nie stanowią pełnej listy, na podstawie której dokonuje się rekonstrukcji JOS, ale koncentrujemy się na nich, ponieważ wydaje się, że mają największy potencjał dla praktyki dydaktycznej, szczególnie na poziomach B1-B2-C1. W dalszej części tekstu zostaną krótko scharakteryzowane kluczowe dla rekonstrukcji JOS elementy: leksyka i znaczenie.

#### 3.1. Słowa i znaczenie

Najważniejszym obszarem języka dla konstruowania JOS jest słownictwo, gdyż to w nim „relacje [język–kultura] przyjmują formę najbardziej wyrazistą”<sup>7</sup> (Bartmiński, 2018), zaś jego podstawowym wymiarem jest *znacze-*

<sup>7</sup> Bartmiński, podkreślając szczególną rolę słownictwa w eksplikowaniu konceptów kulturowych w badaniach etnolingwistycznych, przywołuje francuski termin glottodydaktyczny *leksykultura* (fr. *lexiculture*) wprowadzony przez Galissona (1988), jako wyjątkowo trafnie oddający ścisły związek języka i kultury (Ligara, 2008, za: Bartmiński, 2018: 34). Należy jednak

nie (Wierzbicka, 1996). Znaczenie, w ujęciu kognitywnym stanowi pojęcie kluczowe utożsamiane z procesem konceptualizacji, czyli sposobem, w jaki rozumiemy i interpretujemy otaczającą nas rzeczywistość (Langacker, 2021: 1). Znaczenie samo w sobie jest zjawiskiem złożonym, niejednorodnym (Mortureux, 2006, za: Zajac, 2009: 591), co jest szczególnie dobrze widoczne w przypadku polisemii, z którą ściśle łączy się kwestia znaczenia metaforycznego. W ujęciu kognitywnym mówimy o metaforach pojęciowych, które występują nie jako przypadkowe narzędzia językowe, ale dlatego, że nasze myślenie jest metaforyczne i polega na „rozumieniu i doświadczaniu jednego rodzaju rzeczy w kategoriach innej rzeczy”<sup>8</sup> (Lakoff, Johnson, 1980: 5, tł. własne). Zatem poznając znaczenie abstrakcyjne czy metaforyczne danego słowa, warto odwołać się do znaczeń konkretnych, często znanych uczącemu się, aby mógł zrozumieć, jaki aspekt znaczenia konkretnego umożliwił kształtowanie znaczenia abstrakcyjnego czy metaforycznego. Zabieg taki pozwala jednocześnie rozumieć sposób myślenia danej wspólnoty językowej.

### 3.2. Kategoryzacja prototypowa i znaczenie prototypowe

Do znaczeń słów mamy dostęp poprzez definicje słownikowe, zatem z problematyką tą ściśle związane są kwestie definiowania, wśród których, w odróżnieniu od scjentyistycznych form tradycyjnie stosowanych w leksykografii, istotne miejsce zajmują sposoby odwołujące się do pojęcia prototypu. Na gruncie psychologii poznawczej Rosch<sup>9</sup> zwróciła uwagę, że ludzie nie kategoryzują rzeczywistości w oparciu o *stricte* logiczne, *a priori* przyjęte kategorie oparte o cechy konieczne i wystarczające (Rosch, 1977, za: Gemel, 2013: 76), ale na podstawie reprezentacji mentalnych istniejących kategorii. Waga, jaką przypisują danym obiektom w procesie kategoryzacji lub znaczeniom, wiąże się z ich rolą komunikacyjną oraz jest uwarunkowana kulturowo. Niektóre ze znaczeń (ang. *sense*) wyrazu polisemicznego są centralne, np. *zdrowy* człowiek, a inne – peryferyjne, np. *zdrowe* jedzenie (Lakoff, 1987, za: Kövecses, 2011: 45). Znaczenia jednostek leksykalnych materializują się w kontekście, a znaczenia prototypowe odnajdujemy w kontekstach konwencjonalnych.

Podsumowując, JOS stanowi koncept etnolingwistyczny umożliwiający ukazanie związków języka i kultury zakodowanych w znaczeniu, w systemie

---

nadmienić, że Galisson rozumie ten związek w sposób węższy, głównie w odniesieniu do wybranej leksyki nacechowanej kulturowo (fr. *à charge culturelle*).

<sup>8</sup> Ang. „understanding and experiencing one kind of thing in terms of another”.

<sup>9</sup> Wittgenstein w tym samym okresie także zajmował się badaniami nad formami kategoryzacji. Zaproponował model kategoryzacji oparty na „podobieństwie rodzinnym”, czyli prototypowym (Wittgenstein, 2000 [1953]: 51, za: Kövecses, 2011: 44).



relacji semantyczno-leksykalnych (polisemii, derywatach, synonimii i antonimii, łączliwości i frazeologii) oraz w kontekstach użycia. Słowa w sieci połączeń semantyczno-leksykalnych są profilowane kulturowo i w tym sensie całe słownictwo, nie tylko wybrane słowa – *leksykultura* – jest nacechowane kulturowo. Zatem rozwijanie kompetencji leksykalnej i semantycznej w połączeniu z kulturą to konstruowanie obrazu spójnego systemu leksykalnego posiadającego swoje wewnętrzne, kulturowo uwarunkowane reguły, a użycie słownictwa to umiejętność odwoływania się do tego złożonego systemu i w tym sensie JOS może być uważany za składnik kompetencji językowej (Maćkiewicz, 1999).

#### **4. Badanie własne – analiza wybranych podręczników do nauki języka francuskiego**

Przedmiotem badania była analiza wybranych podręczników dla starszej młodzieży i dorosłych wydanych w ciągu pierwszego dwudziestolecia XXI wieku. Celem było poszukiwanie odpowiedzi na postawione pytanie badawcze:

*Czy elementy JOS omówione w sekcji 2 odnajdujemy w podręcznikach do nauki języka francuskiego w wymiarze ilościowym i jakościowym umożliwiającym rekonstrukcję JOS, ujawniającą rzeczywisty związek języka i kultury?*

Hipoteza badawcza jest następująca:

*Na podstawie materiału leksykalnego zawartego w analizowanych podręcznikach nie jest możliwa rekonstrukcja JOS, która mogłaby prowadzić do zrozumienia integralnego charakteru języka i kultury.*

Poszukując odpowiedzi na postawione pytanie badawcze przeanalizowano sposoby wprowadzanie słownictwa i aspekty semantyczno-leksykalne, na których koncentrowały się ćwiczenia leksykalne. Metody pracy ze słownictwem były analizowane z wykorzystaniem metodologii ilościowej i jakościowej pod kątem obecności różnorodnych elementów istotnych dla rekonstrukcji JOS takich jak: kontekst oraz użycie prototypowe, łączliwość i frazeologia, derywaty, polisemia – znaczenie centralne, znaczenie konkretne i abstrakcyjne (metaforyczne), synonimy i różnice w ich użyciu.

Kryteria metodologicznego doboru podręczników były następujące:

- data wydania – celem była analiza podręczników wydanych po wprowadzeniu podejścia zadaniowego, aby istniała wspólna podstawa konceptualno-metodologiczna;



- poziomy biegłości językowej – punktem wyjścia analizy był poziom biegłości B1, gdyż na tym poziomie biegłości rozpoczyna się kształtowanie świadomości uczących się w zakresie różnic kulturowych (ESOKJ, 2003: 109); ponadto, w Instytucie Romanistyki, wśród grup pracujących na poziomach biegłości B1-C1, systematyczna praca z podręcznikami ma miejsce właśnie na B1; pozostałe poziomy uwzględnione są w badaniu głównie w celu zaobserwowania ewolucji w rozwijaniu kompetencji leksykalnej i semantycznej oraz poszukiwania konkretnych wskazań w integracji materiałów z tych podręczników w grupach na wyższych poziomach biegłości (należy także nadmienić, że w praktyce dydaktycznej prowadzonej na filologii romańskiej na Uniwersytecie Warszawskim materiały okołopodręcznikowe, takie jak zeszyty ćwiczeń, są traktowane opcjonalnie ze względu na to, że nie wprowadzają nowego materiału słownikowego w stosunku do podręcznika).

W badaniu uwzględniono ostatecznie następujące materiały:

- 4 podręczniki na poziomie B1 – *Festival 3* (CLE, 2007), *Le Nouveau Taxi ! 3* (Hachette, 2010), *Latitudes 3* (Didier, 2010), *Édito B1* (Didier, 2018);
- 2 podręczniki na poziomie B2 – *Alter Ego 4* (Hachette, 2007), *Édito B2* (Didier, 2015);
- 1 podręcznik na poziomie C1 – *Édito C1* (Didier, 2018).

Wszystkie przeanalizowane opracowania realizują, jak zaznaczają autorzy we wstępie, podejście zadaniowe. Zawierają one różną liczbę rozdziałów: od sześciu w przypadku podręcznika *Festival 3* do dwudziestu w *Édito C1*, najczęściej podzielonych na lekcje, z wyjątkiem podręczników *Alter Ego 4* i *Latitudes 3*. Omawiane zagadnienia tematyczne dotyczące leksyki czasami są wymieniane w spisie treści, jak w przypadku podręczników *Alter Ego*, *Édito* i *Le Nouveau Taxi !*.

#### 4.1. Etap prezentacji słownictwa

Podręczniki wprowadzają różną ilość słownictwa, choć nie wszystkie precyzują, jaka jest to ilość. Na przykład w podręczniku *Festival 3* wprowadzonych jest ok. 700 nowych jednostek leksykalnych, gdyż, jak czytamy we wstępie: „słownictwo jest celowo ograniczone do około trzydziestu słów na lekcję, przy czym wybierane są słowa najbardziej ‘opłacalne’, tj. takie, które mogą być często używane”<sup>10</sup> (*Festival 3*, 2007: 3, tł. własne). Widoczne jest w tym

<sup>10</sup>Fr. « Un vocabulaire volontairement limité à une trentaine de mots par leçon, les mots les plus « rentables », c’est-à-dire fréquemment réutilisables, ayant été choisis ».

podręczniku uwzględnienie aspektu frekwencyjnego. W podręcznikach *Édito*, w każdym rozdziale znajdują się dwie sekcje leksykalne, z których każda obejmuje od 60 do 100 słów, kolokacji i wyrażen frazeologicznych, jednakże nie są to jedynie nowe jednostki leksykalne, ale także te, które pojawiały się na niższych poziomach biegłości lub w poprzednich rozdziałach. Przykładem może być rzeczownik *allure* wymieniany w sekcjach leksykalnych w podręcznikach *Édito B1* (2018: 79) i *Édito B2* (2015: 86).

We wszystkich przeanalizowanych materiałach dominuje wprowadzanie słownictwa w sposób incydentalny. Teksty, w których pojawia się nowa leksyka, to najczęściej teksty autentyczne – pisemne lub nagrania audio. W większości są one zaczerpnięte z mediów francuskojęzycznych (np. *Le Figaro (Latitudes 3, 2010: 28)*), stron internetowych (np. <http://medialabnews-genev.ch> (*Édito B1, 2018: 48*), ale także z dzieł literackich (np. Montesquieu, *Les Lettres persanes [1721]* (*Édito B2, 2015: 17*), czy komiksów (np. *Édito B1, 2018: 128*). Znajdujemy także teksty dydaktyzowane prezentowane bez podawania źródła (*Édito B1, 2018: 12*). Zazwyczaj są one krótkie i bardzo często wykorzystane w ćwiczeniach leksykalnych. Szczególnie duża liczba takich tekstów znajduje się w podręczniku *Festival 3*.

Innym sposobem wprowadzania słownictwa jest prezentowanie go w postaci „list słów”, co stanowi najbardziej typową technikę dla serii *Édito*, poświęcającej najwięcej uwagi zagadnieniom leksykalnym. Są to listy pojedynczych słów (uzupełnione o informację morfosyntaktyczną) oraz listy utartych zwrotów, kolokacji i wyrażen idiomatycznych.

Zdarza się także, że nowe słownictwo jest wprowadzane w krótkich zdaniach dostarczających przykładowego kontekstu użycia, szczególnie częste w podręcznikach *Alter Ego 4* i *Latitudes 3*: „*Vous pensez que je vais me rétablir bientôt ?*”, „*Ma convalescence sera longue ?*” (*Alter Ego 4, 2007: 29*).

## 4.2. Miejsce i liczba ćwiczeń leksykalnych

W analizowanych podręcznikach ćwiczenia leksykalne, jeżeli są proponowane, to występują zazwyczaj w specjalnie wydzielonych sekcjach poświęconych słownictwu (na wzór sekcji gramatycznych). We wszystkich podręcznikach łącznie występuje ponad 220 ćwiczeń. Trzy najczęstsze polecenia to *połącz* (75 ćwiczeń), *uzupełnij* (71 ćwiczeń), *skategoryzuj* (31 ćwiczeń).

W *Latitudes 3* w każdym rozdziale znajduje się krótka sekcja leksykalna, najczęściej obejmująca jedno lub dwa ćwiczenia. Przykładowo w rozdziale pierwszym (s. 17) pierwsze ćwiczenie wymaga połączenia nazw zmysłów z odpowiednimi organami ciała, drugie – z lukami – odnosi się już do zupełnie innej tematyki. Przedstawia się ono następująco:

**7 Complétez le fait divers avec les mots suivants :**

***victime, suspects, enquête, délits, plainte, voleur, interrogatoire, inspecteur.***

Hier, mardi 14 juillet, un ..... s'est introduit par effraction dans une maison du XVI<sup>e</sup> arrondissement de Paris. La ....., Mlle Richardeau, a porté ..... au commissariat le plus proche. Le ..... Dupuis, chargé de le ....., s'est aussitôt rendu sur les lieux. Quatre ..... ont été arrêtés. Le ..... aura lieu demain. La police locale rappelle que le nombre de ..... augmente toujours sensiblement en période estivale.

**Rysunek 1. Przykładowe ćwiczenie z lukami (Latitudes 3, 2010: 17).**

Jest to przykład ćwiczenia utrwalającego część słownictwa z jednoczesnym wprowadzaniem nowej leksyki *victime, délit, interrogatoire, plainte*. W jego tekście znajdujemy różne wyrażenia i kolokacje istotne dla danego tematu jak *porter plainte, s'introduire (par effraction) dans (une maison), se rendre sur les lieux, arrêter un suspect, chargé(e) de l'enquête*, które jednak nie są utrwalane w kolejnych ćwiczeniach. Nie jest akcentowana także różnica pomiędzy kolokacjami a związkami luźnymi.

W podręcznikach *Édito* ćwiczenia leksykalne (2–3), z których każde jest skonstruowane wokół kilku słów (6–8), znajdują się w odrębnych sekcjach leksykalnych zawierających „listy słów”.

W serii *Alter Ego* leksyka i gramatyka są prezentowane w jednej sekcji zatytułowanej *Słowa i formy* lub *Stratégie* (fr. *Des mots et des formes, Stratégies pour...*). W przypadku podręczników *Festival 3* i *Le Nouveau Taxi ! 3* problematyka leksykalna jest często połączona z rozwijaniem innych kompetencji, jak poniżej:

**3. Réécoutez le document et repérez le (ou les) adjectif(s) synonyme(s) de :**

**a.** fou, folle : ...

**b.** idiot, stupide : ...

**Rysunek 2. Przykładowe polecenie łączące kompetencję receptywną i leksykalną (Festival 3, 2007: 94).**

We wszystkich analizowanych podręcznikach ćwiczenia słownikowe wydają się ilościowo skromne w porównaniu z liczbą jednostek leksykalnych wprowadzanych w danej sekcji zajęciowej. Wprowadzanie nowych słów poprzez tekst, z jednej strony osadza je w przykładowym kontekście, choć rzadko jest to kontekst prototypowy, ale z drugiej strony, jeżeli jest to jedyny

przykład ich użycia, to najczęściej jest on niewystarczający do zapamiętania nowej jednostki i jej późniejszego użycia, o czym pisali Nagy i Herman (1987, za: Cobb, Horst, 2004).

Cenne jest, że w niektórych podręcznikach poświęca się więcej uwagi refleksji leksykalnej. Jednakże wprowadzanie słownictwa w formie „list słów” jest kłopotliwe, szczególnie, gdy część jednostek pozostaje niewyjaśniona, bez przykładowego kontekstu użycia (w tym bez kontekstu prototypowego) oraz bez informacji dotyczących dystrybucji danego leksemu czy jego frekwencji<sup>11</sup>. Jest to bardzo odczuwalne w przypadku słów o znaczeniu abstrakcyjnym, a takie słownictwo jest coraz częstsze począwszy od poziomu B1. Uwidacznia to przykład polisemicznego rzeczownika *allure* wymienianego w jednej z „list słów” (*Édito B1*, 2018: 79) oznaczającego *chód, prędkość poruszania się* a w znaczeniu przenośnym *sposób zachowania, maniery, wygląd, postawę* (Dobrzyński, Kaczuba, Frosztęga, 2003: 57). Jego użycie wymagałoby przynajmniej wiedzy o najsilniejszych kolokacjach. W pierwszym znaczeniu są to kolokacje z czasownikami *ralentir* (pl. zwolnić), *accélérer* (pl. przyspieszyć), a w znaczeniu przenośnym z czasownikami *avoir* (pl. mieć) (*avoir telle allure*), *prendre* (pl. wziąć, brać) (*prendre l/les allure(s)*), *donner* (pl. dać, dawać) (*donner l'allure de*), czy z przymiotnikami np. *fier* (pl. dumny) (*avoir une fière allure*).

**Expressions**

avoir la tchatche (*fam.*)  
 avoir la langue bien pendue  
 avoir une langue de vipère  
 ne pas avoir la langue dans sa poche  
 c'est du baratin  
 être mauvaise langue  
 tenir sa langue

**3** Parmi les expressions ci-dessus, retrouvez celles qui signifient :

**a** | parler franchement et sans peur  
**b** | parler facilement et sans retenue  
**c** | dire du mal des autres  
**d** | savoir garder un secret

**Rysunek 3. Przykładowe ćwiczenie wprowadzające wyrażenia frazeologiczne** (*Édito B2*, 2015: 28).

<sup>11</sup>W podręczniku *Édito B2* znajdujemy jedną krótką wzmiankę umożliwiającą częściowe rozróżnienie pomiędzy leksemami synonimicznymi *temps*, *époque*, *période* (pl. czas, epoka, okres) związaną z ich częstością użycia (*Édito B2*, 2015: 74).

Przyjrzyjmy się także przykładowemu wprowadzeniu już nie oddzielnych słów, ale wyrażen idiomatycznych oraz ćwiczeniu mającemu umożliwić zrozumienie ich znaczenia.

W podanym przykładzie widoczne jest pobieżne podejście do problematyki frazeologicznej, konotacji i rejestru językowego. Ćwiczenie nie prowadzi do zrozumienia znaczenia siedmiu zaproponowanych wyrażen, gdyż podane są jedynie cztery definicje, które nie oddają konotacji wyrażen oraz nie informują o rodzaju rejestru, w jakim są używane. Ze względu na brak przykładowych zdań użycie ich byłoby bardzo utrudnione. Przedstawione ćwiczenie jest jednym z przykładów częstego problemu niewystarczającego wyjaśniania i braku kontekstu użycia wyrażen wymienianych w strefach leksykalnych w podręczniku *Édito B2*. Często nie oferuje on też żadnych ćwiczeń dla list wyrażen (np. *Édito B2*, 2015: 13, 86, 154).

### 4.3. Aspekty semantyczno-leksykalne rozwijane w ćwiczeniach

Relacje semantyczno-leksykalne wykorzystywane do rekonstrukcji JOS omówione w sekcji 2, których identyfikacja w ćwiczeniach leksykalnych stanowiła cel badania, zostały przedstawione w sposób ilościowy w poniższej tabeli. Zwraca się w niej także uwagę na inne aspekty językowe, które udało się zidentyfikować w ćwiczeniach. Łącznie różne aspekty semantyczno-leksykalne zaobserwowane zostały w prawie 70 ćwiczeniach.

**Tabela 1. Aspekty semantyczno-leksykalne w ćwiczeniach w podręcznikach do języka francuskiego**

|                                    | Latitudes 3 | Édito B1 | Édito B2 | Alter Ego 4 | Édito C1 | SUMA |
|------------------------------------|-------------|----------|----------|-------------|----------|------|
| Derywaty                           | 1           | 7        | 8        |             | 2        | 18   |
| Definicja                          | 2           | 1        | 8        |             | 3        | 14   |
| Synonimy                           |             | 1        |          | 4           | 2        | 7    |
| Przeciwieństwa                     | 2           |          | 1        | 1           | 2        | 6    |
| Zmiana rejestru                    | 1           |          | 1        | 3           |          | 5    |
| Określenie sytuacji komunikacyjnej | 1           | 1        | 1        |             |          | 3    |
| Metafory                           |             |          | 1        | 1           |          | 2    |
| Litoty                             |             |          |          | 2           |          | 2    |
| Etymologia                         |             |          |          | 1           | 1        | 2    |
| Zapózyczenia                       |             |          |          | 1           |          | 1    |
| Ekwiwalent w języku ojczystym      |             |          |          |             | 1        | 1    |

|                       | Latitudes 3 | Édito B1 | Édito B2 | Alter Ego 4 | Édito C1 | SUMA |
|-----------------------|-------------|----------|----------|-------------|----------|------|
| Neologizmy            |             |          |          | 1           |          | 1    |
| Wyrazy złożone        |             |          |          | 1           |          | 1    |
| Wyrażenia (struktura) |             |          |          | 1           |          | 1    |
| Homonimy              |             |          |          | 1           |          | 1    |

Najczęstszymi zagadnieniami semantyczno-leksykalnymi uwzględnianymi w ćwiczeniach są: derywacja (łącznie 18 ćwiczeń), definicje słów (14 ćwiczeń), synonimia (7 ćwiczeń) i antonimia (6 ćwiczeń). Kilkakrotnie (5) w analizowanych podręcznikach pojawiają się ćwiczenia polegające na doborze słów stosownych do danego rejestru językowego<sup>12</sup> oraz określenie sytuacji komunikacyjnej (3). Pozostałe badane relacje semantyczno-leksykalne pojawiają się w postaci pojedynczych ćwiczeń, ale nie we wszystkich podręcznikach.

W badanych materiałach prawie zupełnie pominięte są zagadnienia związane z kolokacjami oraz polisemią<sup>13</sup> (w tym ze znaczeniem prototypowym i z relacją: znaczenie konkretne vs. abstrakcyjne (metaforyczne)), a także z kontekstem prototypowym i konotacją. Same kolokacje oczywiście występują (np. rys. 1), jednakże włączenie ich do aktywnego repertuaru leksykalnego wymagałoby systematycznej, przemyślanej pracy, zgodnie z postulatem Purena (2016), i założenia długoterminowego celu rozwijania wrażliwości uczącego się na potrzebę poszukiwania łączliwości i skonwencjonalizowanego użycia interesujących go leksemów, np. w redakcji pracy pisemnej.

## 5. Konkluzja

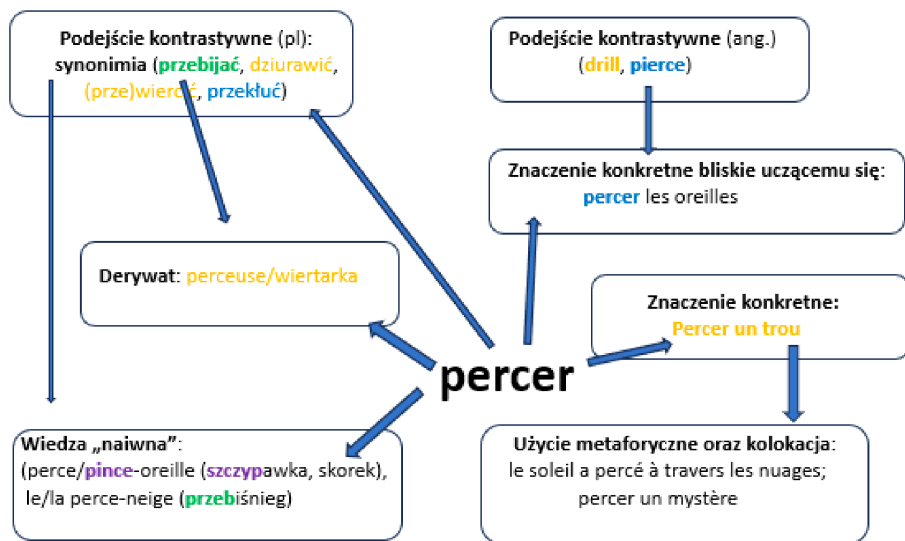
Przedstawiona analiza podejścia leksykalnego w przykładowych podręcznikach do języka francuskiego, z konieczności bardzo skrótowna, potwierdziła postawioną hipotezę. Pokazała, że elementy JOS omówione w sekcji 2 pojawiają się w nich, co stanowi pewien potencjał. Daje się natomiast zauważyć brak systemowych rozwiązań dydaktycznych, które pozwalałyby na konceptualizację i kontekstualizację nowej leksyki poprzez zrozumienie zjawisk polisemicznych, metaforycznych, konotacyjnych, frekwencyjnych, łączliwości

<sup>12</sup>Kwestia rejestru językowego ma także znaczenie w rekonstrukcji JOS. Podstawowe znaczenie ma język potoczny, gdyż to w nim ujawnia się „naiwny” obraz świata.

<sup>13</sup>Jedną wzmiankę o kwestii polisemiczności znajdujemy w podręczniku *Édito B2* w odniesieniu do leksemu *amie* (pl. przyjaciółka) (*Édito B2*, 2015: 131).

oraz, co szczególnie istotne, ich wzajemnych związków odzwierciedlających kulturowe nacechowanie leksyki.

Wprowadzenie podejścia etnolingwistycznego do nauczania leksyki w kontekście filologicznym powinno być realizowane w perspektywie długoterminowej. Stawia też ono większe wymagania metodologiczne polegające na jednoczesnej integracji wielu elementów umożliwiających rekonstrukcję JOS, a nie na wprowadzaniu pojedynczych ćwiczeń w celu dosyć przypadkowego poznawania różnych relacji leksykalnych czy semantycznych. Rekonstrukcja JOS mogłaby być realizowana przez wprowadzenie oddzielnej sekcji w podręczniku proponującej zadania z wykorzystaniem korpusów tekstowych, których celem byłoby ukazanie wybranych słów w złożonej sieci relacji leksykalno-semantyczno-składniowych odzwierciedlających profil kulturowy leksyki, jak zostało to zilustrowane poniżej.



Rysunek 4. Przykładowa wizualizacja relacji semantyczno-leksykalnych (opracowanie własne).

Zadanie polegałoby na opracowaniu przez uczących się, w oparciu o analizę korpusową, *mapy myśli* wizualizującej najważniejsze relacje semantyczno-leksykalne wybranych jednostek leksykalnych wymienianych w „listach słów”, jak czasownik *percer* (*Édito B2*, 2015: 124). Na tej podstawie, tworząc swoją „definicję kognitywną”, mogliby zrozumieć, że czasownik ten oznacza zrobienie otworu w celu przedostania się z jednej strony na drugą. W języku francuskim nie jest istotny sposób wykonywania otworu czy stosowane narzędzie, w przeciwieństwie do polskiego, w którym ma znaczenie, czy



otwór został przewiercony, przebity czy przekłuty. Czasownik *percer* posiada także znaczenie metaforyczne, które w dosyć intuicyjny sposób wynika z jego znaczenia konkretnego, co może ułatwić jego zapamiętanie.

Przedstawiony przykład zadania leksykalnego ma na celu zasygnalizowanie, w jaki sposób, odwołując się do wyznaczników JOS, można pogłębiać rozumienie kwestii semantyczno-leksykalnych z jednoczesną dbałością o kształtowanie wrażliwości językowo-kulturowej uczącego się.

## Bibliografia

- André C. (2015), *Au commencement était le duel. Une méthode humboldtienne*. „Les Études philosophiques”, nr 113, s. 191–214.
- Anusiewicz J. (1995), *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Apresjan J. (1994), *Naiwny obraz świata a leksykografia*. „Etnolingwistyka”, nr 6, s. 5–12.
- Bartmiński J. (1988), *Słowo wstępne*. „Etnolingwistyka”, nr 1, s. 5–7.
- Bartmiński J. (2006), *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie.
- Bartmiński J. (2009), *Aspects of Cognitive Ethnolinguistics*. Sheffield, Oakville: CT, Equinox.
- Bartmiński J. (2018), *O założeniach i postulatach lingwistyki kulturowej (na przykładzie definicji PRACY)*. „Półrocznik Językoznawczy Tertium. Tertium Linguistic Journal”, nr 3, s. 26–56.
- Beacco J.C. (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette.
- Boulton A. (2000), *Aspects lexicaux de l’acquisition ‘naturelle’ et de l’apprentissage ‘artificiel’ en L2*. „Mélanges CRAPEL”, nr 26, s. 63–90.
- Bruner J. (1990), *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buzan T. (2006), *The ultimate book of mind maps*. London: Harper Thorsons.
- Byram M., Morgan C. (1994), *Teaching and Learning Language and Culture*. „Multilingual Matters”, nr 100.
- Cobb T., Horst M. (2004), *Is there room for an academic word list in French?*, (w:) Bogaards P., Laufer B. (red.), *Vocabulary in a Second Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, s. 15–38.
- Dąbrowska A. (2004–2005), *Współczesne problemy lingwistyki kulturowej*. „Postscriptum”, nr 2–1(48–49), s. 140–155.
- Dobrzyński J., Kaczuba I., Frosztega B. (2003), *Wielki słownik francusko-polski*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Dryjańska A, Kazlauskienė V. (2022), *Le sens de fête en polonais, en lituanien, en français et sa (non)coïncidence collocatïonnelle*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica”, nr 17, s. 20–42.

- Drzazgowska E. (2011), *Humboldt: przełamanie arystotelesowskiego modelu relacji oznaczania*. „Lingua ac Communitas”, nr 21, s. 53–78.
- Galisson R. (1988), *Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée*. „Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale”, nr 7, s. 325–341.
- Galisson R. (2002), *Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures*. „Éla. Études de linguistique appliquée”, nr 128, s. 497–510.
- Gemel A. (2013), *Kognitywna teoria prototypu – próba filozoficznej analizy*. „Humanistyka i przyrodoznawstwo”, nr 19, s. 75–88.
- Grzegorzczkowska R. (1990), *Pojęcie językowego obrazu świata*, (w:) Bartmiński J. (red.), *Językowy obraz świata*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 41–49.
- Grzegorzczkowska R., Pajdzińska A. (1996), *Językowa kategoryzacja świata*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Grzegorzczkowska R. (2010), *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Koselak A. (2007), *Sources et tradition polonaises en linguistique cognitive*. „Corela. Cognition, représentation, langage”, nr 6. Online: <http://journals.openedition.org/corela/1494> [DW 27.10.2023].
- Kwapisz-Osadnik K., Collinet F. (2022), *La théorie du Językowy Obraz Świata (Image Linguistique du Monde) : du monde universitaire polonais au contexte académique français*. „Studia Romanica Posnaniensia”, nr 49/2, s. 73–85.
- Kövecses Z. (2011 [2006]), *Język, umysł, kultura*. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Lakoff G., Johnson M. (1980), *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff G. (1987), *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker R. D. W. (2021), *Ten lectures on the basics of cognitive grammar*. Leiden: Brill.
- Lévi-Strauss C. (1958), *Anthropologie structurale*. Paris: Plon.
- Ligara B. (2008), *Leksykultura w ujęciu Roberta Galissona a nauczanie kompetencji kulturowej*, (w:) Miodunka W. T., Seretny A. (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 51–61.
- Maćkiewicz J. (1999), *Słowo o słowie. Potoczna wiedza o języku*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Malinowski B. (2000 [1929–1942]), *Kultura i jej przemiany*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mortureux M.-F. (2006), *La lexicologie entre langue et discours*. Paris: Armand Colin.
- Nagy, W. E., Herman, P. A. (1987), *Depth and breadth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction*, (w:) M. G. McKeown M. G., Curtis M. E. (red.), *The nature of vocabulary acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., s. 19–35.
- Peeters B. (2017), *Du bon usage des stéréotypes en cours de FLE. Le cas de l'ethnolinguistique appliquée*. „Dire”, nr 9, s. 43–60.

- Puren Ch. (2016), *La procédure standard d'exercisation en langue*. „Site de didactique des langues-cultures”. Online: [https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/\[DW 27.10.2023\]](https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/[DW 27.10.2023]).
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Rosch, E. (1975), *Cognitive representations of semantic categories*. „Journal of Experimental Psychology: General”, nr 104(3), s. 192–233.
- Seretny A. (2010), *Rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się przez obcowanie z tekstem*. „Acta Universitatis Lodziensis”, nr 17, s. 547–559.
- Wierzbicka A. (1996), *Semantics: Primes and universals*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Wierzbicka A. (2013 [1997]), *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego WUW.
- Wittgenstein L. (2000 [1953]), *Dociekania filozoficzne*. Warszawa: PWN.
- Zajac J. (2009), *La compétence lexicale au service des représentations culturelles des apprenants en langues étrangères*, (w:) Actes du Congrès International „2008, Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures”. Thessaloniki, s. 588–596.
- Żuk G. (2010), *Językowy obraz świata w polskiej lingwistyce przełomu wieków*, (w:) Karwatowska M., Siwiec A., (red.), *Przeobrażenia w języku i komunikacji medialnej na przełomie XX i XXI wieku*. Lublin: Wydawnictwo Drukarnia Best Print, s. 239–257.

#### Podręczniki

- Boulhat É. i in. (2018), *Édito B1*. Paris: Didier.
- Bourmayan A. i in. (2018), *Édito C1*. Paris: Didier.
- Dollez C., Pons S. (2007), *Alter Ego 4*. Paris: Hachette.
- Heu É., Mabillet J.J. (2015), *Édito B2*. Paris: Didier.
- Loiseau Y. i in. (2010), *Latitudes 3*. Paris: Didier.
- Menand R., Johnson A.-M. (2010), *Le Nouveau Taxi ! 3*. Paris: Hachette.
- Poisson-Quinton S. i in. (2007), *Festival 3*. Paris: CLE International.

Received: 30.10.2023

Revised: 14.05.2024