

# Literatura frankofońska o migracji i wygnaniu na zajęciach z języka francuskiego – perspektywa dyskursywna

Założenia projektu DECLAME’FLE

DOI: 10.47050/jows.2021.4.19-27

BERNADETA  
WOJCIECHOWSKA  
JOANNA GÓRCEKA

Na lekcjach języka francuskiego warto jak najczęściej sięgać po teksty literackie, zwłaszcza te napisane przez autorów frankofońskich i poruszające wyjątkowo dziś ważną tematykę migracyjną. Aby to ułatwić, uniwersytety z trzech krajów połączyły siły we wspólnym projekcie, którego celem jest budowa ogólnodostępnej platformy internetowej zawierającej materiały do (samo)kształcenia nauczycieli w tym zakresie.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

Projekt DECLAME’FLE<sup>1</sup>, finansowany ze środków europejskiego programu Erasmus+, koordynuje Uniwersytet Rennes 2 we Francji we współpracy z Uniwersytetem Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy na Słowacji i Uniwersytetem Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wybór problematyki przedsięwzięcia jest odpowiedzią na potrzebę ciągłego rozwoju nauczycieli i wynika z przekonania, że literatura otwiera bogatą i różnorodną przestrzeń do nauczania/uczenia się oraz stanowi inspirujące źródło materiałów do rozwijania kompetencji czytelnich, dyskursywnych, społeczno-kulturowych zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Przekonanie o wysokiej wartości literatury zachęciło członków projektu do podjęcia refleksji nad miejscem tekstu literackiego w kształceniu nauczycieli i ich podopiecznych oraz do zaproponowania innowacyjnych rozwiązań w tym obszarze, wykraczających znacznie poza analizę samych form językowych czy dosłownego rozumienia treści. Zespół starał się uchwycić specyfikę tekstów literackich i na ich podstawie zdefiniować podstawową wiedzę i kompetencje nauczyciela niezbędne do efektywnego wykorzystania literatury na lekcji oraz określić zakres odpowiednich materiałów do realizowania tego celu.

Podjęte w zespole projektowym działania są prowadzone w dwóch obszarach. Pierwszy z nich stanowią teoretyczne dociekania, służące uchwyceniu specyfiki czytania literatury i mówienia o niej w języku obcym. Drugi sprowadza się do praktycznych propozycji: listy książek napisanych przez frankofońskich autorów, materiałów źródłowych o autorach i o krajach ich pochodzenia, gotowych zadań, gier, map i scenariuszy lekcji do zastosowania w klasie. W niniejszym artykule skupimy się na przybliżeniu

1 DECLAME’FLE – „Développement d’un espace collaboratif FLE : Littérature, Apprentissage, Migration, Exil”. Projekt Erasmus+ KA2 – Strategic Partnerships. 2019-1-FR01-KA203-062886.

jednej z wielu możliwych koncepcji wykorzystania literatury na lekcji języka obcego, jakim jest **podejście dyskursywne**. Podamy również kilka przykładów jego zastosowania w kształceniu nauczycieli i uczniów.

### Teksty literackie na lekcji języka obcego jako przedmiot kształcenia

Zanim przejdziemy do omówienia i zilustrowania podejścia dyskursywnego, warto powiedzieć parę słów o potrzebie jasnego określenia przedmiotu kształcenia, a więc tego, czego nauczamy. Ogólnie mówiąc, natura każdego przedmiotu nauczania zależy od definicji:

1. danego zjawiska (języka, komunikacji, kultury, literatury), które uczeń ma poznać i w którym ma uczestniczyć. W przypadku nauki języka obcego chodzi przede wszystkim o systematyczny opis tego, czym jest komunikacja językowa, z czego się składa, jak się realizuje w różnych dziedzinach życia społecznego. W naszym projekcie szczególnym przedmiotem nauczania jest tekst literacki rozumiany jako jedna z form komunikacji społecznej;
2. zakresu wiedzy i rodzaju umiejętności, które są potrzebne, żeby uczeń mógł w pełni uczestniczyć w danej formie komunikacji. W odniesieniu do tekstu literackiego, należałoby więc ustalić: a) na czym polega czytanie literatury, co stanowi o wysokich kompetencjach w tej materii i jak je oceniać oraz b) jak można mówić/rozmawiać o przeczytanych tekstach literackich w różnych sytuacjach/gatunkach społecznych (np. recenzji, forum internetowym, wywiadzie z pisarzem).

Oba te obszary mogą być rozpoznane na drodze studiów teoretycznych. Odwołanie do naukowych koncepcji, aniżeli do intuicji nauczyciela, gwarantuje wewnętrzną spójność opisu przedmiotu nauczania i ułatwia konsekwentne planowanie jego realizowania. Przyjęta przez nauczyciela rama teoretyczna ma ponadto istotny wpływ na postrzeganie dyscypliny szkolnej przez ucznia (Reuter 2007). Nawet jeśli całościowa wizja przedmiotu nauczania – języka, kultury, literatury, ale też kompetencji czytania czy mówienia – pozostaje często dla ucznia implicytna, może on wnioskować o jego cechach właśnie na podstawie proponowanych przez nauczyciela metod pracy w klasie, zadań, ćwiczeń oraz kryteriów ich oceny. W dużej mierze to na ich podstawie uczeń stopniowo, mniej lub bardziej świadomie, buduje swoje własne wyobrażenie tego, czego się uczy i jak powinien się tego uczyć. Na przykład, jeśli nauczyciel proponuje wyłącznie ćwiczenia gramatyczne i leksykalne, uczeń może wywnioskować, że nauka języka ogranicza

się głównie do opanowania podsystemów języka; istnieje więc prawdopodobieństwo, że nie będzie on poświęcał wystarczająco dużo uwagi rozwijaniu kompetencji interakcyjnych, dyskursywnych lub kulturowych.

Warto więc zadać sobie trud zapoznania się z różnymi teoriami, które opisują to, czego chcemy nauczać, aby móc świadomie wybrać i posługiwać się zobiektywizowaną, spójną siatką analizy zdarzeń i mechanizmów oraz skutecznie kontrolować nauczanie i uczenie się. Opis procesów czytania tekstu literackiego i rozmawiania o literaturze był jednym z celów projektu DECLAME'FLE. Dążyliśmy do ich dogłębnego zrozumienia na gruncie teoretycznym, by móc w dalszej kolejności oprzeć się na wybranych koncepcjach, opracowując działania dydaktyczne, takie jak np. konstruowanie spójnych i progresywnych scenariuszy lekcji czy ocena dostępnych materiałów dydaktycznych. Na platformie aktualnie konstruowanej w ramach projektu znajdują się zasoby naukowe oraz zadania pozwalające nauczycielom języka francuskiego i studentom podjąć refleksję nad literaturą migracyjną i poruszającą temat wygnania w perspektywie jej wykorzystania na lekcji języka obcego. W miejsce rozwiązań intuicyjnych, proponujemy systematyczne podejście oparte na wiedzy teoretycznej z dziedziny glottodydaktyki.

### Dyskurs literacki a specyfika literatury migracyjnej i podejmującej temat wygnania

Charakter literacki tekstu determinują liczne cechy, a każda z nich może być przedmiotem dydaktycznego opracowania i źródłem celów na lekcjach języka obcego. Nauczyciel może skupić uwagę ucznia na środkach stylistycznych i spójności tekstu, na strukturze, a więc na językowej materii, w której wyraża się zamysł artystyczny, jak również na konwencjach i motywach właściwych danej epoce lub środowisku pisarzy. Proponowane cele mogą także dotyczyć literackiego przetwarzania historycznego, religijnego, osobistego czy politycznego doświadczenia jednostki i/lub społeczności; tego, jak dana literatura odzwierciedla i uczestniczy w debacie społecznej, zajmując stanowisko w istotnych kwestiach światopoglądowych, a także sposobów rozmawiania o literaturze i mówienia o niej w mediach czy w sytuacjach codziennych.

Każdy aspekt pracy nad literaturą wymagałby uprzedniego określenia specyficznych dla niego celów edukacyjnych. Ważne byłoby też wskazanie elementów, na które powinien zwrócić uwagę uczeń w trakcie lektury i umiejętności, które byłyby mu niezbędne do uporania się z odpowiednimi zadaniami. Złożoność

zjawisk literackich uzasadnia odwołanie się do wielu różnych koncepcji teoretycznych, które pomogłyby uchwycić ich charakter, wyłonić cele edukacyjne i etapy ich realizacji. Wiele z wymienionych tutaj zakresów opracowano w naszym projekcie, zarówno jeśli chodzi o teoretyczne wprowadzenie w dane zagadnienie, jak i o propozycję zadań, które nauczyciele mogliby realizować na swoich lekcjach. W naszym artykule przedstawiamy zatem pokrótce dyskursywne ujęcie pracy z tekstem literackim na lekcji języka obcego oraz wynikające z jego zastosowania konsekwencje dla definicji celów, sposobów, a także efektów czytania i mówienia o tekście literackim.

### Trzy sposoby czytania

W modelowaniu rozumienia tekstu literackiego można wyodrębnić trzy podejścia: treściowe, tekstowe i dyskursywne (zob. Dufays i in. 2005; 2009; Puren 2014; Falardeau i Pelletier 2015; Falardeau i Sauvaire 2015). W dużym uproszczeniu podejście treściowe skupia się na dosłownym odczytywaniu znaczenia, ma charakter odtwórczy w odniesieniu do świata przedstawionego w powieści, bohaterów i zdarzeń. Podejście tekstowe daje pierwszeństwo analizie materii językowej, struktury tekstu, stylu i środków artystycznego wyrazu, analizuje ich spójność i oryginalność, dąży do odkrycia znaczenia tekstu samego w sobie. Podejście dyskursywne natomiast ujmuje dany tekst literacki w szerszym kontekście jego powstania i oddziaływania, uwzględnia społeczne funkcje literatury jako głosu w debacie społecznej, interpretuje znaczenie tekstu w kontekście reprezentacji społecznych i dąży do uchwycenia intencji argumentacyjnej/perswazyjnej literatury.

Przedstawione tutaj orientacje mogą być traktowane komplementarnie, ale każda z nich stosowana rozdzielnie będzie preferowała inne cele i inaczej kierowała uwagę ucznia w trakcie pracy z tekstem. Pierwszą z nich można sprowadzić do pytania „o czym jest tekst?”, a do typowych dla niej zadań zaliczyć pytania ogólne i szczegółowe skupione na oddaniu, zapamiętaniu, wskazaniu konkretnych informacji zawartych w tekście. To chyba najbardziej powszechny sposób czytania na lekcji języka obcego. Dla drugiej orientacji typowe będzie pytanie „jak tekst jest zbudowany?”, natomiast najbardziej emblematycznym zadaniem w tradycji francuskojęzycznej jest tzw. *commentaire composé*. Do tej kategorii można też zaliczyć analizy stylistyczne (np. analizę metafor oraz innych tropów i figur), kompozycyjne itp. Trzecia z wymienionych orientacji wyznacza najdalszy horyzont i stawia sobie za cel zrozumienie, „dlaczego autor

o tym mówi i dlaczego tak mówi”. Widać z powyższego, że kolejne propozycje są coraz bardziej złożone i coraz bardziej wymagające intelektualnie. We współczesnych koncepcjach dydaktycznych, do których się odnosimy, uwzględnia się omówioną tutaj złożoność doświadczenia lektury tekstów literackich i proponuje się etapowe budowanie jej rozumienia. Zgodnie z tą logiką opracowuje się scenariusze lekcji, w których uczący się prowadzeni są stopniowo przez analizę, interpretację i ewaluację tekstu literackiego.

### Perspektywa dyskursywna w czytaniu

W projekcie DECLAME’FLE materiały są przygotowywane według kryteriów wyłonionych dla drugiego i trzeciego z wyżej wymienionych podejść, tj. tekstowego i dyskursywnego. Analiza tekstowo-językowa będzie przeprowadzona teoretycznie i zilustrowana zadaniami w MOOC (masowy otwarty kurs online). Z kolei podejście dyskursywne do literatury, szerzej zastosowane w materiałach przygotowywanych na platformę, pozwala lepiej zrozumieć, na czym polega **czytanie interpretacyjne**. Podejście to dostarcza kategorii wyznaczających formy pracy z tekstem literackim w celu rozwijania kompetencji czytania interpretacyjnego – w odróżnieniu od czytania analitycznego czy dosłownego. Omówmy zatem naturę czytania interpretacyjnego, zestawiając je z czytaniem skupionym na treści.

Czytanie zorientowane na treść jest zazwyczaj bardziej przyjemne, pozwala bowiem zanurzyć się w świecie stworzonym przez autora, utożsamiać się z bohaterami oraz przeżywać ich przygody, rozterki i doświadczenia. Kiedy jednak stanowi jedyną strategię, może blokować procesy interpretacji i oceny, a więc świadomego namysłu/analizy czytelnika nad emocjami, jakie tekst w nim wzbudza i nad wartościami, które przywołuje, by nadać znaczenie lekturze. W przypadku ucznia języka obcego czytającego książkę dążenie do odtworzenia treści nie wyklucza skupienia uwagi na formie językowej, wtedy gdy motywowane jest ono chęcią przyswojenia nowych struktur leksykalnych i składniowych lub trudnościami językowymi. Czasami zatrzymanie na formie jest wręcz konieczne z powodu braków w słownictwie lub nieradzenia sobie z trudną składnią. Podejmowanie przez ucznia działania uczenia się elementów podsystemów języka (leksyki, gramatyki, składni) w trakcie lektury jest niewątpliwie bardzo wartościowe, ale nie wyklucza ono jednoczesnego zastosowania logiki czytania zorientowanego na treść, kiedy to selektywne ukierunkowanie na formę podporządkowane jest *de facto* dążeniu do odcyfrowania znaczenia i nie podlega żadnej

analizie co do językowych strategii pisarza. Czytając w ten sposób, uczeń może rozwijać znajomość systemu języka, ale raczej nie doskonali swoich umiejętności analizy i interpretacji.

W przeciwieństwie do takiej postawy czytanie interpretacyjne zasadza się na dystansie wobec świata przedstawionego, którego elementy są tu analizowane pod kątem wyborów dokonanych przez autora. W miarę czytania uczeń formułuje hipotezy dotyczące tych intencji i systematycznie je weryfikuje, poddając krytycznemu oglądowi zarówno treści, jak i formy jej literackiej realizacji. Wspomniany dystans jest możliwy dzięki świadomości, że czytany tekst należy do dyskursu literackiego, który wykorzystuje różne motywy, schematy i style, przetwarzając realny świat na taki, który, choć fikcyjny, tworzy iluzję rzeczywistości i w konsekwencji coś o tej rzeczywistości czytelnikowi mówi. Mając to na względzie, uczeń może dostrzec nie tylko symboliczny wymiar świata przedstawionego, ale także dotrzeć, przynajmniej hipotetycznie, do zamysłu autora i założonego wpływu na uczucia, myśli i wiedzę czytelnika. Zaznaczmy, że dochodzenie do intencji autora wymaga uwzględnienia nie tylko form i schematów oraz implikowanych przez nie norm i wartości społeczno-kulturowych, ale także analizy własnych myśli i reakcji wzbudzonych przez tekst. Stąd lektura interpretacyjna prowadzi do uświadomienia sobie własnych filtrów stosowanych w odbiorze tekstu i może skłaniać do ich weryfikacji poprzez uzupełnienie wiedzy o obszarze kulturowym będącym inspiracją dla autora. Takie czytanie umożliwia więc nie tylko uchwycenie subiektywnego charakteru świata powieściowego, ale także przekroczenie granic wewnętrznego świata swoich myśli i odczuć, dzięki czemu ogranicza ono myślenie egocentryczne i etnocentryczne. Ponadto dystans wobec swojego wewnętrznego świata pozwala czytelnikowi podjąć wirtualny dialog z autorem i jego systemem wartości. W konsekwencji omawiany tutaj sposób czytania tekstów literackich pozwala odciąć się od swojej sytuacji historycznej, geograficznej, kulturowej i społecznej, a to uważa się za naczelną wartość tego doświadczenia (Sauvare 2013). Osiągnięcie tych celów wymaga jednak odpowiedniego prowadzenia ucznia-czytelnika przez nauczyciela i zakłada systematyczny rozwój strategii czytania interpretacyjnego.

Wsparcie ze strony prowadzącego jest szczególnie ważne w przypadku literatury frankofońskiej

konfrontującej często kulturę francuską z kulturą kraju pochodzenia autora (np. Senegal, Chiny, Algieria, Maroko, Japonia) – egzotyczną lub zupełnie obcą dla ucznia. Wydaje się więc, że poprawna interpretacja nie jest możliwa bez uzupełnienia wiedzy encyklopedycznej w zakresie geografii, historii (np. relacji kolonialnych), polityki czy kultury krajów przedstawionych w książce. Natomiast pominięcie literackiego charakteru tekstu i traktowanie go jako reportażu lub dokumentu, bez kontroli własnego nastawienia, może prowadzić do powstawania i/lub utrwalania stereotypów. Poszerzanie wiedzy i rozwijanie krytycznego myślenia w obrębie dyskursu literackiego okazuje się jedną z głównych wartości tego podejścia w interesującej nas perspektywie wykorzystania tekstów literackich w nauczaniu języka obcego.

Systematyczne prowadzenie ucznia w czytaniu literatury według zarysowanego tutaj modelu oznacza rozwijanie kompetencji metadyskursywnych i metakognitywnych, niezbędnych do zidentyfikowania schematów myślenia i stereotypów, do których nawiązuje autor oraz ustalenia ich funkcji perswazyjnej. Dzięki tym kompetencjom czytanie interpretacyjne, krytyczne, oparte na systematycznym – rzecz by można – programowym, przekraczaniu automatycznie generowanej empatii czy identyfikacji, otwiera ucznia na bardziej spopularyzowane traktowanie zjawisk społeczno-kulturowych. Rozróżnienie w procesie czytania postaw, jakie czytelnik może przyjąć wobec tekstu, znajduje się u podstaw współczesnej dydaktyki tekstów literackich. W naszym projekcie wykorzystujemy je do opracowania zadań, które mają na celu przygotowanie nauczycieli do korzystania z literatury w nauczaniu języka obcego.

### Dyskursywne ramy czytania – przykład zastosowania

Jak już zostało wspomniane, wyróżnienie typów czytania dostarcza nauczycielowi kategorii do diagnozy postaw czytelniczych ucznia i do obserwowania dynamiki ich rozwoju. Może też stanowić punkt wyjścia do rozwijania świadomości nauczyciela i ucznia co do stosowanych strategii czytania, a w konsekwencji sprzyjać ich wzbogacaniu. Owe możliwości diagnostyczne zilustrujemy tutaj wrywkowo, poddając analizie fragmenty pisemnej wypowiedzi studenta filologii romańskiej po lekturze książki Fatou Diome *Le ventre de l'Atlantique*<sup>2</sup>, sformułowanej przed rozpoczęciem pracy z powieścią na zajęciach.

2 Diome, F. (2003), *Le ventre de l'Atlantique*, Paris: Anne Carrière.

Fatou Diome w swej książce opowiada historię młodej, senegalskiej dziewczyny, która wyemigrowała do Francji, pokazując trudności, jakie napotyka w kraju przyjmującym oraz problemy, z jakimi się mierzy w relacjach z rodziną i znajomymi pozostałymi w Senegalu. Na tle tej historii autorka porusza kwestie postrzegania wspólnoty, w której się rodzimy i wychowujemy oraz tej, do której wkraczamy przyjeżdżając do nowego kraju, a także wzajemnych oczekiwań ich członków, z których część pozostaje w ojczyźnie, a część emigruje. Świat przedstawiony w powieści zawiera liczne nawiązania do dwóch obszarów kulturowych: Francji i Senegalu, niepozbowione komentarzy i mniej lub bardziej eksplicytniej oceny wybranych zjawisk opisanych jako właściwych dla danego kręgu kulturowego. Dla polskich studentów te dwie kultury i wytworzone wewnątrz nich normy, wartości czy sposoby myślenia są mało znane. Mimo że studenci sporo wiedzą o Francji, większość z nich nie zna historii (również kolonialnej) obu krajów, panującej w nich sytuacji gospodarczej czy aktualnych stosunków francusko-senegalskich. Te skromne zasoby wpływają na umiejętność interpretacji świata przedstawionego w powieści i zakłóca dostęp do możliwych intencji autora i perswazyjnego przesłania tekstu.

Spójrzmy zatem na następujące fragmenty opinii studenta o *Le ventre de l'Atlantique*:

### Przykład 1

Nie jest łatwo opuścić swój kraj rodzinny i zamieszkać gdzie indziej. Jako emigrant można być odrzuconym, dlatego że jest się innym. W nowym kraju spotykamy osoby życzliwe i inne, które nie chcą się dzielić albo które boją się migrantów. Dlatego właśnie czytanie *Le ventre de l'Atlantique* było okazją do poznania pragnień, planów na przyszłość i życia młodego Senegalczyka.

### Przykład 2

Ciekawe było zaobserwowanie, jak bardzo młodzi Afrykańczycy są przyciągani przez Europę, która jest przez nich totalnie idealizowana. Siłą tego marzenia jest niesamowita. Wszystkie te nowe informacje, które poznaliśmy dzięki książce, mogą być bardzo przydatne.

W przytoczonych fragmentach można zaobserwować liczne elementy świadczące o postawie zorientowanej na treść oraz o traktowaniu literatury jako źródła

informacji<sup>3</sup>. Student-autor opinii zdaje się traktować opowiedzianą historię jak relację z rzeczywistych zdarzeń. Widać wyraźnie, że narracja jest odbierana dosłownie i nie rodzi pytań co do literackiego zamysłu pisarza. Czytelnik-student postrzega tekst jako wierne odbicie rzeczywistości i źródło wiedzy encyklopedycznej. Użycie zwrotów aksjologicznych i przymiotników afektywnych uwidacznia charakter „przeżyciowy” lektury. Dostrzec można również tendencję do utożsamiania się z bohaterami, a subiektywne i literacko przetworzone przeżycia bohatera i własne doświadczenie czytelnicze są absolutyzowane, a przynajmniej zobiektywizowane za pomocą określeń bezosobowych np. „nie jest łatwo” oraz za pomocą zaimka „my” o charakterze włączającym. W wypowiedzi studenta daje się też dostrzec aktualnie dominujące w dyskursie publicznym sposoby mówienia o migrantach w kategoriach inności i strachu przed nieznanym.

Powyższa opinia o książce nie tylko daje pewien dostęp (wymagający z pewnością dalszej weryfikacji) do postawy jej autora, ale też pozwala dostrzec ryzyko związane z czytaniem literatury ukierunkowanym wyłącznie na treść. Kategorie wypracowane w ramach podejścia dyskursywnego okazują się przydatne zarówno w rozpoznaniu tego ryzyka, jak i sformułowaniu odpowiednich instrukcji i zadań pozwalających rozwijać strategię czytania.

### Obserwacja wypowiedzi cudzych jako punkt wyjścia do budowania kompetencji mówienia o książkach

Analizę tekstu literackiego, która wykracza poza rozumienie dosłowne i sięga poziomu interpretacji, prowadzić można też w innych sytuacjach komunikacyjnych niż czytanie czy sprawozdanie z lektury. W projekcie DECLAME'FLE znalazło się również miejsce na rozważenie i dydaktyczne opracowanie tego, jak kształtuje się współcześnie mówienie o książkach w przestrzeni publicznej oraz jaką mają wartość i jakie miejsce zajmują te wypowiedzi w danym społeczeństwie.

Zadania proponowane w projekcie mają na celu wzbogacenie studentów – przyszłych nauczycieli języka obcego i ich repertuaru strategii przedstawiania i oceniania książek. Zgodnie z przyjętą perspektywą dyskursywną zwracają one uwagę na sposób realizacji wypowiedzi o książce jako zależnej od sytuacji,

3 Warto zastrzec, że to, co pokazują opinie uczniów, nie może być uważane za tożsame z ich uwewnętrzną reprezentacją znaczenia książki (zwaną tekstem czytelnika). Wypowiedzi studentów są bowiem prawdopodobnie mniej lub bardziej filtrowane przez ich wyobrażenie o oczekiwaniach nauczyciela czy ich umiejętności pisania; ma na nie także wpływ ich zaangażowanie w zadanie.

w której ma ona miejsce: inaczej bowiem mówi się o książce w medialnej audycji literackiej, inaczej w promocyjnym materiale wydawnictwa, a jeszcze inaczej na otwartym forum internetowym. W podejściu dyskursywnym podkreśla się to, że czytelnik funkcjonuje także wewnątrz określonej wspólnoty społecznej i dyskursywnej oraz że jego analizy i interpretacje nawiązują do innych wyrażanych w przestrzeni publicznej stanowisk, np. dziennikarzy (w recenzjach oraz w audycjach o problematyce literackiej), internautów oraz osób z jego otoczenia. Dostrzeganie wymienionych uwarunkowań jest kluczowe, by odpowiednio odczytywać intencje autorów wypowiedzi dotyczących książek oraz by kształtować kompetencje mówienia, które pozwalają wyrażać własne opinie w zgodzie z obowiązującą normą społeczno-dyskursywną.

Podobnie jak w odniesieniu do odkrywania systemu wartości i wizji świata autorów tekstów literackich, tak w przypadku ucznia ważne wydaje się ponadto uświadamianie mu, że dzielenie się wrażeniami z lektury jest niebezpośrednią autoprezentacją. Zdystansowane spojrzenie na własne upodobania i oceny może stanowić element poznawania i konstruowania swojej tożsamości jako osoby, czytelnika i obywatela. W wypadku każdej z wymienionych ról uczeń powinien rozumieć, że formułowane przezeń opinie dają odbiorcy wgląd w jego światopogląd, obraz świata, a także wartości i zainteresowania.

Wobec tego typu wyzwań, w naszym projekcie, zadania czytania tekstów literackich łączymy z zadaniami dotyczącymi różnych form mówienia o książkach. Proponujemy rozwijanie strategii wymiany opinii i uzupełniania informacji o książkach i ich autorach, np. poprzez porównywanie swoich wrażeń i ocen z opiniami innych czytelników (specjalistów bądź laików). Zachęcamy do zwracania uwagi na poruszane w cudzych opiniach aspekty i formułowane uzasadnienia, do twórczego inspirowania się nimi w pracy nad własną interpretacją oraz do świadomego posługiwania się dostępnymi wzorcami dyskursywnymi w dzieleniu się własnymi wrażeniami z lektury. Podejście dyskursywne do komunikacji okazuje się więc przydatne również, jeśli chodzi o obserwacje cudzych wypowiedzi o książkach, choćby dlatego, że dostarcza schematów treściowych i formalnych (por. Carrell 1990), właściwych dla

danego typu zdarzeń komunikacyjnych. Może więc ono zostać zastosowane do ustalenia nie tylko tego, jak mówić o książkach, ale i tego, co można w takiej rozmowie powiedzieć oraz jaki jest cel tych wypowiedzi.

Sięgnięcie do modeli gatunkowych, wypracowanych w ramach analizy dyskursu, otwiera nas na nowe rozwiązania, ściślej powiązane ze społeczną/institutionalną sytuacją mówienia o książkach. Nawiązując do niej, przygotowano w ramach projektu zadania wykraczające poza rozwiązania proponowane najczęściej w podręcznikach do nauki języka obcego. W tradycyjnych zadaniach poleceniu przedstawienia swojego zdania na temat wybranej książki lub innego dzieła artystycznego (filmu, obrazu) towarzyszy najczęściej lista środków językowych pomocnych w wyrażeniu opinii. Skupienie na warstwie językowej, stymulowane przez taką konstrukcję zadania, pomija kwestie związane z umiejętnością streszczania książki oraz uzasadniania swojego zdania. Zakłada ono *de facto*, że uczniowie potrafią przygotować opinię dzieła literackiego lub opracować notatkę (fr. *fiche de lecture*), w której zawarte będą główne informacje dotyczące dzieła oraz komentarz osobisty czytelnika<sup>4</sup>.

Zgodnie z przedstawioną logiką zobrazujemy poniżej zastosowanie badań nad gatunkiem recenzji (dyskursem krytyki literackiej) oraz tzw. oceną książek (recenzji nieformalnej), publikowanych na portalach internetowych, takich jak [lubimyczytac.pl](http://lubimyczytac.pl) i [babelio.fr](http://babelio.fr) w kształceniu kompetencji komunikacyjnej rozmówców z zaawansowaną znajomością języka obcego. Przypomnijmy, że czytanie wypowiedzi krytycznych rozważane jest tutaj jako punkt wyjścia do doskonalenia umiejętności przedstawiania i oceny tekstu literackiego w wypowiedzi własnej ucznia. Działania te wpisują się jednocześnie w tzw. lekturę interpretacyjną i pozwalają ją rozwijać w odniesieniu do wybranych form wypowiedzi krytycznej.

### Informacja o autorze w recenzji formalnej i nieformalnej

Mimo że zarówno w przypadku recenzji formalnej, jak i nieformalnej autorzy tekstów poruszają te same aspekty omawianego utworu, tj. fabułę, postaci, styl autora oraz przekaz, jaki tekst za sobą niesie, to jednak sposób ich traktowania i oceniania w obu typach wypowiedzi jest zasadniczo różny. Jest tak dlatego, że forma i treści

<sup>4</sup> Przyjęta perspektywa jest także różna od podejścia, które wybierają często nauczyciele języka ojczystego na lekcjach poświęconych omówieniu lektur i które stanowi doświadczenie, do jakiego część (przyszłych) nauczycieli nadal się odwołuje. W odniesieniu do tej tradycji Dufays (2013, 2019) zauważa, że zbyt często zachęca się uczniów jako czytelników wyłącznie do skupienia się na budowaniu rozumienia tekstu, nie poświęcając dość uwagi sposobom, w jaki oceniają oni teksty. Uczniowie nie mają więc sposobności, by formułować oczekiwania wobec lektury i przedstawiać swoje zdanie.

obu gatunków zostały specyficznym ukształtowane przez kontekst komunikacyjny, a przede wszystkim przez pozycję mówiącego i charakter jego relacji z odbiorcą.

Jednym z elementów uwzględnianych tak w recenzji formalnej (profesjonalnej), jak nieformalnej jest informacja o autorze. Ten właśnie aspekt zostanie tu omówiony, żeby pokazać różnice w funkcji, jaką wzmianka o pisarzu pełni w obu gatunkach.

W internetowych opiniach przywołuje się często wcześniejsze książki danego pisarza oraz uzyskane nagrody. Pojawiają się tam także wypowiedzi samego twórcy literackiego, na ogół zapośredniczone i cytowane za wybranym źródłem medialnym. We wpisach internautów powoływanie się na wcześniejsze utwory i/lub obecność pisarza w przestrzeni publicznej służy podkreśleniu miejsca, jakie zajmuje – lub zdaniem internauty zajmować powinien – w panteonie literatury współczesnej<sup>5</sup>. Jedną ze strategii budowania określonego wizerunku pisarza jest umieszczanie jego nazwiska w szeregu innych znanych nazwisk, czy wręcz zestawienie jego twórczości z twórczością innego pisarza. Czasami wskazuje się też na przynależność autora do określonego nurtu lub danej grupy twórców.

Budowanie tak pozytywnego etosu pisarza ma na celu wzmocnienie wyrażonej w opinii oceny. To szczególnie widoczne przy przywoływaniu tych informacji autobiograficznych pisarza, które zdaniem internauty, uprawniają go do zabrania głosu w jakiejś kwestii, a niekiedy wręcz do świadczenia prawdy<sup>6</sup>. Przytaczanie informacji o autorze wspiera także konstruowanie przez piszącego zamierzonej tożsamości własnej, np. osoby odczytanej, zaznajomionej z krytyką literacką. Bywa też, jak pokazuje poniższy przykład, wykorzystane jako argument potwierdzający sformułowaną opinię<sup>7</sup>:

### Przykład 3

*Kiedy sięgałem po *Tęsknotę*, to nie wiedziałem o tym, iż autor tej książki jest osobą znaną i to nie tylko we Francji, z uwagi na swoją działalność muzyczną. Już w trakcie lektury wyszukałem jego utwory na Spotify*

*i towarzyszyły mi one podczas czytania. Jego dokonania muzyczne na gruncie muzyki hip hop okazują się świetnie dopełniać tę książkę, która ponoć mocno bazuje na wątkach osobistych, a dla której najlepszą rekomendacją jest to, że poleca ją sam Alain Mabanckou. Zresztą, kto zna autora *Papryczki*, ten z łatwością odnajdzie w *Tęsknocie* – podobieństwa, jeśli chodzi choćby o opis dziecięcych zabaw.*

W porównaniu z opiniami internautów sposób przedstawiania książki w recenzjach profesjonalnych w dużo większym stopniu eksponuje osobę dziennikarza oraz arkana jego pracy. Informacje dotyczące autora mają w tych wypowiedziach inny status. Dziennikarz jest często pierwszym źródłem tych informacji, które pozyskuje m.in. w rozmowie z pisarzem lub wydawcą, a dobierając je i decydując o sposobie ich przedstawienia, kształtuje już pewien obraz pisarza. Przywołanie osoby autora w recenzji literackiej pełni także funkcje podobne do tych wspomnianych przy okazji opinii internautów, a więc funkcję informacyjną (np. przypomnienie wcześniejszych dzieł autora), ale także oceniającą i opiniotwórczą (np. kiedy dziennikarz uwzględnia w swojej interpretacji i ocenie informacje dotyczące powstawania książki). Specyficzna dla recenzji literackiej jest funkcja związana z budowaniem wizerunku dziennikarza jako profesjonalisty, posiadającego dostęp do licznych kontaktów artystycznych, źródeł wiedzy, oraz jako wprawnego analityka posługującego się kompetentnie tą wiedzą w redakcji recenzji. Zróżnicowanie działań przywoływania autora w recenzji i zakładane efekty wypowiedzi zilustrujemy poniżej kilkoma przykładami.

Jak już sygnalizowano, sposób dobierania i przedstawiania informacji o autorze buduje określony obraz książki, a także przywołuje wartości, które dziennikarz łączy z procesem jej powstawania. W przykładzie czwartym<sup>8</sup> recenzentka przytacza nie tylko słowa pisarki, ale i wydawcy. Zabieg ten pozwala jej podkreślić zażyłość z autorką, która zdradza w rozmowie warunki

5 Przywoływane w recenzjach internautów sukcesy literackie pisarzy oraz ich obecność w przestrzeni publicznej, np. w mediach społecznościowych, prasie, radio i telewizji, ale także i wcześniejsza aktywność artystyczna i/lub zawodowa w innych obszarach mają istotny wymiar informacyjny dla czytelnika. Pozwalają mu budować stopniowo coraz bardziej złożoną wiedzę o autorze m.in. przez konfrontację informacji pochodzących z różnych materiałów medialnych. Odnosząc się do przykładu Francji, można przywołać tu nazwiska pisarek takich jak Chadortt Djavann i Fatou Diome, które niejednokrotnie występowały w programach publicystycznych. Obie autorki uznawane są, z uwagi na ich twórczość, ale też pochodzenie i historię osobistą, za zaangażowane i aktywne strony debaty publicznej. W różnych programach ich dokonania są jednak prezentowane odmiennie.

6 Pamiętajmy jednak, że przekonanie to może być przejawem lektury naiwnej (nastawionej na przeżycie) i że rozwijanie umiejętności czytania zakłada doskonalenie działań budowania dystansu wobec tekstu.

7 Opinia umieszczona przez użytkownika portalu lubimyczytać.pl zalogowanego jako Radosław Gabinek i dotycząca książki *Tęsknota Gaëla Faye* (Wyd. W.A.B., 2018; lubimyczytac.pl/ksiazka/4591981/tesknota).

8 Fragmenty przytoczone w przykładach 4 i 5 pochodzą z recenzji autorstwa R. Leyris pt. „*Les Héroïques*”, de Paulina Dalmayer: „*Une certaine idée de la «polonité»*” opublikowanej w dzienniku „Le Monde” z 20 marca 2021 r.

swojej pracy. Przekazane informacje ukazane są tak, by podkreślić dystans pisarki do wysiłku, z jakim wiązała się redakcja książki; jednocześnie mają one wzmocnić, w oczach czytelnika, jej talent pisarski:

#### Przykład 4

Nom de code : « le monstre ». C'est ainsi qu'Olivier Nora, le PDG des éditions Grasset, surnommait l'énorme manuscrit de Paulina Dalmayer, raconte celle-ci en riant. On peine à le croire après avoir lu 'Les Héroïques', et avoir admiré le sens de l'ellipse avec lequel y sont retracées les soixante-huit années de vie de son héroïne, Wanda.

[Pseudonim: „potwór”. W ten sposób Olivier Nora, dyrektor wydawnictwa Grasset, nazwał olbrzymi rękopis Pauliny Delmayer, jak ona sama, śmiejąc się, opowiada. Z trudem można w to uwierzyć po przeczytaniu *Les Héroïques* i zachwyceniu się esencjonalnym stylem, w jakim przedstawione jest sześćdziesięcioośmioletnie życie bohaterki, Wandy (tu i dalej: tłum.własne – J.G)].

W kolejnym fragmencie dziennikarka przekazuje informacje dotyczące wcześniejszych publikacji autorki i wskazuje na związek między podjętym w książce tematem a zawodowymi doświadczeniami pisarki:

#### Przykład 5

Affranchie, force d'âme et ironie intactes, Wanda l'est quand on la découvre, alors qu'un cancer la dévore et ne lui laisse que quelques mois à vivre. Quand Paulina Dalmayer a commencé son roman, elle sortait d'une longue enquête sur l'euthanasie pour 'Je vous tiendrai la main' (Plein Jour, 2015). « Sans ce livre, j'aurais probablement placé Wanda dans un autre contexte », dit celle qui, par ailleurs, note que l'intimité avec la mort était déjà au cœur de son premier roman, 'Aime la guerre' (Fayard, 2013), où elle transposait sur le mode de la fiction son expérience de reporter en Afghanistan et en Libye.

[Kiedy ją poznajemy, Wanda jest wyzwolona, z nieugiętą wolą i siłą ironii, podczas gdy toczy już ją rak, który da jej tylko kilka miesięcy życia. Kiedy Paulina Dalmayer rozpoczęła pracę nad powieścią, była świeżo po długich badaniach nad eutanazją dla [książki] *Je vous tiendrai la main* (Wyd. Plein Jour, 2015). „Bez tej książki z pewnością umieściłabym Wandę w innym kontekście” mówi ta, która, nawiasem mówiąc, zauważa, że bliskie relacje ze śmiercią były w centrum jej pierwszej

powieści *Aime la guerre* (Wyd. Fayard, 2013), w której przekłada na język fikcji swoje doświadczenia reporterki w Afganistanie i w Libii].

W ostatnim z podanych przykładów<sup>9</sup> możemy zaobserwować bardziej bezpośrednie strategie kształtowania odbioru książki poprzez wskazanie na wyjątkowe kompetencje autora. Dziennikarz buduje tu określoną reputację pisarki: podkreśla jej status debutantki, zaznaczając jednocześnie, że jej dotychczasowa twórczość wróży jej świetlaną przyszłość:

#### Przykład 6

Auteur de nouvelles parues aux éditions Présence africaine qui s'inspirent de sa jeunesse à Niodor, de ses études à Dakar, des ménages à faire pour les payer, de son mariage avec un Français dont les parents la rejettent, Fatou Diome s'affirme, dès ce premier roman, comme un écrivain qui, on peut risquer la prophétie, prendra une belle place dans notre littérature.

[Autorka opowiadań, opublikowanych w Wyd. Présence africaine, które zainspirowane są jej młodością na wyspie Niodor, studiami w Dakarze, doświadczeniami pracy sprzątaczką, podjętej, by zarobić na studia oraz małżeństwem z Francuzem, którego rodzina ją odrzuca, Fatou Diome daje się poznać, już dzięki tej pierwszej powieści, jako pisarka, która, możemy zaryzykować tę przepowiednię, zajmie znaczące miejsce w naszej literaturze].

Przedstawione przykłady krytycznej lektury recenzji formalnych i nieformalnych pokazują, że korzystanie z medialnych wypowiedzi na temat książek pozwala czytelnikom analizować budowany w przestrzeni publicznej wizerunek pisarza oraz ustalać wartości, jakie mają wpływ na jego kształt. To spojrzenie może mieć wartość informacyjną i potencjalnie formacyjną dla ucznia, prowadzi bowiem do bardziej świadomego funkcjonowania w przestrzeni medialnej i czerpania z argumentów formułowanych przez krytykę zawodową<sup>10</sup> i/lub tzw. zwykłych czytelników. Uwrażliwia na to, jak skutecznie eksponować i realizować cel swojej wypowiedzi o książce.

#### Podsumowanie

W artykule przedstawione zostały założenia opracowywanej przez polski zespół w projekcie DECLAME'FLE refleksji teoretycznej nad rozwijaniem czytania inter-

9 Recenzja książki autorstwa P.R. Leclercqa, opublikowana w 426. numerze pisma „Le nouveau magazine littéraire” z grudnia 2003 r.

10 Warto odnotować przy tym, że przegląd ramowych programów francuskojęzycznych stacji telewizyjnych i radiowych pokazuje, że audycje poświęcone literaturze lub – szerzej – kulturze współczesnej zajmują w mediach francuskojęzycznych więcej miejsca niż w ofercie polskich nadawców publicznych. Dla programów tych rezerwuje się często dobry czas antenowy, a wiele nazwisk dziennikarzy literackich jest powszechnie znanych. Mogą więc one stanowić ważne źródło informacji o aktualnych wydarzeniach kulturalnych, o artystach (w tym: autorach) i ich twórczości.



pretacyjnego. Część proponowanych w ramach tej inicjatywy materiałów szkoleniowych dla nauczycieli ujmuje pracę z tekstem literackim na lekcji języka obcego w kategoriach dyskursywnych. Starano się tu pokazać konsekwencje, jakie takie ujęcie przedmiotu nauczania/uczenia się ma dla określenia celów i zakresów kształcenia oraz odnośnych zadań.

Jedną z ważniejszych konsekwencji przyjęcia dyskursywnej ramy teoretycznej jest z pewnością przeniesienie akcentu z treści tekstu literackiego na kontekst społeczno-kulturowy (wydawniczy, ideologiczny, komercyjny, medialny), do którego on nawiązuje i który jest również aktywowany w recenzjach oraz programach medialnych poświęconych literaturze. Dyskursywna optyka promuje interpretacyjne rozumienie komunikacji literackiej i kształtuje nowe myślenie o kompetencjach czytania. Proponuje też szersze spojrzenie na kompetencje interkulturowe: zamiast ogniskować uwagę ucznia na porównywaniu tego, co „moje i typowe dla mojej kultury”, z tym, co „inne, typowe dla kultury cudzej”, zachęca do przyjrzenia się tekstom w kontekście reprezentacji społecznych, ról (pisarza, wydawcy, dziennikarza, eksperta), wartości i norm. Unikając zestawiania wyizolowanego zachowania, które często wzmacnia stereotypy, stawia sobie za cel odkrycie świata znajdującego się niejako za tekstem oraz zrozumienie, jak ten świat go ukształtował i jak wpływa na jego odbiór. Takie czytanie tekstów literackich i obserwowanie dyskusji, jakie one wywołują w danym społeczeństwie, daje uczniowi wgląd w debatę publiczną, w aktualne tematy, problemy i sposoby mówienia o nich. Przygotowuje go także do analizowania wypowiedzi pod kątem zawartych w nich wartości, norm i przekonań zakorzenionych w kulturze.

Należy mieć nadzieję, że różnorodność zadań oraz zasobów przygotowywanych przez międzynarodową grupę projektową pozwoli nauczycielom i ich uczniom dobrać wśród proponowanych materiałów scenariusze i narzędzia, dzięki którym będą mogli poznawać wybranych autorów i dzieła współczesnej literatury migracyjnej, a także twórczo i aktywnie przyswajać i adaptować rozwiązania dotyczące lektury i oceny tekstów literackich.

## BIBLIOGRAFIA

- Charaudeau, P. (1988), *La critique cinématographique: faire voir et faire parler*, „La presse: produit, production, réception, Coll. Langages Discours et Sociétés”, Paris: Didier Érudition, s. 47–70.
- Carrell, P.L. (1990), *Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère: rôle des schémas de contenu et des*

*schémas formels*, „Français dans le monde. Recherches et applications”, nr 8, s. 16–29.

- Dufays, J.L., Gemenne, L., Ledur, D. (2005), *Pour une lecture littéraire*, Éditions De Boeck Université: Bruxelles.
- Dufays, J.L. (2013), *Sujet lecteur et lecture littéraire: quelles modélisations pour quels enjeux?*, „Recherches & Travaux”, nr 83, s. 77–88, [journals.openedition.org/recherchestravaux/666](http://journals.openedition.org/recherchestravaux/666).
- Dufays, J.L. (2019), *Comment évalue-t-on les textes littéraires?*, „Recherches & Travaux”, nr 94, s.1–13, [journals.openedition.org/recherchestravaux/1605](http://journals.openedition.org/recherchestravaux/1605).
- Dufays, J.L., Lisse, M., Meurée, C. (2009), *Théorie de la littérature. Une introduction*, Louvain-la-Neuve: Bruylant-Academia.
- Falardeau, É., Pelletier, D. (2015), *Le préalable de la compréhension pour l'appréciation d'un texte littéraire*, „Le français aujourd'hui”, nr 190, s. 85–97.
- Falardeau, É., Sauvaire, M. (2015), *Les composantes de la compétence en lecture littéraire*, „Le français aujourd'hui”, nr 191, s. 71–84.
- Laborde-Milaa, I., Temmar, M. (2008), *La figure de l'écrivain dans la critique littéraire médiatique*, „Semen”, nr 26, [journals.openedition.org/semen/8433](http://journals.openedition.org/semen/8433).
- Legallois, D., Poudat, C. (2008), *Comment parler des livres que l'on a lus? Discours et axiologie des avis des internautes*, „Semen”, nr 26, [journals.openedition.org/semen/8444](http://journals.openedition.org/semen/8444).
- Puren, Ch. (2014), *Textes littéraires et logiques documentaires en didactique des langues-cultures*, „Le langage et l'homme”, nr XLIX.1, s. 127–137, [bit.ly/3pRWA8n](http://bit.ly/3pRWA8n).
- Reuter, Y. (2007), *La conscience disciplinaire*, „Éducation et didactique”, nr 1–2, s. 55–71.

## DR HAB. BERNADETA WOJCIECHOWSKA, PROF. UAM

Zatrudniona na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe obejmują takie zagadnienia jak nauczanie/uczenie się mówienia i rozumienia w języku obcym, rozwijanie kompetencji retorycznych i argumentacyjnych, podejście dyskursywne w nauczaniu zaawansowanych kompetencji komunikacyjnych, kulturowość i komunikacja interkulturowa, dyskurs akademicki i jego przetwarzanie w języku obcym. Jest autorką i współautorką licznych publikacji naukowych z zakresu glottodydaktyki.

## DR JOANNA GÓRECKA

Pracuje w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Interesuje się możliwościami stosowania nowych technologii w nauczaniu/uczeniu się języków obcych. Opublikowała blisko 40 artykułów naukowych, regularnie uczestniczy w krajowych i zagranicznych konferencjach naukowych.