

Jeśli nie tekst literacki, to co? O literaturze na lekcjach drugiego języka obcego na przykładzie języka francuskiego

DOI: 10.47050/jows.2023.1.17-25

Choć w wielu publikacjach z zakresu glottodydaktyki zaleca się pracę z literaturą na lekcji języka obcego, w praktyce zadanie to jest sporym wyzwaniem, szczególnie kiedy kompetencje uczniów nie przekraczają poziomu B1. Czy zatem ucząc języka obcego od podstaw, należy *en bloc* odrzucić literaturę? Otóż nie, gdyż proste ćwiczenia nawiązujące treścią do znanych autorów i postaci literackich mogą stać się jednym ze sposobów inspirowania uczniów do pracy własnej z wykorzystaniem literatury.

Zainteresowanie możliwościami wykorzystania tekstu literackiego na lekcji języka obcego wydaje się nie słabnąć. Liczne artykuły i opracowania glottodydaktyczne wymieniają zalety odwołania się do literatury na lekcjach języka obcego. Przykładem może być jeden z ostatnich numerów „Neofilologa” (2022), w całości poświęcony roli literatury w dydaktyce języka francuskiego. Kwestia ta była również niejednokrotnie poruszana na łamach „Języków Obcych w Szkole” (np. Kalinowska 2015; Tomczuk 2015; Miłułka 2017; Wojciechowska i Górecka 2021). Większość opracowań opisuje jednak doświadczenia z pracy z uczniami na zaawansowanym poziomie językowym, często ze studentami. Czy zatem literatura może być obecna na zajęciach z drugiego języka obcego, który nauczany jest od podstaw w wymiarze dwóch godzin tygodniowo, przykładowo w liceum? A może rację mają sceptycy, którzy twierdzą, że „obcojęzyczne teksty literackie są nudne, trudne i dlatego zupełnie nie nadają się na lekcję języka obcego” (Miłułka 2017: 102).

Niniejszy artykuł składa się z dwóch części. Pierwsza przybliży teoretyczne założenia na temat roli literatury w nauczaniu języków obcych, zgodnie z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego* oraz z obowiązującą podstawą programową w zakresie języka obcego nowożytnego. W drugiej części przedstawiono praktyczne ćwiczenia, które choć nie bazują na samym tekście literackim, pozwalają na wprowadzenie treści związanych z literaturą od początku nauki języka. Przedstawione przykłady zebrane zostały w ramach analizy podręczników do nauki języka francuskiego z ostatnich dwudziestu lat. Skierowane są do uczniów, którzy rozpoczynają naukę języka francuskiego w szkole średniej. Po odpowiednim dostosowaniu mogą stanowić źródło inspiracji nie tylko dla nauczycieli romanistów, ale także dla nauczycieli innych języków, szczególnie języków tercjalnych.

Literatura w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*

W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* literaturę określa się mianem „wartościowego, wspólnego bogactwa, które ma być chronione i rozwijane” (ESOKJ 2003: 60). Wymienia się również liczne

HALINA CHMIEL-BOŻEK
Uniwersytet Pedagogiczny
im. KEN w Krakowie

kształcające zalety literatury – „intelektualne, moralne, emocjonalne, lingwistyczne, kulturalne i czysto estetyczne” (ESOKJ 2003: 61). W pierwotnej wersji dokumentu Rady Europy z 2001 r. (w polskim tłumaczeniu z 2003 r.) można także znaleźć uwagi na temat powinności nauczycieli względem literatury. Nauczyciele „powinni zdawać sobie sprawę, że ich działania, odzwierciedlające określone postawy i umiejętności, są najważniejszą częścią kontekstu nauki/przyswajania języka. Stanowią oni wzorce do naśladowania przez uczących się w ich przyszłym posługiwaniu się językiem [...]. Warto więc być może rozważyć, jaką wagę przykłada się do [...] znajomości i umiejętności przekazania uczącym się estetycznych wartości literatury” (ESOKJ 2003: 126).

W opublikowanym w 2021 r. tomie uzupełniającym do ESOKJ (dalej: CECR)¹ możliwości wykorzystania tekstu literackiego w nauczaniu/uczeniu się języków obcych zostały omówione bardziej całościowo. Autorzy dokumentu wprowadzili trzy nowe skale, które odnoszą się do tekstów twórczych i literatury (CECR 2021: 25).

Pierwsza z nich, zdefiniowana jako „Czytanie dla przyjemności” (*Lire comme activité de loisir*) (CECR 2021: 61–62), umieszczona została w części poświęconej rozumieniu tekstu pisanego. Skala ta obejmuje różne rodzaje tekstów twórczych: artykuły prasowe, blogi, literaturę faktu oraz literaturę piękną, w zależności od upodobań czytelnika, na różnych poziomach – od prostych opisów przez teksty narracyjne aż po literaturę klasyczną i współczesną. Proponowana tematyka jest bardzo różnorodna, od tematów dotyczących konkretnych aspektów życia codziennego po tematy abstrakcyjne. Język wykorzystywanych tekstów też może być różnorodny, prosty lub bardzo wystylizowany. Proponowane teksty mogą wiązać się z wykonywaniem zadań o różnym poziomie trudności: od odczytywania znaczeń na podstawie obrazków na poziomie A1, przez rozumienie prostych historii przy użyciu słownika na poziomie B1, aż po samodzielne czytanie ze zrozumieniem oraz dostrzeganie bogactwa i ukrytych w tekstach znaczeń na najwyższych poziomach zaawansowania.

Kolejne dwie skale umieszczone zostały w części poświęconej mediacji (CECR 2021: 111–114). Przy ich opracowywaniu autorzy temu uzupełniającego wyszli z założenia, że teksty twórcze powodują pewne reakcje, co z powodzeniem można wykorzystać w nauczaniu języka obcego. Wyróżnili cztery typy reakcji: 1) implikacja: osobista reakcja na język, styl i treść dzieła, szczególne zainteresowanie pewnym aspektem dzieła lub postacią; 2) interpretacja: przypisywanie znaczenia lub wagi pewnym aspektom dzieła, takim jak treść, motywy, motywacje postaci, metafory; 3) analiza: analiza pewnych aspektów utworu, w tym języka, środków literackich, kontekstu, postaci, relacji między postaciami; 4) ocena: krytyczna ocena techniki, struktury, wizji artysty, znaczenia dzieła (CECR 2021: 112).

Według autorów temu uzupełniającego istnieje podstawowa różnica między dwiema pierwszymi kategoriami (implikacja i interpretacja) a dwiema ostatnimi (analiza i ocena). Opisanie osobistej reakcji i przedstawienie interpretacji jest według autorów dokumentu znacznie prostsze niż dokonanie dogłębnej analizy i (lub) oceny. Dlatego też zaproponowano dwie różne skale: „Wyrażanie reakcji na teksty twórcze (w tym literackie)” (*Exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs (incluant la littérature)*) oraz „Analiza i krytyka tekstów twórczych (w tym literackich)” (*Analyser et critiquer des textes créatifs (incluant la littérature)*).

W wypadku skali określonej jako „Wyrażanie reakcji na teksty twórcze (w tym literackie)” zadaniem początkującego ucznia/czytelnika może być odpowiedź na pytanie o to, co wzbudziło jego zainteresowanie, które aspekty dzieła mu się podobały – uczący się może opisać postacie, powiedzieć, z którą postacią się identyfikuje, i przedstawić odniesienia do własnego doświadczenia. Od poziomu B1 może już podać więcej szczegółów. Na poziomie B2 potrafi przedstawić rozbudowane wyjaśnienia, komentować formę wypowiedzi i styl oraz przedstawiać własną interpretację rozwoju fabuły, postaci i tematów. Na poziomach C może zaproponować jeszcze bardziej rozbudowane i głębsze interpretacje, wspierając je szczegółowymi przykładami.

¹ Dokument istnieje w dwóch wersjach językowych: angielskiej i francuskiej. Niniejszy artykuł bazuje na francuskiej wersji dokumentu, opublikowanej w 2021 r. – *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Wersję polską niektórych terminów można znaleźć w artykule Waldemara Martyniuka (2021).

„Analiza i krytyka tekstów twórczych (w tym literackich)” to skala obejmująca reakcje formalne i intelektualne. Analizowane aspekty obejmują m.in. znaczenie wydarzeń przedstawionych w utworze, porównanie tego samego tematu w różnych utworach, ocenę dzieła pod względem konwencji oraz krytyczną ocenę dzieła, w tym skuteczność zastosowanych technik. Autorzy dokumentu nie stworzyli wskaźników biegłości dla poziomów A1 i A2. Do poziomu B2 nacisk kładziony jest na opis, a nie na ocenę. Na poziomie B2 użytkownik/uczeń potrafi analizować podobieństwa i różnice między utworami, wyrażać uzasadnioną opinię i brać pod uwagę inne punkty widzenia. Na poziomie C1 analiza staje się bardziej subtelna, koncentrując się na tym, jak dzieło przemawia do publiczności, w jakim stopniu jest konwencjonalne lub czy zawiera ironię. Na poziomie C2 użytkownik/uczeń potrafi rozpoznawać jeszcze bardziej subtelne zawiłości językowe i stylistyczne, wyjaśniać konotacje i krytycznie oceniać strukturę, język i środki retoryczne użyte w określonych celach.

Literatura w podstawie programowej języka obcego nowożytnego

Postulaty autorów ESOKJ i tomu uzupełniającego do ESOKJ są w znacznym stopniu zbieżne z wymaganiami określonymi w ministerialnym rozporządzeniu w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły drugiego stopnia (MEN 2018)². Wskazania na temat wykorzystania literatury w nauce języka obcego znaleźć można we wszystkich wariantach dokumentu. W wymaganiach szczegółowych dotyczących treści nauczania czytamy, że uczeń powinien rozumieć wypowiedzi pisemne, w tym różne teksty twórcze, komiksy, artykuły, teksty narracyjne, teksty literackie. Co więcej, w punkcie dziewiątym części poświęconej warunkom i sposobom realizacji podstawy programowej zawarto wskazówki na temat powinności nauczycieli języków obcych, które obejmują też wskazania względem literatury: „Nauczyciele powinni zachęcać uczniów do pracy własnej z wykorzystaniem filmów, zasobów internetu, książek (np. uproszczonych lektur), komunikatorów i mediów społecznościowych w odpowiednim zakresie i stosownie do wieku uczniów. W szkole powinny być organizowane wydarzenia związane z językami obcymi, np. konkursy, wystawy, seanse filmowe, spotkania czytelnicze, dni języków obcych, zajęcia teatralne”.

W wariantach podstawy programowej, która szczególnie nas interesuje, gdyż dotyczy nauczania języka obcego nowożytnego jako drugiego języka obcego od początku w klasie pierwszej liceum ogólnokształcącego lub technikum (III.2.0), zdefiniowano m.in. następujące wymagania szczegółowe, które w różnym stopniu mogą odnosić się do literatury: uczeń posiada „podstawową wiedzę o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności, które posługują się danym językiem obcym nowożytnym oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego”. Ponadto „rozumie proste wypowiedzi pisemne (np. listy, e-maile, SMS-y, kartki pocztowe, napisy, broszury, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, instrukcje, rozkłady jazdy, historyjki obrazkowe z tekstem, artykuły, teksty narracyjne, wywiady, wpisy na forach i blogach, teksty literackie)”. Jest też w stanie określić główną myśl tekstu lub fragmentu tekstu, intencje nadawcy/autora tekstu, kontekst wypowiedzi, znaleźć w tekście dane informacje, ułożyć je w określonym porządku. W zakresie tworzenia wypowiedzi ustnej i pisemnej uczeń potrafi opisać swoje upodobania, wyrazić i uzasadnić swoje opinie.

Powyższe wskazania rodzą wiele pytań natury praktycznej: jak pracować z tekstem literackim z uczniami, którzy dopiero w szkole średniej rozpoczynają naukę języka, i to często dodatkowo w wymiarze dwóch godzin tygodniowo? Jakie teksty wybierać i jakie ćwiczenia proponować, aby nie osiągnąć celu odwrotnego do zamierzonego i nie zniechęcić uczniów do literatury i nauki języka? Czy praca na podstawie tekstu literackiego z uczniem na poziomie początkującym czy średniozaawansowanym jest możliwa? Czy tekst literacki ze swojej natury nie jest zbyt złożony, aby wprowadzać go w początkowej fazie nauki języka? Pytania te zadają sobie nauczyciele nie tylko języka francuskiego, ale także każdego języka

² Cytowane fragmenty podstawy programowej można znaleźć na stronie internetowej <podstawa-programowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-obcy-nowozytny>.

tercjalnego, co związane jest z systemowym uwarunkowaniem nauki drugiego języka obcego w polskich szkołach³.

Tekst literacki w nauczaniu języka obcego do poziomu B1

Choć na poziomie szkoły ponadpodstawowej, jak piszą Kucharczyk i Szymankiewicz (2020: 75), „język francuski jest, w porównaniu do etapu poprzedniego, dostępniejszy dla uczniów”, to i tak jest on językiem tercjalnym, nauczany jako drugi język obcy, często od podstaw i w mniejszym wymiarze godzin. Fakt ten bezpośrednio przekłada się na poziom treści zawartych w podręcznikach do nauki języka francuskiego, które muszą być dostosowane są do poziomu uczniów. Dlatego na liście dopuszczonych do użytku szkolnego podręczników znajdują się pozycje dostosowane do początkującego poziomu uczniów. Żaden z dziewiętnastu podręczników nie przekracza poziomu B1⁴.

Co więcej, w podręcznikach dopuszczonych do użytku szkolnego dla szkół średnich fragmenty tekstów literackich pojawiają się bardzo rzadko, w większości nie występują, nawet jeśli przyjmie się bardzo szeroką definicję literatury, nie wykluczając literatury popularnej, komiksów czy słów piosenek. Autorzy podręczników optują raczej za opracowanymi do celów dydaktycznych tekstami nawiązującymi do dzieł literackich, słynnych autorów czy postaci literackich⁵.

Postawa taka nie powinna dziwić, gdyż proponowanie pracy z oryginalnym tekstem literackim, często zbyt trudnym nie tylko na płaszczyźnie interpretacyjnej, ale także językowej, byłoby podejściem antypedagogicznym. Nawet jeśli sam tekst literacki nie byłby skomplikowany pod względem językowym, praca z nim pozostaje nie lada wyzwaniem. Pogląd ten wydają się podzielać autorzy ESOKJ, gdyż nie proponują zadań z wykorzystaniem tekstu literackiego w pierwszej fazie nauki języka, o czym świadczy brak wskaźników biegłości. W pierwotniej wersji ESOKJ czytamy: „Dla początkowego etapu nauczania (do poziomu B1) najodpowiedniejszy wydaje się rejestr neutralny [...]. Poznawanie bardziej formalnych i bardziej poufanych rejestrów pojawia się stopniowo, na przykład podczas lektury rozmaitych rodzajów tekstów, zwłaszcza literackich. Początkowo są one jedynie rozumiane. W stosowaniu bardziej formalnych i bardziej poufanych rejestrów jest jednak zalecana pewna ostrożność, gdyż ich niewłaściwe użycie może prowadzić do nieporozumień i niezamierzonej śmieszności” (ESOKJ 2003: 108).

Zadane w tytule niniejszego artykułu pytanie pozostaje więc ciągle aktualne. Jaką postawę powinien przyjąć nauczyciel języka tercjalnego, aby mimo niesprzyjających okoliczności, związanych głównie z ograniczonym czasem nauczania języka, spróbować pokazać uczniom, że sam przywiązuje wagę do estetycznych wartości literatury, a tym samym zachęcać uczniów do pracy własnej z wykorzystaniem

3 Status języka francuskiego w polskiej szkole precyzyjnie definiują Kucharczyk i Szymankiewicz (2020: 74): „Z danych na temat powszechności nauczania języków obcych w polskich szkołach wynika, że pierwszym językiem obcym dla prawie wszystkich uczniów jest język angielski. Jeśli chodzi o drugi język obcy, to wyraźnie zaznacza się dominacja języka niemieckiego, zaś pozycja języka francuskiego wydaje się słaba”.

4 Aktualną listę dopuszczonych do użytku szkolnego podręczników do nauki języka francuskiego w szkołach ponadpodstawowych można znaleźć na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji i Nauki: podreczniki.men.gov.pl/podreczniki/1/.

5 Więcej szczegółów na temat wykorzystania tekstu literackiego w dopuszczonych do użytku szkolnego podręcznikach do języka francuskiego dla szkół średnich – zob. Chmiel-Bożek (2022).

Przykład 1. Ćwiczenie pozwalające na oswojenie uczniów z nazwiskami autorów (Texto 1: 13).

Écrivains de langue française

Wskaż na mapie kraje, z których pochodzą pisarze przedstawieni na zdjęciach.



Victor Hugo,
France



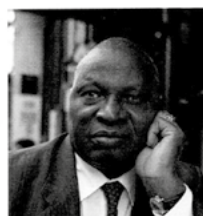
Aminata Sow Fall,
Sénégal



Amin Maalouf,
Liban



Amélie Nothomb,
Belgique



Amadou Kourouma,
Côte d'Ivoire



Nancy Huston,
Canada



Aimé Césaire,
Martinique



Tahar Ben Jelloun,
Maroc

literatury? Jak przekazać uczącym się choć podstawowe informacje na temat literatury danego kręgu językowego i za pomocą jakich środków można osiągnąć ten cel?

Poniżej przedstawiono dostosowane do poziomu początkujących uczniów przykłady ćwiczeń, których celem jest oswojenie uczniów z nazwiskami pisarzy i pisarek z francuskiego obszaru językowego oraz z tytułami dzieł, a także zaznajomienie uczniów ze znanymi postaciami literackimi. Prezentowane przykłady wyodrębnione zostały w wyniku analizy obowiązujących w ostatnich dwudziestu latach podręczników do nauki języka francuskiego dla szkół średnich.

Oswajanie z nazwiskami pisarzy i pisarek oraz z tytułami dzieł

Oswajanie ucznia z nazwiskami pisarzy danego kręgu kulturowego można rozpocząć już na początku nauki języka. Doskonałym tego przykładem jest ćwiczenie z podręcznika *Texto 1* (Przykład 1), w którym nazwiska francuskich i frankofońskich pisarzy i pisarek pojawiają się już we wstępnym rozdziale, poświęconym cywilizacji Francji i krajów frankofońskich. Na mapie świata zaznaczono kraje, w których mówi się w języku francuskim. Zadaniem ucznia

jest wskazanie, skąd pochodzą przedstawieni na zdjęciach autorzy.

Ćwiczenie to może stać się inspiracją do tworzenia podobnych zadań. Po odpowiednim dostosowaniu i dodaniu daty urodzin (i ewentualnie śmierci) listę pisarzy i pisarek można wykorzystać do ćwiczenia czytania liczebników. Można też stworzyć mapę Francji i zaproponować uczniom umieszczenie na niej w odpo-

wiednim miejscu, np. zgodnie z miejscem urodzenia, nazwisk pisarzy i pisarek francuskich, co oswoi uczniów nie tylko z nazwiskami poszczególnych autorów, ale także z geografją Francji.

Kolejny przykład (2) ćwiczenia zaczerpnięty został z podręcznika *Francofolie express 3*. Zadaniem ucznia jest połączenie autora noblisty z tytułem dzieła. Przy wykonywaniu tego zadania uczniowie mogą posiłkować się internetem, przy okazji mogą też znaleźć polskie tłumaczenie tytułów lub uzupełnić listę francuskich autorów, którzy otrzymali Literacką Nagrodę Nobla. Ćwiczenie to może wydać się szczególnie interesujące w okresie, kiedy nagrody są przyznawane.

Owocnym zabiegiem może być wykorzystanie tytułów dzieł przy okazji wprowadzenia innych elementów gramatycznych lub leksykalnych. W ćwiczeniu (Przykład 3), zaczerpniętym z podręcznika *Campus 1*, tytuły utworów pojawiają się wraz z wprowadzaniem nazw kolorów. Podobne ćwiczenie można zaproponować na lekcji ze słownictwem związanym np. z rodziną. Zadaniem uczniów może być wyszukanie tytułu, w którym pojawia się słowo „ojciec”, „matka”, „brat”. Ciekawą propozycją może być też porównanie tytułów w wersji polskiej i francuskiej.

Informacje na temat pisarzy i pisarek oraz ich dzieł można wprowadzać przy okazji wykonywania ćwiczeń, które z pozoru mają zupełnie inny cel. W kolejnym ćwiczeniu (Przykład 4) zadaniem ucznia jest uzupełnienie tekstu odpowiednim przymikiem czasu. Wykonując to ćwiczenie, uczeń, chcąc nie chcąc, zapoznaje

Przykład 2. Ćwiczenie pozwalające na oswojenie uczniów z nazwiskami autorów i tytułami dzieł (*Francofolie express 3*: 9)

Les prix Nobel français de littérature

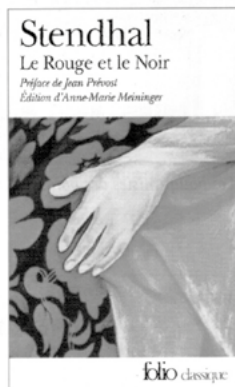
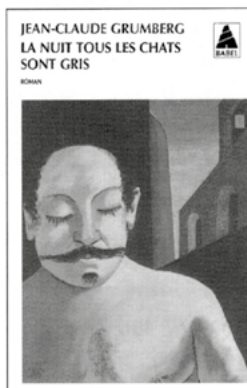
Associez les titres des œuvres présentées à leurs auteurs. Vous pouvez vous servir d'une encyclopédie ou d'un moteur de recherche sur internet.

- | | |
|--------------------|--------------------------------|
| 1 Anatole France | a <i>La Nausée</i> |
| 2 Albert Camus | b <i>Anabase</i> |
| 3 Romain Rolland | c <i>L'Étranger</i> |
| 4 Jean-Paul Sartre | d <i>La Route des Flandres</i> |
| 5 François Mauriac | e <i>Les dieux ont soif</i> |
| 6 André Gide | f <i>Jean-Christophe</i> |
| 7 Claude Simon | g <i>Les Faux-monnayeurs</i> |
| 8 Saint-John Perse | h <i>Le Nœud de vipères</i> |



Przykład 3. Ćwiczenie pozwalające na oswojenie uczniów z nazwiskami autorów i tytułami dzieł (*Campus 1*: 78)

Czy rozumiesz te tytuły?



się z informacjami na temat życia i twórczości Balzaka.

Wzmianki na temat pisarzy i ich dzieł można też wprowadzić przy okazji ćwiczeń doskonalących rozumienie tekstu pisanego i rozumienie ze słuchu. Przykład 5 obejmuje doskonalenie obu kompetencji. Zadaniem ucznia jest przeczytanie tekstu na temat Victora Hugo. Kolejnym etapem ćwiczenia jest wysłuchanie tekstu o podobnej tematyce i wskazanie zawartych tam fałszywych informacji.

Wokół postaci literackich

Ćwiczenia mające na celu rozwijanie poszczególnych kompetencji językowych mogą zarazem przedstawiać i opisywać postacie literackie. Poniższe ćwiczenie (Przykład 6) zaczerpnięte zostało z podręcznika *Festival 2*. Po wprowadzeniu informacji wstępnych dotyczących autorów baśni, ze szczególnym uwzględnieniem twórczości Charles'a Perraulta, uczniom proponowana jest zgadywaneczka „Kim jestem”. W kolumnie po lewej wymienione zostały znane postaci z baśni, a zadaniem ucznia jest dopasowanie do każdej z nich krótkiego opisu. Wykonując to ćwiczenie, uczniowie doskonalą kompetencję rozumienia tekstu pisanego oraz poszerzają wiedzę z zakresu kultury i cywilizacji.

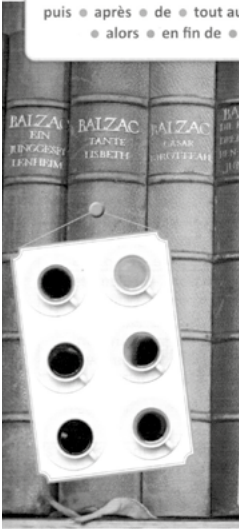
Ćwiczenie to może okazać się niezwykle motywujące, gdyż wykonując je, uczniowie mogą odwoływać się posiadanej już wiedzy na temat baśni. Interesującym uzupełnieniem może być ćwiczenie polegające na znalezieniu polskich odpowiedników wymienionych postaci.

Ćwiczenia mające na celu doskonalenie kompetencji rozumienia tekstu pisanego na podstawie opisów postaci literackich można też znaleźć w innych podręcznikach. Przedstawiony przykład (7) zaczerpnięto z podręcznika *Studio 100*. Zadaniem ucznia jest utworzenie własnego opisu każdej z komiksowych postaci, bazując na tekstach, w których informacje te zostały wymieszane.

Przykład 4. Ćwiczenie pozwalające na oswojenie uczniów z nazwiskami autorów i ich twórczością (*C'est parti! 4: 60*)

Complète le texte avec les prépositions et expressions de temps qui conviennent. Fais les modifications nécessaires.

puis • après • de • tout au long de • quand • déjà
• alors • en fin de • jusqu'à • par • à




Accro au café, Honoré de Balzac en est décédé

Tasse après tasse, cafetière cafetière... Pour supporter le travail de titan qu'il s'impose, Honoré de Balzac tourne au café: il peut en boire jusqu'à 50 tasses jour! il n'est pas en train de parcourir l'Europe avec Mme Hanska ou de fuir ses créanciers, l'écrivain se consacre entièrement à son œuvre. Ses journées ont la régularité de celles d'un moine. 20 heures, il se met au lit et dort. À minuit, son domestique frappe à sa porte pour le réveiller. Balzac enfile son peignoir de cachemire. Sur sa petite table sont disposés six bougies, un encrier et des plumes de corbeau. C'est parti pour huit heures de travail, il travaille le matin, protégé par la nuit.

À 8 heures du matin, c'est la pause. Il prend un bon bain chaud d'une heure pour détendre son corps harassé. Les heures suivantes sont consacrées aux corrections des épreuves., il enchaîne avec sa correspondance. l'après-midi, Balzac arrête, épuisé. Une heure ou deux sont réservées aux visites, puis c'est le moment de retourner se coucher. Et sa journée, le café lui assure de rester éveillé.

Cette surconsommation a probablement fini par avoir un impact néfaste sur sa santé et a contribué au développement d'une insuffisance cardiaque, d'édèmes et de problèmes rénaux.

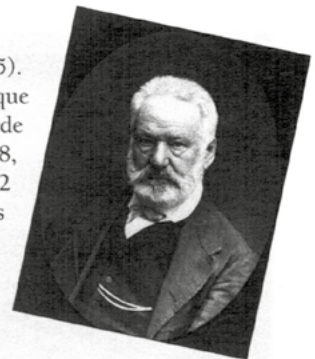
Elaboré à partir de : <https://www.caminteresse.fr/culture/accro-au-cafe-honore-de-balzac-en-est-decede-11146356/>



Przykład 5. Ćwiczenie pozwalające na oswojenie uczniów z nazwiskami autorów i ich twórczością (*Studio 100. Niveau 2: 33*)

Lisez les documents et rectifiez les informations fausses dans les enregistrements.

Victor Hugo, écrivain français (Besançon 1802 - Paris 1885). Fils d'un général de l'Empire, il est d'abord un poète classique et monarchiste. Mais la représentation d'*Hernani* (1830) fait de lui la meilleure incarnation du romantisme. Député en 1848, il s'exile à Jersey, puis à Guernesey, après le coup d'État du 2 décembre 1851. Rentré en France en 1870, partisan des idées républicaines, il est un personnage honoré et officiel et, à sa mort, ses cendres sont transférées au Panthéon. De nombreux films sont tirés de ses romans (*Les Misérables*, *Notre-Dame de Paris*) et même des dessins animés produits par les studios Disney.



Przykład 6. Ćwiczenie przedstawiające postacie literackie (*Festival 2: 113*)

Devinettes : Qui suis-je ?

- Le Chat botté
- Peau d'Âne
- Le Petit Poucet
- Cendrillon
- Riquet à la Houppe
- Barbe-Bleue
- Le Petit Chaperon rouge
- La Belle au bois dormant

1. Je suis une petite fille toujours habillée en rouge. j'habite près de la forêt.

2. J'ai déjà épousé plusieurs femmes et je déteste les curieuses.

3. Je vis seule dans ce grand château. Enfin, je vis... je dors, surtout. Depuis cent ans, j'attends mon prince charmant.

4. Pas question de me marier avec papa. L'inceste, c'est interdit ! Alors, je m'en vais

5. D'accord, je suis le plus jeune de toute la famille. Mais je suis aussi le plus intelligent.

6. Mon maître a de la chance. Grâce à moi, il va devenir riche.

7. Je suis laid, laid, laid. Et ma princesse est belle, belle, belle ! Heureusement, l'amour est aveugle !

8. Mes sœurs sont méchantes, elles vont au bal pendant que je reste ici. Mais patience ! Ma bonne marraine fée va changer tout ça !

Przykład 7. Ćwiczenie przedstawiające postacie literackie (*Studio 100: 90*)

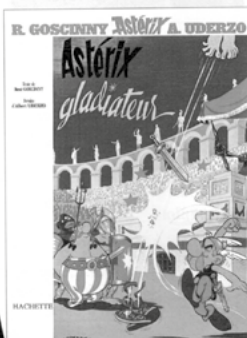
Héros de BD

Les présentations de trois personnages de bandes dessinées ont été mélangées. Reconstituez chacune d'entre elles.

Corto Maltese est né à Malte, d'une gitane andalouse et d'un marin anglais, dans les années 1870. Ce jeune homme parvient toujours à résoudre des énigmes avec ses amis. Pour cela, il a voyagé en Gaule, chez les Bretons, les Belges et même jusqu'à Athènes et Rome.

Asterix vit dans un village peuplé d'irréductibles Gaulois qui résistent aux envahisseurs romains. Sa mère lui a donné son côté gitan et l'amour de la liberté, son père lui a transmis des éléments du monde celtique. Ses aventures l'ont entraîné au Tibet, au Congo ou en Sibérie.

Tintin est un jeune reporter belge, toujours accompagné de son chien Milou, de ses amis, le capitaine Haddock, le professeur Tournesol. Avec son fidèle compagnon Obélix, doué d'une force incroyable, car il est tombé dans la potion magique quand il était petit, il a défendu de nombreuses fois leur village contre les armées romaines. Avec son air pirate et romantique, il a parcouru les mers du monde entier, de Gibraltar aux Caraïbes, de Hong-Kong à la Russie, à la recherche d'aventures originales.



Postacie literackie mogą być również wdzięcznym materiałem do rozwijania kompetencji rozumienia ze słuchu, nawet w początkowej fazie nauki języka. Przedstawiony przykład (8) zaczerpnięto z pierwszej jednostki *Francofolie Express 1*, w której wprowadza się elementarne słownictwo z zakresu opisu osoby. Zadaniem ucznia jest dopasowanie numeru usłyszanej prezentacji do odpowiedniej postaci literackiej.

Teksty traktujące o słynnych postaciach literackich mogą, oprócz rozwijania słownictwa czy kompetencji rozumienia, stać się interesującym tematem do poszerzania wiedzy na temat kluczowych elementów kulturowych danego obszaru językowego i konfrontowania jej z wiedzą o kulturze własnego kraju. Tekst (Przykład 9) na temat Arsène'a Lupina zaczerpnięto z *Rond-Pont 2*. Zadaniem ucznia jest stworzenie portretu słynnego dzentelmena włamywacza. Uczniowie mogą też spróbować znaleźć we własnej literaturze podobną postać.

Zawarta w powyższym tekście tematyka może zainteresować uczniów, chociażby ze względu na liczne ekranizacje powieści Maurice'a Leblanca, w tym ostatni dziesięcioodcinkowy serial *Lupin* z 2021 roku z Omarem Sy w roli głównej. Konfrontacja informacji o pierwotnym tekście literackim z przełożeniem na język filmu jest działaniem jak najbardziej wskazanym i zalecanym przez autorów tomu uzupełniającego do ESOKJ, którzy już na wstępie przypominają, że teksty twórcze nie ograniczają się jedynie do literatury i słowa pisanego, a proponowane wskaźniki biegłości mogą odnosić się do każdej twórczości (CECR 2021: 111).

Przykład 8. Ćwiczenie przedstawiające postacie literackie (Francofolie express 1: 24)

Écoutez l'enregistrement et faites l'exercice.
Posłuchaj nagrania i wykonaj ćwiczenie.

Usłyszysz dwukrotnie prezentacje (1–5) kilku postaci literackich i bohaterów komiksów (A–F). Zdecyduj, kogo dotyczy dana prezentacja. Uwaga! Jedna z propozycji A–F jest podana dodatkowo i nie pasuje do żadnej prezentacji.

A Le Petit Nicolas

B Astérix et Obélix

C Titeuf

D Les Trois Mousquetaires

E Les Schtroumpfs

F Tintin

Przykład 9. Ćwiczenie przedstawiające postacie literackie (Rond--Point 2: 34)

12. GENTLEMAN OU CAMBRIOLEUR ?

A. Lisez ce texte. Comment imaginez-vous Arsène Lupin ? Et dans la littérature de votre pays, existe-t-il un voleur aussi connu que celui-ci ? Comment est-il ?



ARSÈNE LUPIN

Le personnage d'Arsène Lupin est né le jour où Pierre Laffitte, un grand éditeur qui venait de lancer le magazine *Je sais tout*, a demandé à Maurice Leblanc d'écrire une nouvelle policière dont le héros serait l'équivalent français de Sherlock Holmes. C'est donc dans ce contexte, en 1905, que le premier Arsène Lupin s'impose immédiatement. Il est en fait très différent de Sherlock Holmes. D'abord, ce n'est pas un détective, mais un brillant cambrioleur. Et tandis que Holmes a un côté obscur, dans la vie d'Arsène Lupin tout est clair. Il est de nature gaie et optimiste.

S'il y a eu une disparition ou un vol, on s'imagine immédiatement que le coupable ne peut être qu'Arsène Lupin, ce vif, audacieux, impertinent cambrioleur qui se moque de l'inspecteur Ganimard. Il ridiculise le bourgeois et porte secours aux faibles, Arsène Lupin est, en quelque sorte, un Robin des Bois de la « Belle Époque ».

Il ne se prend pas au sérieux et n'a comme arme que les jeux de mots. C'est un anarchiste qui vit comme un aristocrate ; n'est jamais moralisateur ; il ne donne pas son cœur à la femme de sa vie, mais à toutes les femmes de ses vies. Il symbolise la double vie, la transgression dans l'élégance et la séduction.

Les aventures de Lupin s'étalent sur sept romans, trente-sept nouvelles et quatre pièces de théâtre entre 1905 et 1939. Certains réalisateurs français ou étrangers ont porté le personnage du gentleman-cambrioleur à la télévision et au cinéma. Malgré les performances d'acteurs, aucune des réalisations n'a pu rendre compte de l'essence du personnage. Les traits d'un acteur, quel qu'il soit, ne peuvent en effet incarner un personnage qui, justement, n'a ni visage et que personne, si ce n'est son créateur, ne peut reconnaître. Arsène Lupin est une figure sans traits physiques et qui ne peut exister finalement que par les mots, un personnage que chacun dans son imagination peut adapter à sa guise.

Podsumowanie

Próba pokazania uczącym się, że nauczyciel przywiązuje wagę do „estetycznych wartości literatury” (ESOKJ 2003: 126), nie jest zadaniem prostym, szczególnie kiedy naucza się drugiego języka obcego w niewielkim wymiarze godzin. Obowiązujące podręczniki niezbyt pomagają w tym zakresie. W wypadku języka francuskiego teksty literackie w podręcznikach pojawiają się sporadycznie lub w ogóle nie występują. Rzadkością są nawet piosenki. Niemniej analiza podręczników wykorzystywanych w nauce języka francuskiego w szkole średniej w ciągu ostatnich dwóch dekad pozwoliła na wyodrębnienie rozproszonych w niektórych z nich ćwiczeń wprowadzających elementy związane z literaturą. Wykorzystanie tego typu zadań może być przykładem pewnego kompromisu, którego cel wpisuje się w łacińską sentencję *primum non nocere*. Jeśli, zdaniem nauczyciela, praca z samym tekstem literackim jest zadaniem zbyt trudnym, nużącym uczniów i pracochłonnym, a niedogodności wykonywania tego typu ćwiczeń mogą przeważać nad korzyściami, może warto postawić na inne zadania, które mogą pozytywnie wpłynąć na rozwój literackich zainteresowań uczniów. Okazuje się bowiem, że nawet nie proponując uczniom pracy z samym tekstem literackim, można wprowadzać treści związane z literaturą i pokazać, że przywiązuje się wagę do literatury. Dostosowane do poziomu językowego uczniów ćwiczenia osławiające z nazwiskami pisarzy i pisarek, z tytułami dzieł i postaciami literackimi, są tego doskonałym przykładem. Co więcej, mogą one stanowić podstawę wykonywania bardziej złożonych działań w przyszłości, zachęcić ucznia do pogłębienia wiedzy na temat literatury, a może nawet do sięgnięcia po lekturę.

BIBLIOGRAFIA

- Chmiel-Bożek, H. (2022), *(Con)texte littéraire dans les manuels de français au niveau secondaire en Pologne*, „Neofilolog”, nr 59 (1), s. 35–52.
- *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire 2021*, Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego 2001 (2003)*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Kalinowska, E. (2015), *Poezja na lekcjach języków obcych – rozwijanie kompetencji językowych i kulturowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 63–69.
- Kucharczyk, R., Szymankiewicz, K. (2020), *Uwarunkowania wyboru nauki języka francuskiego przez polskich licealistów*, „Acta Neophilologica”, nr 1(XXII), s. 73–90.
- Martyniuk, W. (2021), *ESOKJ 2020: nowy, zmodernizowany europejski system opisu kształcenia językowego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 28(2), s. 1–18.
- MEN (2018), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2018 r., poz. 467)*.
- Miłułka, D. (2017), *Tekst literacki pomostem w procesie poznawania siebie i innych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 102–108.
- Tomczuk, D. (2015), *Klasyk w pakiecie multimedialnym w dydaktyce języków obcych i literatury (na przykładzie powieści Johanna Wolfganga Goethego Cierpienia młodego Wertera oraz filmu Goethe!)*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 70–76.
- 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.

CYTOWANE PODRĘCZNIKI

- Boutégèze, R., Supryn-Klepcarz, M. (2017), *Francofolie express 3*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Boutégèze, R., Supryn-Klepcarz, M. (2019), *Francofolie express 1*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flumian, C., Labascoule, J., Royer, C. (2004), *Rond-Point 2*, Grenoble: PUG.
- Girardet, J., Pécheur, J. (2002), *Campus 1*, Paris: Clé international.
- Lavenne, Ch., Bernard, É., Breton, G., Canier, Y., Tagliante, Ch. (2002), *Studio 100. Niveau 2*, Paris: Didier.
- Lopes, M.-J., Le Bougnec, J.-T. (2019), *Texto 1*, Vanves: Hachette.
- Poisson-Quinton, S., Mahéo-Le Coadic, M., Vergne-Sirieys, A. (2006), *Festival 2*, Paris: Clé international.
- Sowa, M. (2021), *C'est parti ! 4*, Kraków: Draco.

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

DR HALINA CHMIEL-BOŻEK Romanistka, doktor nauk humanistycznych, nauczyciel dyplomowany języka francuskiego, adiunkt w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Autorka jednej monografii i wielu artykułów naukowych. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień związanych z glottodydaktyką, głównie z tłumaczeniem dydaktycznym.