



## Prakseologiczny wymiar literatury w edukacji międzykulturowej na przykładzie wybranych podręczników do nauki języka francuskiego

**Streszczenie:** W dobie współczesnej edukacja międzykulturowa nabiera istotnego znaczenia ze względu na wyzwania gospodarcze, społeczne i ideowe, przed jakimi stoją kraje członkowskie Unii Europejskiej. Wzajemne zrozumienie i porozumienie dokonują się między innymi na poziomie instytucjonalnym szkoły, poprzez poznanie języka innego narodu, a poprzez to – sposobów rozumienia otaczającej rzeczywistości. Dobór odpowiednich środków, które przyczynić się mogą do realizacji tych założeń, dotyczy także treści literackich, które służą jako przykład kulturotwórczej aktywności człowieka, a także jako wyraz konkretnych doświadczeń ludzi żyjących w danej społeczności, która posługuje się innym językiem i uznaje odmienne perspektywy wyznaniowe czy ideowe. Kształcenie językowe i edukacja kulturowa według wyznaczników zapisanych w dokumencie CECR powinny uwzględniać przygotowywanie ucznia do aktywnego współdziałania na rzecz otaczającego go środowiska. Celem artykułu jest analiza, przy wykorzystaniu metody ilościowej i jakościowej, miejsca i znaczenia literatury w edukacji międzykulturowej na przykładzie wybranej próby podręczników do nauczania języka francuskiego i fragmentów tekstów literackich w nich zawartych. W perspektywie wyzwań społecznych nauczanie literatury nabiera wymiaru prakseologicznego – jako jeden z warunków skuteczności oddziaływań edukacyjnych. Materia literacka podlegająca ekstrahowaniu stanowi jedynie reprezentację rozległego obszaru literatury, niemniej jej dobór w perspektywie FLE przyczynia się do realizacji zadań edukacji międzykulturowej, której dążeniem jest poznanie i nawiązywanie relacji między kulturą ojczystą i obcą.

**Słowa kluczowe:** literatura frankofońska w edukacji międzykulturowej; fragment tekstu literackiego; kryterium społecznego odniesienia

## Wprowadzenie – perspektywa badań teoretycznych nad edukacją międzykulturową we Francji

Przedmiotem mojego zainteresowania jest rola literatury w ujęciu badań nad edukacją międzykulturową, której podmiotem są uczniowie polscy poznający kulturę francuskiego obszaru językowego. Nauczanie literatury w aspekcie międzykulturowym wraz z wyznaczonymi dla niej celami, definiowanymi przez dokument Rady Europejskiej z 2001 r., wpisuje się w podstawowe założenia polityki językowej realizowanej w jednoczącej się Europie, której przyświeca promocja mobilności, respektująca poszanowanie tożsamości i różnorodności kulturowej komunikacja międzynarodowa oraz budowanie dogodnych stosunków pracy i wzajemnego zrozumienia członków różnych społeczności językowych. Wyzwania, przed którymi stają nauczyciele języków obcych, w tym i literatury, wykraczają w tym kontekście poza cele definiowane jako językowe czy literaturoznawcze; dotyczą one sfery społecznej, wiązania sposobów kształtowania świata wewnętrznego ucznia z rzeczywistością świata zewnętrznego, czego manifestacją są umiejętności budowania relacji międzyludzkich, Kompetencje społeczne i służące temu umiejętności dyscyplinarne, doskonalone przez ucznia w procesie nabywania znajomości języków obcych, stają się zatem kluczowe dla właściwego przeprowadzenia tego procesu, a także dla rozumienia głównego politycznego, społecznego i ekonomicznego przesłania dokumentu *Le Cadre européen commun de référence*.

Związki zachodzące między ludźmi lub grupami społecznymi, u podstaw których leży zrozumienie i właściwa ocena zjawisk o charakterze międzykulturowym, mogą powstawać jedynie dzięki właściwemu kształtowaniu postaw ucznia: poprzez „wspieranie harmonijnego rozwoju osobowości i tożsamości uczącego się w odpowiedzi na wzbogacające doświadczenie inności językowej i kulturowej” (CECR 2001, s. 12), które pogłębia znajomość dziedzictwa kulturowego danego kraju. Literatura, jako dziedzina aktywności kulturowej, która obejmuje doświadczenia i wyobrażenia o świecie konkretnych twórców, ma zdolność kształtowania świadomości ucznia poprzez odwoływanie się do pojęć, wyobrażeń i poglądów zakorzenionych w rzeczywistości ludzkiej. Społeczny charakter literatury oraz jej zanurzenie w kontekstach problemów bliskich autorowi i czytelnikowi jest tym aspektem, który przyciąga uwagę zarówno nauczycieli języków obcych, jak i samych uczniów. Literatura, wyrażając myśl pracy intelektualnej, pozostaje w stałym obiegu kulturowym, a tym samym oddziałuje na odbiorców. Pierwiastek afektywny, wyobrażeniowy, po-

znawczy, obecny w twórczości literackiej, stanowi ten element oddziaływania literatury, który – poprzez nawiązanie do myśli innego narodu – może zapobiegać kształtowaniu się postaw ksenofobicznych wobec odmienności innych kultur. W swoim oddziaływaniu na czytelnika literatura pozostaje jednym z istotniejszych mediów, poprzez które odbiorca-uczeń może odczytywać otaczającą rzeczywistość, rozumieć ją i doświadczać, a także kształtować autonomiczność własnego osądu. Pod względem społecznego znaczenia literatura staje się zatem istotnym elementem dynamiki kulturowej, a jej wartość podnoszona jest systemowo przez różnorodne instytucje edukacyjne, które podkreślają jej społeczny charakter, dotyczący relacji międzyludzkich – także w sferze międzykulturowej<sup>1</sup>.

Ważne z punktu widzenia celów i metod nauczania w obszarze języków obcych wydaje się przypomnienie zasad edukacji międzykulturowej, które przyjęli autorzy dokumentu Rady Europy CECR w 2001 r.<sup>2</sup> W rozdziale 5.1.2.2 czytamy: „Umiejętności i kompetencje międzykulturowe obejmują umiejętność nawiązywania relacji między kulturą ojczystą i obcą” (CECR 2001, s. 84). Ta podstawowa definicja zakłada kształtowanie świadomości kulturowej, umiejętności budowania relacji międzyludzkich, przekraczanie stereotypów. Jednocześnie twierdzenie to obejmuje zakładaną u ucznia aktywną postawę, a u nauczyciela – troskę o takie kształtowanie postaw ucznia, by był on gotów podjąć wysiłek stosowania nabytej wiedzy językowej w duchu respektowania dokonań innej kultury i jej przedstawicieli. Autorzy CECR podkreślają przy tym, że główną perspektywą odniesienia jest działanie, gdyż pojmuje ona

użytkownika i uczącego się języka jako aktorów społecznych, którzy muszą wykonać zadania (nie tylko językowe) w danych okolicznościach i środowisku, w ramach określonego obszaru działania [...] i [...] aby

<sup>1</sup> Badania objęte zainteresowaniem dydaktyków w zakresie edukacji międzykulturowej są niezmiernie bogate. Wśród francuskich badaczy zajmujących się szczególnie znaczeniem tekstów literackich w edukacji międzykulturowej wymienić można takie postacie jak: Martine Abdallah-Pretceille, Louis Porcher (*Education et communication interculturelle*, 1996), Luc Collès (*Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, 1994), Jean-Louis Dufays, (*Stéréotypes et respect des différences*, 1993), Noëlle De Smet, Nathalie Rasson (*À l'école de l'interculturel*, 1993). Przy czym lista ta w sposób oczywisty nie wyczerpuje kręgu zainteresowanych tematyką.

<sup>2</sup> Na potrzeby niniejszych analiz przyjęto wersję dokumentu CECR (*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*) w języku francuskim dostępną [www.coe.int/lang-CECR](http://www.coe.int/lang-CECR) (10.02.2021).

osiągnąć określony rezultat. Perspektywa działania uwzględnia zatem także pierwiastki poznawcze, afektywne i wolicjonalne oraz wszystkie zdolności, które posiada i wykorzystuje uczestnik życia społecznego” (CECR, 2001, s. 15).

Z powyższej perspektywy rola, jaka przypada literaturze w budowaniu świadomości kulturowej oraz osi porozumienia na rzecz Innego w kulturze, jest nadzwyczaj ważna. Dyskurs literacki pozostaje jednym z wielu, z których czerpią dydaktycy języków obcych, autorzy podręczników czy wreszcie nauczyciele w celu kształtowania u ucznia świadomości zaangażowania na rzecz nabywania kompetencji społecznych o charakterze międzykulturowym. Wart jest podkreślenia fakt, że literatura nie stanowi głównego źródła odniesienia w procesie kształcenia języka obcego; pozostaje jasnym wyznacznikiem wartości estetycznych, a także zachętą do podejmowania aktywności wypowiedzeniowej w formie pisemnej lub ustnej, w tym recytatorskiej. Autorzy podręczników dokonują starannego wyboru fragmentów literackich proponowanych uczniom; w tym duchu ich działania mają prakseologiczny wymiar (Mises, 2005), gdyż autorzy ci proponują środki konieczne do skutecznego osiągnięcia celów zdefiniowanych jako społeczne, u podstaw których leży działanie i relacyjność związków międzyludzkich. Poprzez proponowany uczniom dobór tekstów autorzy podręczników oraz nauczyciele starają się kształtować postawy społecznego zaangażowania; podejmują problematykę ukierunkowaną na otaczającą rzeczywistość, wartościującą postawy tolerancji, empatii oraz dążenia do zrozumienia motywów działań Innego – człowieka, aktywnego uczestnika życia kulturowego, społecznego i politycznego.

Badanie fragmentów literackich zostanie przeprowadzone za pomocą metod ilościowych i jakościowych, które pozwolą na ustalenie udziału dyskursu literackiego (Maingueneau, 2015) wśród innych tekstów proponowanych uczniom przez autorów wybranych podręczników, a także na określenie tematyki, wartości, rodzaju przeżyć, czyli kryteriów branych pod uwagę przy wyborze tekstów literackich w zakresie edukacji międzykulturowej. Badanie ma charakter próby, gdyż dotyczy dwóch podręczników do nauczania języka francuskiego: *Echo B1* (2010) oraz *Echo B2* (2008), wykorzystywanych w lokalnym ośrodku Alliance Française. Opinie nauczycieli o szerokich możliwościach zastosowania tego podręcznika przyczyniły się do jego wyboru na potrzeby niniejszych analiz; stanowi on bowiem egzemplifikację decyzji autorów podręczników co do doboru treści literackich, przy wykorzystaniu tak zwanych metod nauczania języka francuskiego (*méthode de français*).

Badanie to uwzględnia prakseologiczne założenia skuteczności wybranych środków przy realizacji celów dydaktycznych i pedagogicznych w procesie nauczania opartym na działaniu (np. Freinet, 1994) oraz w odniesieniu do tak zwanego „celu społecznego odniesienia”, opisanego w artykule poświęconym zagadnieniem edukacji międzykulturowej przez Christiana Puren (2006). Podając definicję tego kryterium i jego zastosowanie w badaniach we Francji, Puren podkreśla, że *objectif social de référence* należy rozumieć jako

zbiór działań społecznych, w które uczniowie są w stanie się zaangażować. W tym celu szkoła proponuje im wykonanie różnorodnych zadań, które mają ich przygotować do tych działań (s. 28).

Nauczanie językowe i edukacja międzykulturowa w kontekście celów społecznych ewoluowały we Francji, począwszy od pierwszej połowy XX wieku. Ostatnie zmiany, zachodzące w okresie sięgającym współczesnego nam XXI wieku, ze względu na pogłębiającą się integrację Unii Europejskiej przyczyniały się jeszcze bardziej do uwzględnienia perspektywy społecznej, zorientowanej na działanie w odniesieniu do wspólnych rynków pracy oraz przygotowania do pracy w wielonarodowych zespołach we własnym kraju lub za granicą. Jak twierdzi Ch. Puren (2006, s. 34):

Nie chodzi już tylko o komunikowanie się z Innym (informowanie się i informowanie Innego), ale o działanie z Innym w obcym języku; [...] zdolność dzielenia z nim tych samych koncepcji wspólnego działania, tzn. tych samych celów, zasad, norm, metod i sposobów oceny działania, jak również wartości, na których się one opierają.

## **Miejsce literatury w edukacji międzykulturowej według twórców dokumentu CECR**

Jednym z dyskursów, który wspiera realizację wyznaczonej w dokumencie CECR perspektywy nakierowanej na działanie, jest dyskurs literacki. Główny wyznacznik polityki językowej realizowanej w procesie kształcenia języka i edukacji międzykulturowej to z całą pewnością wielojęzyczność. Obszar literatury i jej rola w poznawaniu Innego obejmuje zatem głównie zadania z zakresu komunikacji językowej. Termin „literatura” wymieniany jest w CECR w rozdz. 4.3 (CECR 2001, s. 46), gdzie omawiane są zadania komunikacji językowej i ich cele. Niemniej literatura nabiera szczególnego znaczenia, gdy użytkownicy języka mogą poznać jego estetyczną i poetycką funkcję. Autorzy CECR podkreślają wówczas rolę literatury, definiując ją jako obszar

wzajemnego poznania kultur, formowania się gustów i źródła przyjemności estetycznej. Mamy jednak do czynienia z zastosowaniem języka bardziej w celu uzyskania efektu subiektywnej satysfakcji poznawczej niż wdrażania ucznia w tajniki estetycznych form wypowiedzi. Należy przy tym uznać, że cele epistemologiczne nauczania języka i edukacji kulturowej, wyznaczone dla literatury w perspektywie CECR, nie koncentrują się na erudycyjności czy też pogłębionym poznaniu reprezentatywnych dla danej kultury dzieł literatury pięknej. Cele dotyczące wiedzy i umiejętności wiążą się ściśle z celami komunikacji językowej, w horyzoncie celów społecznego odniesienia i działania w tym zakresie. W rozdziale 4.3.5 czytamy:

Używanie języka dla marzenia lub dla przyjemności jest ważne z punktu widzenia celów edukacyjnych, ale także samo w sobie. Formy estetyczne mogą być obserwowane zarówno w zakresie praktyk produktywnych, odbiorczych, interaktywności lub mediacji i mogą być ustne lub pisemne (CECR, 2001, s. 47).

Autorzy podkreślają przy tym, że odwołanie się do literatury ma „wiele celów edukacyjnych, intelektualnych, moralno-emocjonalnych, językowych i kulturowych, a nie tylko estetycznych” (CECR, 2001, s. 47). Niemniej to nauczyciele i autorzy podręczników mają sposobność doprecyzowania tych celów, które zarysowane są w ramach dokumentu Rady Europy. Istotą literatury jest jej aksjologiczny i epistemologiczny aspekt. Zarówno literatura narodowa, jak i obca stanowią element dziedzictwa kulturowego, które Rada Europy postrzega jako „bezcenny wspólny zasób, który należy chronić i rozwijać” (CECR, 2001, s. 47). W tym sensie literatura ma pozwolić nam poznać kulturę Innego, zrozumieć ją, dzielić przekonania i poznawać kluczowe dla niej pojęcia oraz sposoby rozumienia i przeżywania rzeczywistości. Tekst literacki powinien funkcjonować jako jeden z typów dyskursu, definiowany jako „każda ustna lub pisemna sekwencja dyskursu, którą użytkownicy/nauczyciele odbierają, produkują lub wymieniają” (CECR, 2001, s. 75). Warto zatem przeanalizować, w jaki sposób dokonywany jest dobór treści literackich przydatnych do realizacji wyznaczonych celów.

### **Fragment literacki w praktyce szkolnej**

Pojęcie dzieła literackiego czytanego w całości występuje w dokumencie CECR trzykrotnie, podczas prezentacji poziomów kompetencji, na poziomie C2: gdy użytkownik języka może „przeczytać dzieło literackie” (CECR, 2001,

s. 27), „napisać pisemne streszczenie lub recenzję dzieła literackiego” (CECR, 2001, s. 27), „ocenić krytycznie manuskrypt dzieła literackiego, w przejrzysty sposób” (CECR, 2001, s. 52). Dzieło literackie funkcjonuje w podręcznikach do nauki języków obcych i kultury jako pomoc dydaktyczna (*support*) przede wszystkim we fragmentach tekstów. Ekstrahowanie literatury na potrzeby szkolnej edukacji w zamiarze realizowania różnorodnych celów dydaktycznych, zarówno w zakresie kompetencji językowych, jak i kulturowych, w tym literaturoznawczych, w języku ojczystym i obcym siłą rzeczy prowadzi do powstania wyodrębnionego „przedmiotu poznania” (*objet enseignable*), jakim jest fragment literacki. Definiowany przez A. Chervel (1988, s. 33) przedmiot poznania literackiego oddzielony jest od całego dzieła; prowadzi do powstania i wprowadzenia do obiegu dydaktycznego nowego zjawiska literackiego, które funkcjonuje w ogólnym dyskursie nauczanych treści, bez powiązań z tradycyjnym pojmowaniem literatury, bez chronologii czasowej, bez związków kontekstowych o charakterze teoretycznoliterackim. Zgodnie z definicją podaną w zasobach leksykalnych Narodowego Centrum Badań Tekstowych i Leksykograficznych (CNRTL), ekstrahowanie w odniesieniu do literatury oznacza „wybór, z całości utworu, ciekawego i znaczącego fragmentu”. Fragment ten powinien zatem stanowić pewną reprezentację dzieła.

Fragment tekstu literackiego jest trwałym elementem, zapisanym w nauczaniu, wpisującym się w proces kształcenia literatury zarówno języka ojczystego, jak i obcego. Zastosowania, trwałość i różnorodne funkcje przypisywane fragmentom tekstów literackich definiują w pewnym stopniu ewolucję przedmiotu nauczania, jakim jest literatura. Ponadto fragment literacki to wynik procesu ekstrakcji według operacji, które zdaniem Kuentza (1972) obejmują selekcję, tłumaczenie, ekstrakcję, kanonizację. Wybór jednego fragmentu jest równoznaczny z jego dowartościowaniem. Co więcej, fragmenty literackie nie są tekstami wyizolowanymi na karcie podręcznika, lecz zwykle są rozpatrywane jako całość tematyczna czy gatunkowa. Fragment nabiera autonomicznego sensu w powiązaniu z tytułami, poleceniami, odnośnikami, ilustracjami itd. Wreszcie fragment zakłada praktyczną łatwość zastosowania. „W przeciwieństwie do dzieła literackiego, które powiązane jest z ekonomią dóbr kultury, fragment jest wolny od praw, bezpłatny i łatwo rozpowszechniany” (Belhadjin, Bishop et Perret, 2020, s. 13). Funkcje fragmentu literackiego w podręczniku do nauczania języka obcego są różnorodne: począwszy od zachęty do czytania utworu w całości, o czym wspomina Nathalie Denizot (2020), gdy pisze, że fragment literacki może służyć jako wprowadzenie i pomoc do odczytania „lektury w całości” (s. 24), poprzez

materiał tekstowy do ćwiczeń językowych czy wreszcie zaproszenie do dyskusji i zapoznania się z kręgiem zainteresowań uczestników danego obszaru językowego. W kontekście powyższego interesujące wydaje się prześledzenie miejsca i roli fragmentów literackich jako środka realizującego zamierzenia poznawcze, w tym także o charakterze społecznym, w perspektywie edukacji międzykulturowej w obszarze kultury frankofońskiej.

### **Analiza podręczników *Écho B1* oraz *B2* – kryterium ilościowe i jakościowe**

Na potrzeby niniejszej analizy przyjmuję metodologię proponowaną przez Laurence Bardin (2013), polegającą na ilościowym i jakościowym oglądzie danych. Analiza ilościowa pozwoli na określenie liczby fragmentów literackich, które zostały wybrane przez autorów omawianych metod nauczania języka francuskiego. Perspektywa jakościowa pozwoli natomiast na określenie tematów poruszanych we fragmentach literackich, co z kolei przyczyni się do sprecyzowania problematyki i obszarów zainteresowania autorów podręczników pod względem skuteczności realizacji założeń, jakie przypisano materii literackiej w zakresie kształtowania wiedzy i umiejętności o charakterze językowym, literackim lub międzykulturowym w programie nauczania FLE. Autorzy precyzują już na wstępie, że w ramach tak zwanej *approche actionnelle*, czyli metody koncentrującej się na działaniu w perspektywie społecznej, podręczniki *Écho B1* i *Écho B2* przygotowują ucznia do bycia aktywnym aktorem życia społecznego, do podejmowania się różnych zadań w życiu osobistym, społecznym lub zawodowym. Jak twierdzą: „wszystkie środki językowe są zatem dostosowane do tych zadań. Stosowana metoda determinuje cele, ale także metodologię” (*Echo B1*, 2010, s. 3). Prowadzą one ucznia do czynnego uczestnictwa w wymianie opinii, doświadczeń, w tym także podczas zadań realizowanych metodą projektową, gdy dokonuje się właściwa interakcja, oparta na zasadach współpracy i przy doborze różnorodnych strategii poznawczych, między innymi metakognitwnych. Biorąc pod uwagę kryterium ilościowe, należy podkreślić, że w podręczniku *Écho B1* termin „fragment” (*extrait*) występuje ogółem 23 razy w szczegółowym spisie treści podręcznika. Fragmenty te pochodzą jednak głównie z prasy lub opracowań dokumentalnych. Natomiast tylko 5 fragmentów ma charakter literacki; występują one w rozdziale 3, w lekcji 11, zatytułowanej: *Piękna opowieść!* (*Belle histoire!*) (*Écho B1*, 2010, ss. 106–113). Są to fragmenty powieści: *L'arbre des possibles* Bernarda Werbera (Wyd. Albin Michel, 2002), *Mon*



*cœur à l'étroit* Marie Ndiaye (Gallimard, 2007), *Texaco* Patricka Chamoiseau (Gallimard, 1992) oraz *Les honneurs perdus* Calixthe Beyala (Albin Michel, 1996). Jako fragment tekstu literackiego autorzy traktują również jeden z esejów poświęconych literaturze, wydany pod tytułem *Dernier inventaire avant liquidaton* (Grasset et Fasquelle, 2001), autorstwa Frédérica Beigbedera.

Wybrane fragmenty są różnej długości, zajmują od kilku linii w kolumnie tekstu – kolejno 8, 12, 16 w przypadku *Mon cœur à l'étroit* M. Ndiaye, *Texaco* P. Chamoiseau i *Les honneurs perdus* C. Beyala – do jednej całej strony w przypadku *L'arbre des possibles* B. Werbera i *Dernier inventaire avant liquidaton* F. Beigbedera. Fragmenty są powiązane z oryginalnym dziełem poprzez tytuł, nazwę wydawcy i rok wydania. Ponadto w spisie treści zostały one zapowiedziane pod nazwą „fragment” (*extrait*) i „literatura”. Obok wybranych fragmentów umieszczono też ilustracje oryginalnych stron tytułowych powieści (B. Weber, P. Chamoiseau, C. Beyala) (*Écho B1*, 2010, ss. 106–107). W przypadku tekstu F. Beigbedera autorzy umieścili fotografię Françoise Sagan – autorki recenzowanej powieści *Bonjour tristesse* z 1954 r. (*Écho B1*, 2010, s. 110).

W przypadku tomu *Écho B2* wyraz „fragment” pojawia się w spisie treści 18 razy. Jednak termin ten odnosi się tu wyłącznie do tekstów prasowych lub dokumentalnych. Teksty literackie wyodrębnione zostały w czterech rozdziałach. Rozdziały zawierają części poświęcone kolejno: teatrowi, powieści, poezji, powieści kryminalnej. Podrozdziały noszą nazwę *Évasion* i obejmują ogółem 12 fragmentów różnych gatunkowo tekstów literackich – po 3 w każdym podrozdziale:

- „Évasion au théâtre” – *Le Bourgeois gentilhomme* (Molière), s. 42; *Les Palmes de M. Schutz* (Jean-Noël Fenwick), s. 44; *L'Éloignement* (Loleh Bellon), s. 46;
- „Évasion dans les romans” – *Au pays* (Tahar Ben Jelloun), s. 84; *Chasse à courre* (Clémence Boulouque), s. 87; *La Préférence nationale* (Fatou Diome), s. 88;
- „Évasion dans la poésie” – Aimé Césaire, s. 127; Paul Verlaine, s. 128; Nicole Brossard, s. 130;
- „Evasion dans les romans policiers” – *Balles de charité* (Gérard Delteil), s. 168; *La petite écuyère a café* (Jean-Bernard Pouy), s. 170; *Trois Carrés rouges sur fond noir* (Tonino Benacquista), s. 171.

Jeśli chodzi o kryterium jakościowe i podejmowaną problematykę w wybranych fragmentach literackich, w przypadku podręcznika *Écho B1* tematyka dotyczy wartościowania możliwości zmiennych interpretacji obser-

wowanej rzeczywistości (B. Weber), głównie jednak odbioru społecznego przez Innego, a także samego siebie wobec otoczenia (*Mon cœur à l'étroit* M. Ndiaye, *Texaco* P. Chamoiseau, *Les honneurs perdus* C. Beyala). W podręczniku *Écho B2* tematyka podejmowana w omawianych fragmentach nadal dotyczy wiedzy o zjawiskach życia społecznego. Na przykład w odniesieniu do powieści wybrane fragmenty pozwolą uczniom przeprowadzić „refleksję nad zachowaniami we współczesnym społeczeństwie” (*Echo B2*, 2008). Ponadto uczniowie są zachęceni do szukania sytuacji, które sami przeżyli lub których byli świadkami i które mogłyby znaleźć się w powieści. Jak przekonują autorzy, w rozdziale *L'évasion dans le roman*, chodzi o to, by „nasyć lekturę walorami przeżywanego doświadczenia” (*Echo B2*, 2008). Czytając poezję, uczniowie mają możliwość zapoznania się z pojęciem literatury zaangażowanej, a także z istotnymi wyzwaniami społecznymi, które są warte refleksji, takimi jak na przykład tożsamość narodowa czy przynależność do społeczności o innej kulturze. Czytając Verlaine'a (*Echo B2*, 2008, s. 128), Moliera (*Echo B2*, 2008, s. 42) czy Aimé Césaire (*Echo B2*, 2008, s. 127), uczeń poznaje kulturę francuską oraz przedstawicieli literackich wywodzących się z kręgu kultury frankońskiej.

## Konkluzje

Podsumowując wyniki przeprowadzonej próby badawczej, warto podkreślić, że kryteria wyboru tekstów literackich, które zaobserwowano w podręcznikach do nauczania języka francuskiego, odpowiadają ściśle celom nauczania języków obcych zarysowanym w ramowym dokumencie Rady Europejskiej. Czynniki ilościowe wskazują, że dyskurs literacki nie stanowi głównego źródła odniesienia dla poznania rzeczywistości społecznej. Niemniej pozostaje on istotny jako przykład dorobku dziedzictwa kulturowego innego narodu, a jego walory poznawcze i artystyczne pozwalają na zachowanie funkcji wychowawczej w edukacji międzykulturowej w związku z kształtowaniem przekonań i postaw uczniów oraz ideałów zaangażowania na rzecz tolerancji i rozumienia Innego. Problematyka badanych fragmentów tekstów literackich wpisuje się skutecznie, w swoim wymiarze prakseologicznym, w realizację celów poznawczych odmiennej kultury, działającego w niej człowieka, jego postaw, motywów działania i odniesień aksjologicznych. Uczeń polski, poznający kulturę narodu francuskiego, ma możliwość jej interpretowania, lepszego zrozumienia społecznych uwarunkowań czy też burzenia negatywnych stereotypów. Odbiorcy zachęceni są do formułowania własnych ocen

oraz do podejmowania aktywności wypowiedzeniowej powiązanej jasno z tematyką obecną we fragmentach literackich. Uczniowie poznają też sposób funkcjonowania instytucji kultury, teatru i roli literatury w myśli społecznej (np. „Poezja jest zamazanym lustrem naszego społeczeństwa”, L. Aragon) w powiązaniu z analizą pojęć, przykładowo *négritude* (A. Césaire). Każdy podrozdział poświęcony literaturze wiąże się z dążeniem autorów do przekazania uczniowi wiedzy oraz konkretnych umiejętności, uwzględniających społeczne i kulturowe odniesienia na temat rodziny, znaczenia pieniądza, rozumienia szczęścia, życia w rodzinnym i obcym kraju (powieść, s. 48), tożsamości narodowej, emocji (poezja, s. 126), pojęcia i instytucji sprawiedliwości (powieść kryminalna, s. 168).

Należy zatem podkreślić, że dobór tekstów literackich proponowanych uczniom w wybranych podręcznikach jest starannie przemyślany i dostosowany do celów wyznaczonych w programie ramowym nauczania języków obcych w zakresie edukacji międzykulturowej. Niemniej ważnym kryterium doboru treści literackich pozostaje także z pewnością kategoria doświadczenia. Uczniowie czytający wybrane fragmenty literackie zapoznają się z działaniami bohaterów i ich decyzjami, które wpływają na życie, takimi jak wyjazd do obcego kraju, podjęcie pracy czy zabieganie o wartości mające znaczenie dla ich rdzennej kultury. Z całym przekonaniem można zauważyć, że relacja epistemologiczna łącząca ucznia i tekst literacki nie wynika z tradycyjnego pojmowania kształcenia literackiego w duchu szkoły G. Lansona (Lanson, 1894). Ówczasie proponowane odniesienia erudycyjne były bardziej przydatne do badania procesów historycznoliterackich, w których powstawało dane dzieło. W perspektywie aktywności ucznia i budowania jego doświadczeń społecznych w duchu pragmatyki tworzącej dynamikę społeczną, także w obrębie instytucji szkolonej, erudycyjność nie jest pierwszym wyznacznikiem doboru metod i treści nauczania. W świetle teorii A. Giddensa (1990), dotyczących zjawisk nowoczesności, nauczanie podlega zasadzie, którą badacz określa mianem refleksyjności. Jej obecność, poprzez kategorię działania i koncentrowania się na zagadnieniach współczesnych, czytelna jest w omawianych metodach nauczania języka francuskiego:

Refleksyjność stanowi w pewnym fundamentalnym sensie dystynktywną cechę wszystkich ludzkich działań. [...] To sposób posługiwania się czasem i przestrzenią, który pozwala na włączenie każdej konkretnej czynności czy doświadczenia w ciąg przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, które z kolei podlegają ustrukturuowaniu w toku stale przetwarzanych praktyk społecznych (Giddens, 1990, s. 26).

W tym kontekście świadomość kulturowa, którą uczniowie mogą kształtować podczas czytania wybranych fragmentów literatury frankofońskiej, pozwala objąć te zagadnienia, które ważne są dla autorów dokumentu CECR. Podkreślić również warto prakseologiczny wymiar oraz skuteczność doboru materii literackich, która jest elementem pracy i oddziaływań na rozwój ucznia nie tylko w wymiarze poznawczym, lecz również w odniesieniu do formowania jego kompetencji społecznych i zachowań. Skuteczność doboru środków pracy z uczniem, mierzona doborem treści przekonujących ucznia do uznania wspólnych wartości i tożsamości grup społecznych, jest niezbędna w procesie budowania komunikacji międzykulturowej. Warto też zaznaczyć, że literatura rozumiana jest jako jeden z modeli wymiany myśli i wchodzi w skład szeroko rozumianej kultury, na której tworzenie składają się różnorodne wytwory intelektu ludzkiego, przyjmującego materialny wymiar książki, filmu czy obrazu. Faktem jest, że literatura pozostaje obszarem odniesienia dla budowania wiedzy o świecie, w tym również w perspektywie edukacji międzykulturowej.

## Bibliografia

- Bardin, L. 2013. *L'analyse de contenus*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Belhadjin, A., Bishop, M.-F. et Perret, L. 2020. Introduction. Dans: Belhadjin, A., Bishop, M.-F. et Perret, L. dir. *L'extrait et la fabrique de la littérature scolaire*. Bruxelles: Peter Lang.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, [www.coe.int/lang-CECR](http://www.coe.int/lang-CECR) (10.02.2021).
- Chervel, A. 1988. *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin (Histoire de l'éducation).
- Denizot, N. 2020. Qu'est-ce qu'un extrait? Dans: Belhadjin, A., Bishop, M.-F. et Perret, L. dir. *L'extrait et la fabrique de la littérature scolaire*. Bruxelles: Peter Lang.
- Extrait*. W: Narodowe Centrum Badań Tekstowych i Leksykograficznych (CNRTL), Francja, <https://www.cnrtl.fr/definition/extrait> (10.03.2021).
- Freinet, C. 1994. *Œuvres pédagogiques*. T. 1 i 2. Paris: Seuil.
- Giddens, A. 1990. *Konsekwencje nowoczesności*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Girardet, J. et Gibbe, C. 2008. *Écho B2 méthode de français*. Paris: Clé international.

- Girardet, J. et Pécheur, J. 2010. *Écho B1 méthode de français*. Paris: Clé international.
- Jabłoński, M. 2016. Od prakseologii do badań w działaniu. Wokół synergii i antagonizmów. *Przegląd Badań Edukacyjnych*. 23 (2), <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2016.082> (6.03.2021).
- Kuentz, P. 1977. *Lenvers du texte. Littérature, 7, Le discours de l'école sur les textes*. Paris: Larousse.
- Lanson, G. 1894. *Histoire de la littérature française*. Paris: Hachette.
- Maingueneau, D. 2015. *Dyskurs literacki*. Warszawa: PAN.
- Mises, L. von. 2005. *Ludzkie działanie*. [https://mises.pl/pliki/upload/HumanAction\\_rozd1-3.pdf](https://mises.pl/pliki/upload/HumanAction_rozd1-3.pdf) (10.03.2022).
- Puren, Ch. 2006. Enjeux et perspectives de recherche en didactique comparée des langues – cultures étrangères: L'exemple de la problématique interculturelle. Dans: Collès, L., Dyfays, J.-L. et Thyron, F. dir. *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S?* Bruxelles: Proximités.

### **Praxeological aspect of literature in intercultural education – the case of selected French language textbooks**

**Abstract:** In contemporary times, intercultural education is becoming increasingly important because of the economic, social and ideological challenges facing the Member States of the European Union. Mutual understanding and agreement is achieved, among other things, at the institutional level of the school, by learning the language of another nation, and through this – ways of understanding the surrounding reality. The selection of appropriate means that can contribute to the realisation of these assumptions also concerns literary content, which serves as an example of culture-creating human activity, but also as an expression of concrete experiences of people living in a given community, speaking a different language and capable of different religious or ideological perspectives. According to the CECR guidelines, language and cultural education must take into account the preparation of the student to contribute actively to the environment around him / her. The aim of the article is to analyse, using quantitative and qualitative methods, the importance of literature in intercultural education, on the example of French language textbooks and the fragments of literary texts they contain. From the perspective of social challenges, the teaching of literature acquires a praxeological dimension as one of the conditions for effective educational interventions.

The literary material submitted for extraction is only a representation of a vast field of literature, nevertheless its selection from the perspective of FLE contributes to the realization of the tasks of intercultural education, the aim of which is to know and establish relations between native and foreign culture.

**Keywords:** Francophone literature in intercultural education; extracts of a literary text; criteria of social reference

*Translated by Iwona Niedzielska*