

**NAUCZYCIEL**  
**JĘZYK**  
**KULTURA**



# NAUCZYCIEL JĘZYK KULTURA

Studia ofiarowane Barbarze Głowackiej

| Pod redakcją |

Joanny Cholewy  
Małgorzaty Kameckiej  
Urszuli Kochanowskiej

Białystok 2018

Recenzenci:

- dr hab. Elżbieta Konończuk, prof. UwB
- dr hab. Katarzyna Kwapisz-Osadnik, prof. UŚ
- dr hab. Monika Sułkowska, prof. UŚ

Korekta: Zespół

Skład, opracowanie graficzne: Ewa Frymus-Dąbrowska



Książka dofinansowana ze środków Wydziału Filologicznego  
Uniwersytetu w Białymstoku

ISBN 978-83-7657-267-3

Copyright by: Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2018



Mariusz Śliwowski

ul. Hetmańska 42, 15-727 Białystok,

tel. 602 766 304, 881 766 304

e-mail: [prymat@biasoft.net](mailto:prymat@biasoft.net), [www.prymat.biasoft.net](http://www.prymat.biasoft.net)

## Spis treści

Tabula gratulatoria .....	9
Dla Basi .....	13
Słowo wstępne .....	17

### Nauczyciel

#### **Anna Maria Harbig**

Nauczanie języków obcych w wychowaniu domowym polskiej szlachty w XVIII wieku .....	23
--	----

#### **Magdalena Sowa**

Former les enseignants de langue de spécialité : enjeux, compétences, outils .....	35
---	----

#### **Jolanta Sujecka-Zajac**

L'autorégulation en classe de langue : atout d'un bon apprenant .....	47
---	----

#### **Edyta Wajda**

<i>Europejskie Portfolio Językowe</i> jako instrument rozwijania i wspierania autonomii uczącego się .....	63
---	----

#### **Mieczysław Gajos**

Les vieilles chansons de France pour quoi faire en classe de FLE ? .....	77
--	----

#### **Dorota Potocka**

Ewaluacja programu kształcenia nauczycieli języków obcych .....	93
---	----

**Lucyna Aleksandrowicz-Pędich**

Dynamika interakcji na zajęciach w umiędzynarodowionej  
uczelni wyższej ..... 105

**Język**

**Teresa Giermak-Zielińska**

*Praktyczna francuzka grammatyka* Johanna Valentina Meidingera ..... 117

**Irena Szczepankowska**

Zmagania z gramatyką francuską – przypadek Emila Ciorana ..... 133

**Krzysztof Bogacki**

Trois cas de restrictions imposées sur le lexique : le français  
fondamental, le français fondamental littéraire et le français contrôlé ... 143

**Joanna Cholewa, Sara Moroz**

Conceptualisation des notions de *langue/jezyk*  
dans les phraséologismes français et polonais ..... 153

**Elżbieta Awramiuk, Olga Awramiuk**

Francuskie wyrazy i ich wymowa w podręcznikach  
do języka polskiego ..... 167

**Bogusław Nowowiejski**

Nazwy geograficzne jako hasła zadań szaradziarskich ..... 181

**Kultura**

**Agnieszka Włoczewska**

Portrety nauczycieli w literaturze od XIX do XXI wieku ..... 195

**Małgorzata Zawadzka**

Kto kogo prowadzi? Uczeń i nauczyciel w filmie François Ozona  
*Dans la maison* ..... 211

**Małgorzata Kamecka, Urszula Kochanowska**

Skąd tytuł *Czterysta batów*? O przekładzie tytułów  
filmów francuskich na język polski ..... 221

**Ludmiła Furman**

Miłość a poznanie. Gioconda Belli kontempluje świat,  
w którym mieszka, by zamieszkać go jeszcze bardziej ..... 243





## Tabula Gratulatoria

Zofia Abramowicz (Uniwersytet w Białymstoku)  
Lucyna Aleksandrowicz-Pędich (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny)  
Magdalena Aleturowicz (Uniwersytet w Białymstoku)  
Elżbieta Awramiuk (Uniwersytet w Białymstoku)  
Olga Awramiuk (Uniwersytet Warszawski)  
Tomasz Baranowski (Uniwersytet Warszawski)  
Agnieszka Bartnicka (Uniwersytet w Białymstoku)  
Elżbieta Błaszczuk (pianistka, pedagog)  
Anna Bochnak (Uniwersytet Jagielloński)  
Krzysztof Bogacki (Uniwersytet Warszawski)  
Grażyna Bogdanowicz (nauczyciel języka francuskiego)  
Agnieszka Bronakowska (nauczyciel języka francuskiego)  
Joanna Cholewa (Uniwersytet w Białymstoku)  
Joanna Chomczyk (nauczyciel języka francuskiego)  
Halina Czyżewska (nauczyciel języka francuskiego)  
Leonarda Dacewicz (Uniwersytet w Białymstoku)  
Elżbieta Dąbrowicz (Uniwersytet w Białymstoku)  
Agnieszka Federwisch (nauczyciel języka francuskiego)  
Ludmiła Furman (Uniwersytet w Białymstoku)  
Mieczysław Gajos (Uniwersytet Łódzki)  
Teresa Giermak-Zielińska (Uniwersytet Warszawski)  
Barbara Głębocka  
Zdzisław Głębocki (Uniwersytet w Białymstoku)  
Joanna Gromacka (nauczyciel języka francuskiego)  
Dorota Guzowska (Uniwersytet w Białymstoku)  
Anna Maria Harbig (Uniwersytet w Białymstoku)  
Dorota Jackowska (nauczyciel języka francuskiego)  
Wojciech Jarmoc  
Teresa Jaroszewska (Uniwersytet Łódzki)  
Elżbieta Jaszczyszyn (Uniwersytet w Białymstoku)  
Janusz Jurga (Uniwersytet w Białymstoku)

Alicja Kacprzak (Uniwersytet Łódzki)  
Małgorzata Kamecka (Uniwersytet w Białymstoku)  
Jerzy Kamionowski (Uniwersytet w Białymstoku)  
Izabela Karczewska-Kiedysz (nauczyciel języka francuskiego)  
Urszula Kochanowska (Uniwersytet w Białymstoku)  
Elżbieta Kołakowska (Uniwersytet w Białymstoku)  
Jerzy Koniecko (Uniwersytet w Białymstoku)  
Elżbieta Konończuk (Uniwersytet w Białymstoku)  
Jerzy Kopania (Akademia Teatralna im. A. Zelwerowicza w Warszawie)  
Zuzanna Kopeć (nauczyciel języka francuskiego)  
Małgorzata Kowalska (Uniwersytet w Białymstoku)  
Barbara Kraszewska (Uniwersytet w Białymstoku)  
Dariusz Kulesza (Uniwersytet w Białymstoku)  
Iwona Kulesza-Woroniecka (Uniwersytet w Białymstoku)  
Krystyna Kummer (nauczyciel języka francuskiego)  
Ewa Lewicka-Mroczek (Uniwersytet w Białymstoku)  
Katarzyna Lul-Worobiej (nauczyciel języka francuskiego)  
Elżbieta Lutyńska (nauczyciel języka francuskiego)  
Weronika Łaszkiwicz (Uniwersytet w Białymstoku)  
Jarosław Ławski (Uniwersytet w Białymstoku)  
Barbara Majewska (nauczyciel języka francuskiego)  
Roman Matuszewski (Uniwersytet w Białymstoku)  
Barbara Mazur (Politechnika Lubelska)  
Paulina Mazurkiewicz (Katolicki Uniwersytet Lubelski)  
Sara Moroz (Uniwersytet w Białymstoku)  
Iwona Musialik (Uniwersytet Medyczny w Białymstoku / Uniwersytet Muzyczny  
Fryderyka Chopina w Białymstoku)  
Adrianna Naruk  
Bogusław Nowowiejski (Uniwersytet w Białymstoku)  
Magdalena Olszewska (nauczyciel języka francuskiego)  
Ewa Parfieniuk (Uniwersytet w Białymstoku)  
Monika Piekarska (nauczyciel języka francuskiego)  
Dorota Potocka (Uniwersytet w Białymstoku)  
Marcin Przepierowski  
Ewa Ramz (nauczyciel języka francuskiego)  
Katarzyna Rutkowska (nauczyciel języka francuskiego)  
Edyta Sacharewicz (Uniwersytet w Białymstoku)

Małgorzata Sadowska (nauczyciel języka francuskiego)  
Jolanta Sobesiuk (nauczyciel języka francuskiego)  
Urszula Sokólska (Uniwersytet w Białymstoku)  
Magdalena Sowa (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)  
Anita Staroń (Uniwersytet Łódzki)  
Jolanta Sujecka-Zajac (Uniwersytet Warszawski)  
Irena Szczepankowska (Uniwersytet w Białymstoku)  
Anna Szerszunowicz (Uniwersytet w Białymstoku)  
Hanna Szumowska (nauczyciel języka francuskiego)  
Robert Szymula (Uniwersytet w Białymstoku)  
Patricia Thomas  
Anna Maria Tomczak (Uniwersytet w Białymstoku)  
Ewa Tyburezy (nauczyciel języka francuskiego)  
Janina Uszyńska-Jarmoc (Uniwersytet w Białymstoku)  
Edyta Wajda (Uniwersytet w Białymstoku)  
Iza Walentynowicz  
Jadwiga Warchoń (Uniwersytet Śląski)  
Monika Weremiuk  
Weronika Wilczyńska (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu)  
Agnieszka Włoczewska (Uniwersytet w Białymstoku)  
Karolina Anna Włodkowska (Uniwersytet w Białymstoku)  
Anna Zajewska (nauczyciel języka francuskiego)  
Małgorzata Zawadzka (Uniwersytet w Białymstoku)  
Jadwiga Żarnowiecka (Politechnika Białostocka)



Barbara Głowacka



## Dla Basi

Życie na emeryturze  
Ma zalety całkiem duże:  
Zamiast kredy, co wciąż pyli,  
Dotyk słońca, blask motyli.  
Zamiast szumu projektora  
Nutki walca co wieczora.  
Zamiast dąsów p. dziekana  
Przyszłość różami usłana.  
Nie budzika wrogie dźwięki,  
Czy fotokopiarki jęki,  
Lecz skowronka śpiew o brzasku  
W pięknym, bo Bulońskim, Lasku.  
Nie studencka ignorancja  
Tylko Francja, elegancja.  
Nie granaty, czernie, beże  
Lazur morza na Riwierze.  
Za kolegów kwaśne miny,  
Miód, szarlotka i maliny.  
Dyscyplina i dryl pruski?  
Dziś rogalik! Ten francuski.  
Zero testów i wykładów,  
Lampka wina do obiadu  
I frykasy pełne smaku  
Przy szampanie, przy koniaku.  
Sosy, kremy i porzeczeki,  
Wszystko z Niebieskiej Wstążeczki.  
Czasem odrobina balu,  
A najlepiej gdzieś w Wersalu.

Burgundzki beef, paryski szyk,  
Tu *La Bohème*, tam la musique.  
Zwiedzanie zamków pełną parą,  
Wyłącznie solo i nad Loarą.  
A gdy zawita grono gości  
Roztoczmy liczne możliwości:  
Rano rejs statkiem po Sekwanie,  
dość długie spanie, debatowanie  
Czy w Luksemburskim dziś ogrodzie  
Przyjrzeć się paryskiej modzie?  
Potem dyskusja o kulturze,  
Lecz o Foucault, nie Aznavourze.  
A kiedy bywa się nad rzeką,  
Do Wieży Eiffła niedaleko.  
Portrecik węglem na Montmartrze  
To ślad, którego czas nie zatrze.  
Tuż w Moulin Rouge ujrzeć szał ciał,  
Skoczyć do Luwru, los tak chciał,  
Niby przypadkiem, tak dla draki,  
Odwiedzić Nike z Samotraki.  
Przy Monie Lizie spędzić chwilę,  
Przyjrzeć się łące, tej z motylem  
Oraz dorodną wiejską muchą –  
Artysty, który stracił ucho.  
Gdzieś w małym bistro sięść przy kawie,  
Na chwilę oddać się zabawie,  
Policzyć, ile w serze dziur  
I westchnąć „Paryż, mon amour”.  
Chrupać bagietki i kasztany,  
Odłożyć na bok wszelkie plany,  
A przy Bulwarze Saint-Germain  
Zakupić szpilki Louboutin.

Gawroszką dekolt przyozdobić,  
Ogólnie mówiąc – nic nie robić.  
Więc, jednym słowem, żyć na luzie,  
W Lyonie, Nicei, Cannes, Tuluzie.  
Wszak życie na emeryturze  
To jest balanga i podróże  
Niech Ci więc płynie wśród radości,  
Szczęścia, dostatku oraz miłości.

1 lipca 2015

Anna Maria Tomczak  
Uniwersytet w Białymstoku





## Słowo wstępne

Barbara Głowacka swoją karierę zawodową związała z Uniwersytetem w Białymstoku. Rozpoczęła ją podejmując pracę lektora języka francuskiego w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku, a w roku 1980 została kierownikiem utworzonego przy białostockiej uczelni Ośrodka Polskiego Komitetu Współpracy z Alliance Française. To był okres bardzo intensywnej pracy dydaktycznej, organizacyjnej i kulturalnej. W Ośrodku Alliance Française nie tylko uczono języka francuskiego młodszych i starszych mieszkańców Białegostoku, ale przede wszystkim stał się on ważnym miejscem kulturotwórczym. To tam przyjeżdżali francuscy artyści, pisarze, nauczyciele uniwersyteccy, to tam organizowano seminaria i warsztaty metodyczne. Swój rozmach i skuteczność Ośrodek Alliance Française w Białymstoku, przecież jeden z mniejszych w Polsce, zawdzięczał w dużej mierze staraniom, energii, a nade wszystko sercu i pasji Barbary Głowackiej, która potrafiła przekonywać innych do swoich pomysłów i skupiła wokół Ośrodka dynamiczne grono romanistów.

Jeszcze w trakcie pracy w Ośrodku Alliance Française Barbara Głowacka ukończyła roczne studia wyższe trzeciego stopnia na Sorbonie (Diplôme d'Études Approfondies), gdzie studiowała pod kierunkiem znakomitego francuskiego badacza, profesora Roberta Galissona. Studia te otworzyły przed nią drogę do doktoratu, a jednocześnie zainspirowały do utworzenia Sekcji Języka Francuskiego w działającym przy Filii UW Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych. Do swego pomysłu potrafiła przekonać władze uczelni. Przyjęcie funkcji kierownika Sekcji Języka Francuskiego zbiegło się z rozpoczęciem pracy naukowej, uwieńczonej wkrótce uzyskaniem stopnia doktora nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa. Doktorat, który dotyczył aspektów społeczno-kulturowych w kształceniu nauczycieli języków obcych w Polsce od 1918 roku po współczesność, Barbara Głowacka obroniła w 2001 roku na Uni-

wersytecie Paris III – Sorbonne Nouvelle uzyskując najwyższe oceny członków komisji (*très honorable avec félicitations du jury à l'unanimité*).

Zdolności organizacyjne i zaangażowanie w pracę na rzecz uczelni zostały docenione przez władze samodzielnego już Uniwersytetu w Białymstoku. Po powołaniu w 1998 roku Katedry Neofilologii (kształcącej przyszłych anglistów i romanistów) Barbara Głowacka przez wiele lat pełniła w niej obowiązki zastępcy kierownika. Miała wówczas okazję zetknąć się z gronem wybitnych profesorów: Hanną Komorowską, Anną Miatluk, Teresą Giermak-Zielińską, Jolantą Sujecką-Zajac, Krzysztofem Bogackim, Markiem Gołębiowskim oraz Zbigniewem Maszewskim. Dzięki tej współpracy, niestrudżonym wysiłkom wielu osób i talentom organizacyjnym Barbary Głowackiej, jak również rozwojowi naukowemu kadry, Katedra Neofilologii przekształciła się w 2015 roku w Instytut Neofilologii.

Na początku lat dwutysięcznych zaczęła się w regionie znacząco zmniejszać liczba szkół średnich oferujących język francuski, a tym samym liczba uczniów zdających ten język na maturze i planujących kontynuować kształcenie w tym kierunku. Barbara Głowacka zauważyła tę niepokojącą prawidłowość i wpadła na pomysł, jak zaradzić niebezpieczeństwu zmniejszania się liczby studentów. Z jej inicjatywy powołano filologię francuską od podstaw, oferującą, zgodnie z nazwą, nauczanie języka od poziomu A1. Ułożenie stosownego planu było niemałym wyzwaniem, ponieważ studenci tej specjalności kończąc studia muszą posiadać umiejętności językowe równe umiejętnościom absolwentów rozpoczynających naukę już ze znajomością języka, a jednocześnie nie można obciążyć nowej specjalności zbyt dużą liczbą godzin dydaktycznych. Barbara Głowacka sprostала temu trudnemu wyzwaniu i do dziś filologia francuska oferująca naukę od podstaw cieszy się zainteresowaniem kandydatów.

Pomimo wielu obowiązków organizacyjnych Barbara Głowacka znajdowała czas na realizację swoich pasji badawczych. Koncentrowały się głównie na kompetencjach językowych uczniów jako przedmiocie autoewaluacji oraz interkulturowości w kształceniu nauczycieli języka francuskiego. Wraz z grupą metodyków z Uniwersytetu w Białymstoku, realizowała swoje zainteresowania naukowe w ramach projektu *Europejskie Portfolio Językowe*. Jednocześnie potrafiła przekonać do swoich pasji studentów, którzy zorganizowali w ostatnich kilkunastu latach aż sześć studenckich sesji interkulturowych. Prezentowane na nich referaty, przygotowywane pod opieką nauczycieli akademickich, nierzadko stawały się pierwszą publikacją naukową lub inspiracją do pracy dyplomowej.

W pamięci zarówno pracowników UwB, jak i mieszkańców miasta zapisały się imprezy z cyklu „Wiosna Francuska w Białymstoku”. Spotkania z tego cyklu odbywały się bardzo często poza siedzibą uczelni, w teatrach, szkołach, domach kultury, kawiarniach, co budowało więź miasta z uniwersytetem, a jednocześnie nadawało im otwarty charakter. Barbara Głowacka skutecznie aktywizowała środowisko romanistów, włączając nauczycieli oraz studentów w organizację konkursów piosenki i poezji frankofońskiej dla uczniów szkół ponadpodstawowych, wystaw, spektakli, recitali.

Barbara Głowacka pozostaje honorową przewodniczącą lokalnego stowarzyszenia nauczycieli języka francuskiego „Profs Europe”. Za swoją działalność na polu promocji języka i kultury francuskiej dwukrotnie została odznaczona przez rząd francuski Orderem Chevalier des Palmes Académiques.

\*

Tylko z niewielką przesadą można stwierdzić, że większość nauczycieli języka francuskiego, pracujących w Białymstoku i regionie to wychowankowie Barbary Głowackiej. Swoje umiejętności językowe i metodyczne w dużym stopniu zawdzięczają właśnie Jej. Jeśli dostrzegają sens w uprawianiu zawodu nauczyciela, to Ona pomogła im go odnaleźć.

Wyrazem tego, że Nasza Koleżanka pozostaje postacią znaczącą dla wielu z nas, są dedykowane Jej teksty, zawarte w niniejszym tomie. Autorzy z Uniwersytetu w Białymstoku, ale również z innych ośrodków akademickich pragną w ten sposób podziękować Barbarze Głowackiej za inspiracje i wyrazić swój szacunek wobec dokonań Osoby o tak niezwykłej sile oddziaływania.

Joanna Cholewa  
Małgorzata Kamecka  
Urszula Kochanowska



| Nauczyciel |



## Nauczanie języków obcych w wychowaniu domowym polskiej szlachty w XVIII wieku

### 1. Wprowadzenie

Edukacja szlachecka w wieku XVIII stała pod znakiem wielojęzyczności. Dla elit epoki Oświecenia wielojęzyczność była warunkiem sprawnego poruszania się w krajach europejskich, w których przybierająca na sile emancypacja polityczna wymagała komunikacji w językach narodowych (Neis 2009: 323). W Polsce młodzież męska uczyła się w XVIII w. oprócz łaciny przede wszystkim francuskiego, często niemieckiego i niekiedy również włoskiego. W wychowaniu dziewcząt nie było miejsca na nauczanie języków klasycznych, tym bardziej więc kładziono nacisk na konwersację w językach nowożytnych.

Pogląd na to, jak w Oświeceniu propagowano wielojęzyczność i jakie metody uważano za skuteczne i warte upowszechnienia, daje wydana w roku 1777 w Krakowie książeczka pod tytułem *Gry nauk dla dzieci, służące dla ułatwienia ich edukacji, przez które łatwo nauczyć się mogą: poznawania liter, sylabizowania, czytania w polskim i francuskim języku, formowania charakteru, pisania, języków ze zwyczaju, historii, geografii i początków arytmetyki*. Autor, Michał Dymitr Krajewski (1746–1817)<sup>1</sup>, zasłynął w późniejszych latach dzięki licznym

---

<sup>1</sup> Krajewski pochodził z polskiej drobnej szlachty w dzisiejszej Białorusi. W roku 1763 wstąpił do zakonu pijarów, ukończył nowicjat w Podolińcu (obecnie Słowacja), a następnie odbył w kolegium w Międzyrzeczu Koreckim (Ukraina) wielostronne studia (m.in. języków: greckiego, łacińskiego, francuskiego a także niemieckiego). Działalność jako nauczyciel rozpoczął Krajewski w Collegium Nobilium w Warszawie. Konwikt szlachecki pijarów stanowił od połowy XVIII w. punkt wyjścia dla reform Konarskiego, który pozostawał pod wpływem po-

pracom literackim, historycznym i pedagogicznym. Głoszona w *Grach nauk...* koncepcja nauczania i uczenia się przez zabawę odzwierciedla jego praktyczne doświadczenia w roli wychowawcy i nauczyciela domowego.

Książeczka obejmuje 106 stron<sup>2</sup>. W siedmiu rozdziałach wymieniono przedmioty nauczania początkowego: *gry obyczajności* (9-18), *gry czytania* (19-37), *gry pisania* (38-41), *gry języka* (42-62), *gry historii* (63-72), *gry geografii* (73-95) i *gry arytmetyki* (96-109). Załącznik zawiera wskazówki dotyczące zakupu materiałów poglądowych (monet, map etc.), książek oraz polsko-francuską tabelę z sylabami.

Tytuł zapowiada program pedagogiczny Krajewskiego: uczenie się stanie się łatwe i przyjemne, jeśli będzie się je traktować jak zabawę. Taką formę nauczania autor chciał upowszechnić wśród rodziców i nauczycieli zabiegając o poparcie i naśladownictwo. Dedykacja *Gier nauk...* wychowankom, braciom Wodzickim, daje wyraz temu zamiarowi.

Krajewski pisał wprawdzie o nauczaniu domowym, nie można tego jednak uznać na tle ówczesnej epoki za ograniczenie pedagogicznego oddziaływania. Instytucja szkoły stanowiła wtedy tylko jedną z wielu możliwości otrzymania wykształcenia. Szkoła konkurowała z nauczaniem prywatnym, które w całej Europie było integralną częścią życia społecznego szlachty i zamożnego mieszczaństwa. Słabo rozwinięte szkolnictwo publiczne nie posiadało dla warstw wyższych przez długi czas, bo jeszcze w wieku XIX, waloru atrakcyjności.

W literaturze pedagogicznej i polonistycznej Krajewski nie jest postacią nieznaną. Sporny (1965) docenia go jako prekursora pedagogiki wczesnoszkolnej w Polsce, a Łossowska poświęciła twórczości Krajewskiego monografię (1980). Natomiast jego prace nie zostały dotychczas dostrzeżone w badaniach nad przeszłością nauczania języków obcych.

## 2. Poglądy na nauczanie języków obcych w okresie Oświecenia

Rozważania znaczących pedagogów XVIII wieku nad nabywaniem kompetencji językowej, które następnie weszły do oświeceniowej literatury porad-

---

glądów J. Locke'a i Ch. Rollina. Od roku 1773 Krajewski pracował też jako nauczyciel domowy. W 1792 opuścił zakon i działał jako ksiądz w Końskich w dobrach Małachowskich, gdzie zmarł w wieku 71 lat.

<sup>2</sup> Paginacja książki jest prawie w całości błędna. W egzemplarzu, który mamy do dyspozycji, numery stron zostały poprawione ręcznie.



niczej na temat wychowania dzieci, formowały się w oparciu o obserwację akwizycji języka ojczystego a także w wyniku dyskusji nad poprawą efektywności nauczania języka łacińskiego. Tradycyjna metoda mająca za podstawę pracę ze słownikiem i gramatyką oraz uczenie się na pamięć uchodziła za nieadekwatną. W epoce Oświecenia do dydaktyki nauczania języka wkroczył postęp, który manifestował się w staraniach, aby zapewnić dzieciom formy nauki odpowiednie do ich rozwoju i tym samym sprawić, że nauka zacznie się kojarzyć z przyjemnością. Kontrowersje dotyczyły tego, czy w początkowej fazie nauczania języka obcego potrzebne są w ogóle wskazówki gramatyczne oraz jaki rodzaj tekstów i tłumaczenia powinien znaleźć zastosowanie.

Podstawą teorii przyswajania języków obcych, która ukonstytuowała się w wieku XVII i XVIII w pismach angielskich i francuskich przedstawicieli Oświecenia, były porównania z akwizycją języka ojczystego. Dobra znajomość języka ojczystego uchodziła w literaturze oświeceniowej za przesłankę uczenia się języków obcych. Założenie, że nabycie kompetencji w języku obcym powinno przychodzić łatwiej i szybciej niż w ojczystym stanowiło topos teorii językowej Oświecenia i było m.in. podnoszone przez Cordemoy i d'Alemberta. Sądzono, że kognitywnie najtrudniejsza część akwizycji języka – rozumienie pojęć – ma już miejsce w procesie przyswajania języka ojczystego. Bardziej zróżnicowane poglądy wnieśli Chiflet i Diderot wskazując na zjawisko interferencji z języka ojczystego, (Neis 2009: 319-320). Natomiast w metodyce Krajewskiego nie znajdujemy ani odniesienia do problematyki interferencji, ani optymistycznego założenia o generalnej łatwości przyswajania języków obcych. Podobnie jak już Beattie, który uważał dzieciństwo za fazę wrażliwą w procesie nabywania języka (Neis 2009: 314), tak też Krajewski traktował uczenie się języka jako pozbawione wysiłku, jeśli proces nauki rozpocznie się na bardzo wczesnym etapie życia.

W rozważaniach Krajewskiego brak jest argumentów przedstawicieli racjonalnego kierunku w Oświeceniu, kartezyjanizmu, który zakładał genetyczną predyspozycję człowieka umożliwiającą opanowanie języka i propagował kognitywne formy uczenia się z dedukcyjnym sposobem postępowania w nauczaniu. Obserwacje Krajewskiego nad wpływem wrażeń zmysłowych na dziecko, a także podkreślenie czynności powtarzania jako zasadniczej procedury nabywania języka odzwierciedlają raczej empiryzm Locke'a.

Dyskusja nad akwizycją języka w drugiej połowie XVIII wieku upłynęła przede wszystkim pod znakiem poglądów Condillaca, który próbował sprostać kwestii wzajemnego uwarunkowania języka i myślenia. W jego antropologii ję-

zyk – wbrew pogładowi kartezyjańskiemu – miał spełniać rolę pośredniczącą pomiędzy postrzeganiem środowiska i jego racjonalną refleksją. Dopiero skorelowanie doznań zmysłowych i emocjonalnych ze znakami językowymi dawałoby dziecku możliwość wywołania wspomnienia przeżytego w pamięci. Ta wewnętrzna motywacja dziecka, aby powiązać wspomnienia dzięki ich reprezentacji jako znaki językowe, jest bodźcem wywołującym myślenie<sup>3</sup>. Zastosowanie hipotezy o pochodzeniu mowy Condillaca znajduje swój wyraz w pismach pedagogicznych Oświecenia, które próbowało stworzyć zgodną z rozwojem umysłowym małego dziecka metodę nauczania początkowego w języku obcym. Z obserwacji Condillaca, że dziecko w procesie akwizycji języka rodzimego samo z siebie podąża za potrzebą językowej reprezentacji doznań zmysłowych, mógł wynikać dla nabywania języka obcego wniosek, aby pozwolić dziecku na działanie nie w roli odbiorcy, ale projektanta, tego, który kształtuje naukę języka.

Sprzeczność pomiędzy oceną, że skuteczne opanowanie języka jest możliwe tylko wtedy, jeśli nauka zaczyna się już w wieku dziecięcym, i zaleceniem, aby przyswajanie języka przebiegało intuicyjnie poprzez pobyt w obcym kraju<sup>4</sup>, dyskutował już Locke zwracając uwagę na negatywne strony rozłąki dziecka z rodzicami<sup>5</sup>. Krajewski nie dołączył do zwolenników stanowiska, aby wysyłać dziecko na naukę za granicę z dala od rodziny i postulował zamiast tego nauczanie domowe jako miejsce wczesnego nabywania znajomości języka obcego.

### 3. Argumenty za wczesnym nauczaniem języka obcego

Krajewski objaśniał w *Grach nauk...*, że radość dzieci w odczuwaniu zmysłów a także ich ochota do odkrywania i do imitacji wzorów językowych dadzą się zaprząć do procesu nauczania. Metoda prowadząca do opanowania języka obcego powinna odtwarzać proces akwizycji języka rodzimego, przy czym za-

---

<sup>3</sup> Odnośnie sensualistycznej teorii języka Condillaca patrz Hoinkes (1991: 35, 64). Przeciw wyobrażeniu Condillaca o ważnej roli dziecka w procesie wynalezienia języka, które przejął Rousseau, oponował Herder (Neis 2009: 318).

<sup>4</sup> Pluche (1751: XVI-XVII) wskazywał na wychowywanie dziewcząt we Włoszech i Anglii, które potrafiły bez wyraźnie zadeklarowanego nauczania, a tylko dzięki konwersacji mówić jak Francuzki.

<sup>5</sup> *Młodego chłopca nie można narażać na podróż za granicę w ósmym czy dziesiątym roku życia z obawy, że delikatnemu dziecku mogłoby się coś przytrafić, chociaż wtedy ryzykuje on dziesięć razy mniej niż w szesnastym czy osiemnastym roku* (z *Some Thoughts Concerning Education* (1692) Locke'a w tłumaczeniu Feliksa Wnorowskiego, 1959: 216).

sadnicza rola przypadłaby naśladowaniu, jak też ćwiczeniu i powtarzaniu. Według Krajewskiego nie ma alternatywy dla tej metody nauczania języka obcego. Jej sukces zależy jednak od wieku uczących się. Tylko zaczynający wcześniej naukę byliby w stanie osiągnąć wysoką kompetencję językową (1777: 44). Ten punkt widzenia został uzasadniony stwierdzeniem, że narządy artykulacji mowy są w wieku dziecięcym jeszcze plastyczne, oraz że gotowość jak i zdolność dziecka do naśladowania osiąga właśnie w młodszym wieku swoje maksimum.

Jako kolejny argument za bardzo wczesnym nauczaniem języków obcych Krajewski podnosił nasiloną potrzebę komunikacji u małych dzieci, która jego zdaniem właśnie na tym etapie rozwoju występuje w szczególnie wysokim natężeniu – w ówczesnym sposobie wyrażania się: *szczebietliwość wrodzona młodeму wiekowi* (1777: 45).

Krajewski wypowiadał się o kontekście nauczania w sposób, który jest zbliżony ze współczesnymi nam rozważaniami nad wspieraniem wczesnej edukacji (Stern 2008: 26) – dla rozwoju dziecka jest korzystne, aby od czwartego roku życia miało zapewnione warunki do nauki w formie zabawy. Według autora *Gier nauk...* wczesne nauczanie języków obcych odpowiada psychologii uczenia się i mentalnej wrażliwości małego dziecka. Lekcja języka obcego jest – jak twierdzi Krajewski – idealnym medium wychowania, gdyż zaspakaja ciekawość i dążenie dziecka do ciągłej zmiany poprzez konieczne przy nauczaniu języka urozmaicenie tematów. Poza tym nie tylko, że nauczyciel akceptuje potrzebę mówienia małego dziecka, ale wykorzystuje ją także do swoich celów (1777: 48). Żaden inny przedmiot nauczania nie daje więcej swobody w kształtowaniu zajęć w atrakcyjny sposób. Krajewski uważa też, że nauka języka nie naraża dziecka na nadmierne obciążenie, ponieważ forma zabawy uwzględniła mało jeszcze rozwiniętą zdolność dziecka do koncentracji, nie czyni użytku ze zdolności kognitywnych i nie zmusza dziecka ani do siedzenia cicho, bez ruchu, ani do wysiłku wzrokowego (1777: 44). Ta powstała na bazie praktyki nauczania refleksja Krajewskiego jest reprezentowana także we współczesnych badaniach (np. Leopold-Mudrack 1998: 55).

#### **4. Warunki nabywania języka obcego we wczesnym wieku**

Podstawowy warunek zajęć językowych z małymi dziećmi sprowadzał się według Krajewskiego do tego, aby procesowi nauki nadać cechy zabawy, ponieważ nie ma innej formy uczenia się, która docierałaby do dziecka. Nauka

przez zabawę nie powinna służyć wyłącznie urozmaiceniu lub uatrakcyjnieniu zajęć lub być wprowadzana tylko dla nagrody, jak to zalecano w wielu pedagogicznych pismach Oświecenia, lecz stanowić jedyną metodę objaśniania i ćwiczenia na lekcjach wszystkich przedmiotów poczynając od nauki moralności, zajęć językowych poprzez naukę o realiach do arytmetyki.

Przy organizacji nauczania, które stawiałoby sobie za cel wczesną akwizycję języka, należałoby kierując się poglądami Krajewskiego uwzględnić przede wszystkim czynniki emocjonalne. Najważniejsze zadanie nauczyciela polegałoby na tym, aby stworzyć przyjemną atmosferę do nauki. W tym celu byłoby potrzebne zapoznanie się z zainteresowaniami dziecka i ich respektowanie. Podczas pierwszego kontaktu z dzieckiem, jeszcze przed właściwą nauką, nauczyciel powinien obserwować, jak się dziecko bawi, aby móc rozpoznać jego *najukochańsze* zajęcia (1777: 50). Relacja pomiędzy nauczycielem i uczniem, którą Krajewski zalecał zbudować, miała odpowiadać tej pomiędzy towarzyszami zabawy. Różnica w stosunku do zabawy rówieśników polegała na tym, że nauczyciel oprócz języka polskiego miał w coraz większym stopniu wprowadzać także francuski lub inny nieznanый dziecku początkowo język. Przy tym zmieniając język nauczyciel nie powinien od dziecka wymagać, aby poszło ono od razu w jego ślady. Zmotywowanie dziecka do tego, aby ćwiczyło język obcy, wydawało się Krajewskiemu łatwym zadaniem. Według niego niewiele potrzeba, aby skierować dziecięcą ciekawość na naukę obcego języka. Wystarczy tylko podać odpowiedni przykład: *Nie wszyscy ludzie, powiem mu, tak mówią, jak ja i WPan gadasz, są tacy, którzy mówią odmiennie. Ci zowią się Francuzami, a ich mowa francuskim językiem. Wszyscy kawalerowie umieją go i ja trochę nauczyłem się, abym mógł czytać piękne książki* (1777: 51).

Dla Krajewskiego zabawa była podstawą zajęć językowych, a zadowolenie dziecka warunkiem ich powodzenia. Motywacja, aby w taki sposób uczyć się obcego języka, bierze się z doświadczenia dziecka, że podczas zabawy *nic nie miesza rozumu i pamięci* (1777: 3). W celu utrzymania i wsparcia tej motywacji pomoc nauczyciela powinna jawić się jako zachęta do podejmowania kolejnych nowych interesujących zajęć (1777: 3).

pozytywny i pozbawiony zastrzeżeń stosunek do zabawy na lekcji, który Krajewski przejął od Pluche'a, nie był w pismach pedagogicznych Oświecenia typową postawą<sup>6</sup>. Rousseau miał negatywny sąd o możliwościach wykorzystania

---

<sup>6</sup> Z epoki wczesnego Oświecenia należy wymienić Comeniusa i Locke'a jako zwolenników zabaw w nauczaniu dzieci. Comenius preferował gry dzieci pomiędzy sobą oraz przedstawienia

zabawy do przekazywania intelektualnych treści<sup>7</sup>, a inicjator idei wychowania narodowego, de Saint-Pierre, sprowadzał rolę gier w propagowanych przez siebie publicznych szkołach internatowych do celów wychowawczych, tj. miałyby one przyczyniać się do wdrażania uczniów do współzawodnictwa (por. Rang 1959: 157). Poglądy Saint-Pierre'a, który również został wymieniony w *Grach nauk...*, przywołuje Krajewski w krytyce wymierzonej przeciwko kształceniu, które służyło wyłącznie nauce łaciny, a także w żądaniu, aby zajęcia z dziećmi nie pozwalały na nudę oraz aby ciekawość dzieci była zaspakajana przez naukę o realiach.

Krajewski uważał ponadto za ważne posiadanie wpływu na zewnętrzne czynniki kontekstu uczenia się. Chodziło mu o formę zajęć adekwatną do emocjonalnej kondycji małych dzieci, tj. stworzenie atmosfery swobody i wykluczenie przymusu. Niebagatelną rolę odgrywa przy tym zdaniem Krajewskiego odpowiednie otoczenie do nauki, w którym dziecko mogłoby ujawniać swoje potrzeby i życzenia. W tradycyjnej klasie z ławkami, stołami i tablicą jest to według niego niemożliwe. Jako przesłankę wczesnego nauczania języków obcych Krajewski traktował kompleksowe i interesujące środowisko odbywania zajęć, które stymulowałyby ciekawość dziecka oraz wychodziłoby naprzeciw jego chęci, aby *pojmwować* nowe rzeczy w dosłownym znaczeniu tego słowa, co sprzyjałoby z kolei wielorakim okazjom do komunikacji.

Organizacja procesu uczenia się jako zabawy spełniała w dydaktyce Krajewskiego dwie funkcje: dotarcie w ogóle do dziecka w jego zainteresowaniach i danie mu możliwości uczenia się bez strachu i z wykluczeniem przymusu. Nowoczesna pedagogika sądzi na ten temat podobnie jak już przed dwustu laty Krajewski. Radość z uczenia się i z dobrych wyników, zainteresowanie tematem a także wewnętrzna więź z nauczycielem są widziane z dzisiejszej perspektywy jako pozytywne kryteria sukcesu w nauce. Natomiast zbyt niskie uznanie dla nauczyciela, przeciążenie zdolności fizycznych i psychicznych i za mała własna aktywność uczniów oceniane są jako negatywne czynniki dla motywacji i powodzenia w procesie uczenia się.

---

teatralne, podczas gdy Locke uwzględniał zabawę w nauczaniu indywidualnym (Klippel 1980: 62).

<sup>7</sup> Rousseau uważał, że zabawy należy rezerwować dla rozwoju zdolności fizycznych (Klippel 1980: 62).

## 5. Nauczanie słownictwa

W koncepcji Krajewskiego brak jest wymogów dotyczących wyboru tematów i leksyki lub progresji w użyciu struktur językowych. Dziecko miało samo określać treść i przebieg zajęć. Z doświadczeń Krajewskiego wynikało, że jest możliwe wykorzystanie ciekawości dzieci jako siły napędzającej i sterującej lekcją obcego języka. Zgodnie z tym chciał on właśnie zabawę, owe podstawowe zajęcia dziecka, zastosować w procesie nauczania (1777: 5).

Proces ten zaczynał się od nauki słownictwa podczas zabawy, którą dziecko samo wybierało. Krajewski zwracał uwagę, że każdej zabawie właściwy jest obszerny repertuar słownictwa. I tak na przykład jeżdżenie na drewnianym koniu dawało okazję do poznania następujących słówek i fraz po francusku: *koń, siodło, strzeмиę, cugle, pręciк na konia, wsiąść na konia, zsiąść z konia, masztalierz, stajnia* (s. 51).

Ważką zaletą, którą oferuje zastosowanie gier w nauczaniu języka obcego, jest jednak to, że powtarzanie konieczne do utrwalenia sprawności nie jest w odbiorze dzieci postrzegane jako uciążliwy obowiązek (Leopold-Mudrack 1998: 99). Krajewskiemu zależności te były znane z własnych doświadczeń jako wychowawcy. Jego obserwacje nad atrakcyjnością, jaką niosą z sobą gry edukacyjne, oraz radością dzieci z czynności zabawy, prowadziły do wniosku, że stymulowanie powtarzania, które oferuje każda pożądana przez dziecko zabawa, jest właściwym dydaktycznym efektem zabawy. Brało to się stąd, że Krajewski uważał za niemożliwe, aby dziecko zapamiętało od razu słowa w obcym języku, które podchwytuje podczas pierwszej zabawy z czystej ciekawości, dopiero w powtórzeniach zabawy stopniowo utrwala je sobie w pamięci (s. 53).

Kolejnym krokiem w nabywaniu słownictwa było połączenie nauki języka z nauczaniem przedmiotowym. Podczas pierwszej zabawy polecał Krajewski użycie figurek zwierząt. Nauczyciel zaprowadzał celowo w zbiorze figurek nieład i prosił o uporządkowanie. Dziecko segregując wymieniało nazwy zwierząt i mówiło o ich środowisku i pożywieniu (s. 55). Nauczyciel komentował wypowiedź dziecka lub stawiał pytania – najpierw w języku ojczystym i stopniowo w obcym. Z krótkich zdań, które dziecko nauczyło się tworzyć, jak np. *Koń jest najpiękniejszym zwierzęciem* lub *Orzeł jest ptakiem drapieżnym* miały powoli powstawać spójne opowiadania (s. 55). W planie Krajewskiego dotyczącym nauczania języków obcych następują po grach dziecięcych opowiadania bajek, potem *interesujących historii* i w końcu opowieści Starego Testamentu. Najważniejszym ćwiczeniem na tym etapie było oddanie treści własnymi słowami.

Doprowadzenie umiejętności językowych dziecka na wyższy poziom było według Krajewskiego dopiero wtedy możliwe, kiedy dziecko osiągnęło postępy w rozwoju zdolności czytania. Cel zajęć polegał na tym, aby zapewnić dziecku umiejętności pozwalające na samodzielne czytanie ze zrozumieniem obcojęzycznych tekstów oraz aby zmotywować je do aktywności czytelniczej. Ponieważ jeszcze bardziej niż rozmowa z nauczycielem samodzielna lektura uwalnia naukę języka od przymusu i pozwala na odczuwanie podczas uczenia się wolności i radości (s. 59). Samodzielne czytanie ze zrozumieniem a także późniejsza nauka aparatu gramatycznego dotyczyły starszych dzieci i znajdowały się w koncepcji Krajewskiego już poza dydaktyką wczesnego nabywania języków obcych (s. 62).

## 6. Krytyka nauczania języka w czasach współczesnych Krajewskiemu

W krytycznej ocenie nauczania języków dokonanej przez Krajewskiego wszystko ogniskuje się wokół unikania uczenia się na pamięć. Autor pisze o *gorzkości strofowania*, która powoduje *wieczną ku nauce nienawiść* (s. 48). Używanie gramatycznych reguł i słownika w nauczaniu początkowym uchodzi według Krajewskiego za mękę, zwłaszcza wtedy, gdy dzieci muszą przestrzegać zasad gramatycznych nie tylko w rozmowie, ale jeszcze nawet uczyć się tych zasad na pamięć. Takie nauczanie oznacza *raczej dręczyć niż doskonalić rozum* dziecka (s. 47). Krajewski zdawał sobie sprawę nie tylko z tego, że metoda wiernego recytowania z pamięci jest mało przydatna do nabycia umiejętności językowych. Wiedział, że sam przedmiot gramatyka w nauczaniu dzieci nie spełnia swojej roli. Według niego nie jest możliwe, aby dzieci poznały sens kategorii gramatycznych, ponieważ *dziecię ledwo o tym wie, iż myśli, że żyje* (s. 49).

Krajewski nie postulował jednak całkowitego odrzucenia nauczania gramatyki. To, co się powinno zmienić, to były formy przekazywania i zakres gramatycznej teorii. Wskazane byłoby nauczanie ustne i ograniczenie się do podstawowych reguł (s. 62).

Krytyka Krajewskiego dotycząca współczesnej mu praktyki nauczania języków obcych ujawnia, że kontrast pomiędzy zaleceniami reformatorów a rzeczywistym sposobem nauczania w szkole i w domu musiał być olbrzymi. Uczenie się na pamięć miało także w czasach Oświecenia dobrą koniunkturę. Dzie-

ciom zadawano do pamięciowego opanowania nie tylko teksty, ale również listy słówek w kolejności alfabetycznej i faktycznie całe słowniki. Krajewski widział problem w tym, że wyuczony na pamięć materiał nie został uprzednio zrozumiany i ulegał szybkiemu zapomnieniu. O ile dziecku udawało się opanować na pamięć lekcję, to w formie podobnej do modlitwy lub litanii. Nie było ono w stanie – ucząc się według takiej metody – przypomnieć sobie konkretnego szczegółu, lecz recytowało całą stronę lub rozdział, aż trafiło na szukane w tekście słowo. Jeszcze bardziej jednak poważniejszy był zarzut, że ta powszechna metoda pamięciowa zniechęcała dzieci na zawsze do nauki (s. 57).

Jak głęboko tkwiło w szlachcie polskiej przywiązanie do utartych metod uczenia się i książkowej wiedzy pokazuje to, że nawet wychowanek Krajewskiego, Stanisław Wodzicki, po latach krytycznie oceniał niekonwencjonalny sposób postępowania swojego nauczyciela. Dawny uczeń skarżył się, że zbyt mało nauczył się reguł gramatycznych i matematycznych, odczuwał brak znajomości zasad przyrodoznawstwa i żałował, że nie przypilnowano go w uczeniu się na pamięć wierszy polskich i łacińskich oraz fragmentów retorycznych, które mógłby wplatać w swoje przemówienia (Łossowska 1980: 98).

## 7. Zakończenie

Książeczka Krajewskiego dowodzi wpływu francuskiego Oświecenia na rozwój dydaktyki języków obcych w Polsce. Czy Krajewski sam śledził modele tłumaczące akwizycję pierwszego języka i dyskusję dotyczącą nauczania łaciny w pismach czołowych uczonych Oświecenia (m.in. Dumarsais’go, Condillaca, Diderota, Beauzéego) – tego na podstawie *Gier nauk...* nie da się bezpośrednio wywnioskować. Jednak wiedza o nabywaniu umiejętności językowych przenikała także do popularnych poradników na temat wychowania i nauczania i to na nie właśnie powoływał się Krajewski. Inspirację czerpał przede wszystkim z prac Pluche’a, który usilnie propagował modyfikację nauczania łaciny. Krajewski dostrzegł potencjał głoszonego przez Pluche’a motta – ćwiczenia zamiast regułek – i przeniósł jego pomysły na dostosowane do poziomu dziecka nauczanie języków klasycznych w formie zabawy, na dydaktykę języka francuskiego (oraz innych języków) dla polskich dzieci. Nie była to jednak tylko kopia. Wyraźniej niż Pluche uwzględnił w swoim koncepcie ustalenia sensualistów.



Pomysł Krajewskiego, aby już najmniejsze dzieci zaprawiać w językach obcych kulminował w tezie, że nauczanie powinno opierać się na naturalnym popędzie dziecka do zabawy. Zalecenie wypływało zapewne z doświadczeń Krajewskiego jako nauczyciela domowego, jednak właśnie ta część jego dydaktycznego myślenia wykazuje zbieżność z najbardziej oryginalną i zarazem sporną ideą językowo-teoretycznej literatury Oświecenia. Myśl Krajewskiego, aby pozwolić dziecku działać jako podmiot kształtujący nauczanie, jest pokrewna hipotezie o pochodzeniu mowy Condillaca. Tak jak Condillac i później Rousseau postrzegali dziecko jako siłę napędową rozwoju języka, tak też Krajewski nie chciał, aby to nauczyciel określał treść i przebieg lekcji, lecz samo dziecko.

Jednak nie we wszystkich aspektach wychowania dzieci Krajewski podążał za współczesnymi mu pedagogami. W książeczce *Gry nauk...* nie ma rozdziału o nauczaniu języków klasycznych, za to jest pełne poparcie dla możliwie wczesnej akwizycji języków nowożytnych. Jej autor nie podzielał ogólnej opinii literatury Oświecenia o dobrej znajomości języka ojczystego jako przesłance uczenia się języków obcych. W przeciwieństwie do wyobrażeń francuskich pedagogów w koncepcji Krajewskiego rozwój mowy w języku ojczystym zazębiał się z wczesnym nabywaniem języka obcego. Inaczej niż na Zachodzie, gdzie praktycy wychowania ograniczali się do rady, aby uczyć się języka nowożytnego w kontakcie z cudzoziemcami i propagowali podróże jako najlepszą formę nabycia umiejętności językowych, Krajewski dał instrukcję metodyczną, którą można było od razu skutecznie zastosować w pracy z małymi dziećmi.

Motywacja autora *Gier nauk...* brała się z krytyki panującej praktyki wychowawczej, która według jego oceny nie brała pod uwagę dziecka, była o wiele za surowa i dlatego niewłaściwa, aby wykształcić pozytywną postawę wobec uczenia się i zachęcić dziecko do nauki w późniejszych etapach edukacji.

## **Bibliografia**

### **Literatura źródłowa**

[Krajewski M. D.], 1777, *Gry nauk dla dzieci, służące dla ułatwienia ich edukacji, przez które łatwo nauczyć się mogą: poznawania liter, sylabizowania, czytania w polskim i francuskim języku, formowania charakteru, pisania, języków ze zwyczaju, historii, geografii i początków arytymetyki*, Kraków.

Locke J., [w tłum. na j. polski 1959], *Myśli o wychowaniu*, Wrocław, Kraków.

Pluche N. A., 1751, *Schau-Platz der Natur oder: Gespräche von der Beschaffenheit und den Absichten der natürlichen Dinge, wodurch die Jugend zu weitem Nachforschen aufgemuntert, und auf richtige Begriffe von der Allmacht und Weisheit Gottes geführt wird. Sechster Theil. Welcher dasjenige zu betrachten darstellt, was zum gesellschaftlichen Leben der Menschen gehöret. Aus dem französischen übersetzt. Mit Kupffern und allergnädigsten Privilegiis*, Wien und Nürnberg bey Peter Conrad Monath.

Pluche N. A., 1751, *La mécanique des langues, et l'art de les enseigner*, Paris.

### Literatura przedmiotu

Hoinkes U., 1991, *Philosophie und Grammatik in der französischen Aufklärung. Untersuchungen zur Geschichte der Sprachtheorie und französischen Grammatikographie im 18. Jahrhundert in Frankreich*, Münster.

Klippel F., 1980, *Spieltheoretische und pädagogische Grundlagen des Lernspieleinsatzes im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt a. M., Bern, Cirencester/UK.

Leopold-Mudrack A., 1998, *Fremdsprachenerziehung in der Primarstufe. Voraussetzungen – Konzepte – Realisierung*, Münster, New York, München, Berlin.

Łossowska I., 1980, *Michał Dymitr Krajewski. Zarys monograficzny*, Warszawa.

Neis C., 2009, *Spracherwerb*, w: G. Hassler, C. Neis, *Lexikon sprachtheoretischer Grundbegriffe des 17. und 18. Jahrhunderts*, Tom 1, Berlin, New York, s. 298-342.

Rang M., 1959, *Rousseaus Lehre vom Menschen*, Göttingen.

Sporny K., 1965, *Dymitr Michał Krajewski – prekursor wychowania przedszkolnego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego” 40, s. 149-164.

Stern E., 2008, *Je früher, desto besser? Über Lernstrategien von Volksschulkindern*, w: L. Fried, G. Büttner (red.), *Das wissbegierige Kind. Neue Perspektiven in der Früh- und Elementarpädagogik*, Weinheim, s. 21-28.

### Teaching of foreign languages through home upbringing among Polish nobility in the 18th century

**Abstract:** The reference point for deliberating upon teaching foreign languages through home upbringing in the 18th century Poland are views of Michał Dymitr Krajewski, who belonged to the circle of Polish Enlightenment activists. In 1777 his guide for parents and educators *Gry nauk* was published. It included, among many other aspects, recommendations for early language teaching. Krajewski assumed that the desire of a child to satisfy curiosity through communication can be used to stimulate learning processes. His didactic concept created, through consistently treating teaching as fun, multiple opportunities for imitating teacher's language behaviors. Through easiness of play, Krajewski wanted to bestow upon the acquisition of a foreign language the same “natural” flow as is involved in the process of acquiring native tongue.

**Keywords:** Polish Enlightenment, teaching foreign languages, early language teaching, Michał Dymitr Krajewski

## **Former les enseignants de langue de spécialité : enjeux, compétences, outils**

L'enseignant de langue, et surtout l'enseignant de langue de spécialité, n'est pas un métier sans évolution. Les compétences du professeur de langue ne correspondent plus entièrement à celles qu'il était courant de lui assigner il y a deux ou trois décades. Elles sont modelées par les idées, tendances, conceptions formulées par rapport à l'enseignement/apprentissage des langues, celles-ci évoluant considérablement sous l'influence des changements socio-économiques qui s'opèrent dans les sociétés. Compte tenu des mutations continues de la vie sociale et économique, la didactique des langues est amenée à réfléchir non seulement sur une organisation optimale et efficace du processus pédagogique orienté vers l'appropriation de la langue étrangère (et celle de spécialité), mais elle se préoccupe également des modalités de la formation des enseignants confrontés de plus en plus à de nouveaux contextes d'enseignement et d'usage de la langue étrangère, de même que des besoins d'apprentissage qui en résultent.

L'objectif du présent texte est de rapporter certaines récentes tendances, telles l'ingénierie de la formation, repérables dans la réflexion pédagogique francophone relative à l'enseignement linguistico-professionnel qui sauraient alimenter la pensée polonaise sur la conception des programmes de formation des enseignants de langue. Enseigner la langue de spécialité ne vise pas à chaque fois d'identiques objectifs, ne suit pas toujours le même scénario, n'appelle pas non plus de compétences pareilles de l'enseignant. Les contextes d'enseignement des langues sont variés et ils conditionnent sensiblement les

modes d'action des enseignants. C'est pourquoi la formation des enseignants de langues de spécialité devrait, à notre profonde conviction, sensibiliser ces derniers d'un côté à la diversité des contextes pédagogiques propres à l'enseignement des langues de spécialité et à l'hétérogénéité des besoins d'apprentissage qui en résultent et, de l'autre, tenir compte de la spécificité des milieux pédagogiques dans lesquels les enseignants de langues de spécialité sont censés exécuter leur métier. D'où la nécessité d'organiser le processus formatif des futurs enseignants de manière à ce qu'il soit possible de remplir ces deux postulats. Il s'ensuit que la formation des enseignants de langues de spécialité à l'appui des outils de l'ingénierie de la formation constituera l'idée directrice de notre réflexion dans le présent texte. Avant d'aborder l'utilité de l'ingénierie de la formation dans le développement professionnel des enseignants, nous réfléchissons tout d'abord sur les contextes de travail des professeurs de langue de spécialité et leurs compétences qui y sont mises en jeu.

## **1. Contextes d'enseignement des langues de spécialité en Pologne**

Afin de formuler les propositions relatives à la formation des enseignants de langues de spécialité, il convient de s'interroger sur les contextes précis d'enseignement/apprentissage de telles langues. L'analyse des ceux-ci met en évidence les lieux de travail des enseignants et les types de publics auxquels les formateurs sont confrontés.

Les langues étrangères constituent un élément obligatoire des programmes d'enseignement à chaque étape éducative. En fonction du contexte et du public, elles s'inscrivent parmi les contenus – prioritaires ou secondaires – de la formation dispensée. Il est à remarquer que l'appropriation des langues étrangères s'accompagne de plus en plus souvent et intensément de la dimension professionnelle ce dont témoignent les offres des formations linguistiques disponibles sur le marché éducatif polonais.

De nombreux établissements publics et privés attirent les apprenants par un large répertoire de cours orientés vers l'enseignement/apprentissage des langues de spécialité. Parmi de tels établissements, il convient de citer de prestigieux instituts de langues étrangères, tels Institut Français, Goethe-Institut, Instituto Cervantes, British Council, etc., de même que les écoles commerciales de langue. Les propositions de formation avancées par ces institutions se concentrent principalement sur les savoirs et savoir-faire linguistico-culturels par rapport à

la langue étrangère en question (français, allemand, espagnol, anglais) et le milieu/domaine professionnel de référence.

Cette offre pédagogique est complétée par les cours de langue proposés par les centres de formation continue dont la mission consiste à perfectionner les compétences professionnelles des apprenants (y compris en langues étrangères) requises pour obtenir ou maintenir un emploi. Les résolutions concernant l'enseignement/apprentissage des langues se caractérisent d'une forte élasticité puisque la formation linguistique y apparaît soit comme complémentaire à la préparation à l'exercice du métier (de fleuriste, coiffeur, soudeur, secrétaire/assistante, etc.) soit comme indépendante de la formation professionnelle.

Les langues de spécialité figurent également parmi les contenus professionnels obligatoires dispensés par l'enseignement professionnel public à l'appui de la loi du 17 février 2012<sup>1</sup>. Les écoles de métier sont obligées d'introduire dans les programmes d'enseignement les cours de langue orientés vers les objectifs professionnels<sup>2</sup> et d'atteindre, au cours de l'éducation professionnelle, les acquis relatifs à une utilisation efficiente de la langue étrangère dans et pour les tâches liées à l'exercice de la profession et/ou du poste.

De plus, les langues de spécialité font aussi partie intégrale des programmes d'enseignement au niveau supérieur peu importe le domaine et/ou le cursus d'études. Dans la plupart des cas, les centres universitaires de langues sont chargés de la préparation et réalisation des cours de langue par rapport à la spécificité du domaine étudié (bâtiment et travaux publics, électronique, médecine, droit, vétérinaire, etc.). Une combinaison réfléchie des contenus domaniaux et linguistiques vise à rendre les étudiants attentifs aux aspects de la communication professionnelle tout en leur permettant de s'approprier des savoirs et savoir-faire langagiers indispensables pour la future activité professionnelle ou pour la continuation des études à l'étranger.

Il y a enfin des filières philologiques dont la mission est de former des philologues, soit des spécialistes de l'étude linguistique des textes. Au cours des dernières décades, la plupart des programmes de philologies ont radicalement évolué tout en orientant la formation linguistique des philologues vers divers débouchés professionnels (tourisme et hôtellerie, affaires, droit, journalisme, traduction, etc.). Le programme classique des philologies a ainsi intégré les

---

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach z dn. 17 lutego 2012 r. (Dz.U. 2012 poz. 184).

<sup>2</sup> Język obcy ukierunkowany zawodowo (JOZ).

cours de langue de spécialité afin d'initier les étudiants aux exigences de la communication en milieu de travail de référence.

Les contextes susmentionnés dessinent manifestement les lieux de travail des enseignants de langue et identifient les types de publics concernés par l'apprentissage des langues de spécialité. Dans tous les contextes décrits ci-dessus, l'enseignement/apprentissage de la langue est subordonné à une activité professionnelle (présente ou future) plus ou moins concrètement définie. Cependant le seul fait de relier la langue à la profession ne désigne point une organisation identique de cet enseignement/apprentissage, car tout contexte met en scène des publics différents mus par des besoins et objectifs dissemblables.

## **2. De la spécificité du contexte d'enseignement au choix de la démarche pédagogique**

La multitude des contextes d'enseignement et leur diversité suppose naturellement l'hétérogénéité des publics (ne serait-ce que du point de vue de l'âge, des motivations, du niveau d'éducation et/ou de maturité professionnelle, des compétences acquises, etc.), la spécificité des besoins et attentes ainsi que les modalités dissemblables d'organisation de l'enseignement/apprentissage (entre autres par rapport aux lieu et moment de la formation, au volume horaire disponible, au caractère obligatoire ou volontaire des cours, l'(in)utilité immédiate de la formation, etc.). Dans chacun des cas évoqués ci-dessus, l'enseignant est obligé de procéder à un mode d'action particulier adopté conformément aux éléments qu'il identifie dans le contexte pédagogique qui lui est propre. La démarche pédagogique pour laquelle il optera résulte de son « moi-ici-maintenant » qu'il analyse à travers les questions qui sont entre autres les suivantes : « qui ? », « pour qui ? », « quoi ? », « pourquoi ? », « pour quoi ? », « comment ? », « où ? », « quand ? ». Les réponses formulées à de telles interrogations aboutissent à des résolutions pédagogiques différenciées tout en définissant distinctement la forme de la formation envisagée, sa durée, ses objectifs et contenus, le niveau de spécialisation visé.

Suivant le contexte d'enseignement, le professeur de langue est confronté à des publics qui sont précisément identifiés ou intuitivement repérés et dont le profil professionnel est plus ou moins homogène/hétérogène. De plus, les besoins de ces publics cibles correspondent à un niveau peu ou très élevé de spécialisation ce qui demande une conception particulière de la formation

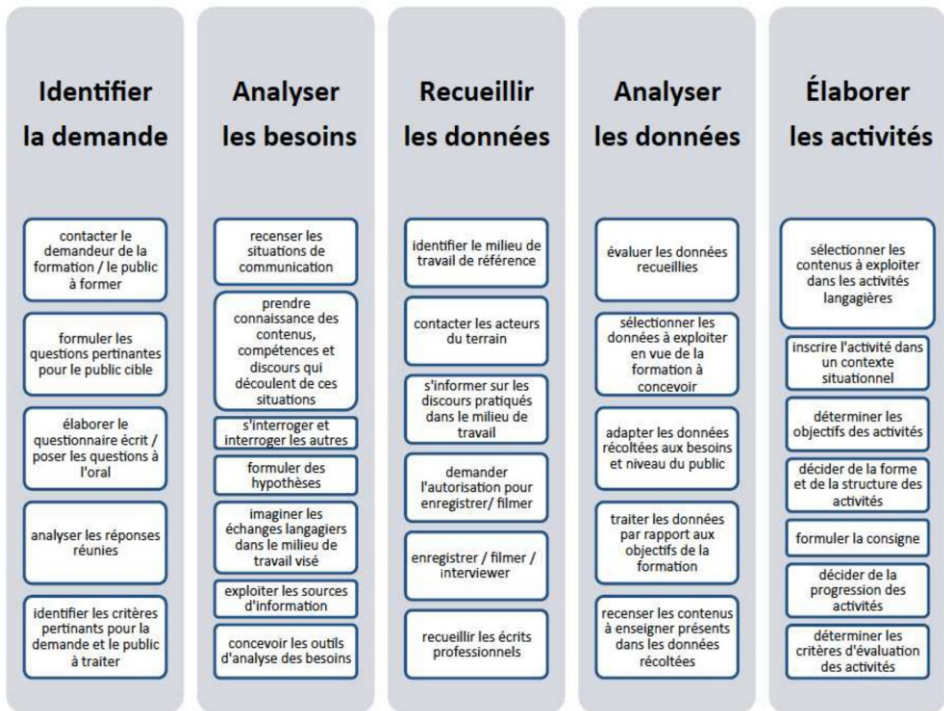
orientée exclusivement vers la langue du domaine ou bien vers celle qui combinera les contenus langagiers et professionnels. En fonction des paramètres identifiés, l'enseignant est amené à déterminer les contenus d'enseignement/apprentissage et les compétences des apprenants par rapport à la spécificité du domaine de référence, au métier/poste ou bien aux activités langagières communes à plusieurs domaines, métiers ou postes de travail. Ceci ne restera pas sans influence sur la nature des compétences mobilisées par l'enseignant : tout en restant enseignant de langue, il est obligé d'acquérir/approfondir ses connaissances du domaine dont la langue il enseigne. Ce qui plus est, dans chacune des situations envisagées, il a des possibilités inégales de l'exploitation du matériel pédagogique dont la disponibilité est incertaine par rapport à toutes les spécialités, tous les métiers et niveaux de langue.

Consciente de l'abondance des facteurs censés influencer le façonnement de la formation linguistique envisagée par rapport aux publics professionnels, la didactique du français dispose d'un large éventail d'approches qui prennent en considération diverses particularités de la situation pédagogique relatives à l'enseignement des langues de spécialité (Sowa 2012, 2016). Suivant le contexte, la conception de la formation s'appuie sur une demande précise qui nécessite l'élaboration d'un programme d'enseignement sur mesure ce qui est traditionnellement assigné à la démarche du Français sur Objectifs Spécifiques (Mangiante et Parpette 2004 ; Mangiante 2008). Nombreuses sont également des situations où les formations en langue de spécialité sont proposées sans viser les besoins pointus d'un public particulier : la logique de l'offre régit ainsi les formations désignées par la démarche du Français de Spécialité (Mangiante et Parpette 2004 ; Mangiante 2008). En outre, certains publics requièrent une formation simultanée en langue et en métier ce qui est possible de réaliser grâce à la conception du Français Langue Professionnelle (Mourlhon-Dallies 2006, 2008). Enfin, l'universalité de certaines activités professionnelles nécessitant le recours à la langue (comme rédiger les écrits professionnels, parler au téléphone, accueillir le client, etc.) donne la possibilité d'organiser les formations autour des compétences et activités langagières qui sont communes à plusieurs professionnels et milieux de travail ce dont rend compte la démarche de Français de la Communication Professionnelle (Mourlhon-Dallies 2008).

### 3. Du profil des publics aux activités de l'enseignant

La nature de la demande, le profil du public cible, ses besoins et les particularités de la situation d'enseignement contribuent tous ensemble à la nature des actions pédagogiques entreprises par l'enseignant. Le modèle classique de la programmation des formations en langues de spécialité se base sur cinq étapes majeures qui comprennent, selon Mangiante et Parpette (2004), l'identification de la demande, l'analyse des besoins, le recueil des données, l'analyse des données, l'élaboration des activités. Nous les présentons synthétiquement dans le tableau suivant.

Tableau 1. Étapes de la programmation des formations en langues de spécialité



Chacune des étapes présentées dans le modèle se décompose en des actions concrètes et de moindre calibre qui toutes ensemble contribuent à l'élaboration



de la conception cohérente des cours. Ces actions font appel au questionnement (et à l'auto-questionnement), à la recherche, à l'analyse, à la coopération, à la prise de décision etc. et nécessitent de l'engagement de l'enseignant ainsi que de son investissement en temps et en volonté.

Il est cependant à remarquer que la nature et l'étendue des tâches entreprises par l'enseignant à l'intérieur de chacune des phases susmentionnées peuvent différer en fonction du contexte et du public auxquels l'enseignant est confronté (Gajewska et Sowa 2014). Les lieux de travail des enseignants de langues de spécialité décrits dans ce qui précède sont suffisants pour en rendre compte. Les besoins spécialisés du public cible ainsi que la pénurie de matériel pédagogique disponible contraignent l'enseignant à concevoir une formation singulière et sur mesure tout en passant scrupuleusement par toutes les phases dont le tableau ci-dessus rend compte (surtout celles de la collecte et l'analyse des données ainsi que de l'élaboration des activités pédagogiques). Il arrive aussi que le profil professionnel des apprenants et leurs objectifs ne visent pas un niveau élevé de spécialisation et que leurs besoins de communication au travail se rapprochent plus ou moins de ceux de la communication quotidienne. Il se peut alors que le recours à une méthode de langue générale soit satisfaisant, celle-ci ne nécessitant que d'interventions minimales de la part de l'enseignant par rapport à l'exploitation complémentaire des supports et contenus particuliers relatifs au domaine de spécialité. Il y a enfin des situations où, insatisfait des contenus et/ou de la qualité des supports existant par rapport aux besoins d'enseignement/apprentissage identifiés, l'enseignant est contraint à les transformer et adapter de manière à ce qu'ils répondent au mieux aux objectifs assignés à la formation dispensée.

L'élaboration des formations en langues de spécialité ne reproduit pas toujours le même scénario. Toute situation pédagogique est particulière, de même que tout public est singulier, ce qui nécessite la mise en place des solutions réfléchies et adaptées, celles-ci procédant à des activités variées de la part de l'enseignant et activant ses compétences spécifiques. Identifier au départ la situation pédagogique, la définir ensuite par le prisme de ses paramètres-clés pour entreprendre enfin des actions enseignantes adéquates à chaque situation donnent de la lumière à la nature des activités qui supposent le type de compétences dont l'enseignant devrait faire preuve dans son travail avec divers publics professionnels. Suivant le contexte, la nature de ces activités et aussi de

compétences est plus ou moins complexe : leur ampleur peut comprendre soit la conception entière des programmes d'enseignement, soit l'adaptation conforme des supports existants, soit une utilisation optimale des ressources pédagogiques existantes. Il en résulte que, afin de concevoir des formations en langue qui tiendraient exactement compte des besoins des différentes cibles, les enseignants sont dans le besoin des formations capables de les préparer eux-mêmes à une confrontation compétente et efficace à la variété des contextes, demandes et publics.

#### **4. Ingénierie de la formation au service de la formation des enseignants**

Afin que les enseignants puissent satisfaire aux besoins langagiers variés des apprenants, il convient d'investir dans les compétences du corps enseignant à l'aide de la mise en place des formations dans le cadre du parcours préparatoire au métier de l'enseignant et/ou des formations continues adressées aux enseignants en activité souhaitant perfectionner leurs compétences didactiques, langagières, de spécialité. Conçue pour les objectifs de formation du personnel des entreprises (Le Boterf 1999 ; Ardouin 2003 ; Parmentier 2008) l'ingénierie de la formation s'assure une position de plus en plus forte<sup>3</sup> dans le milieu d'éducation (y compris celles des langues étrangères). Elle détermine profondément la manière de penser sur l'organisation de l'éducation sans rien laisser au hasard. Son but est de concevoir des programmes d'enseignement ciblés et performants tout en permettant au professionnel d'intégrer un milieu de travail, de s'y adapter au niveau professionnel et d'atteindre une meilleure efficacité dans l'exécution de son travail. L'ingénierie de la formation consiste à concevoir, réaliser et adapter des dispositifs de formation afin que ces derniers

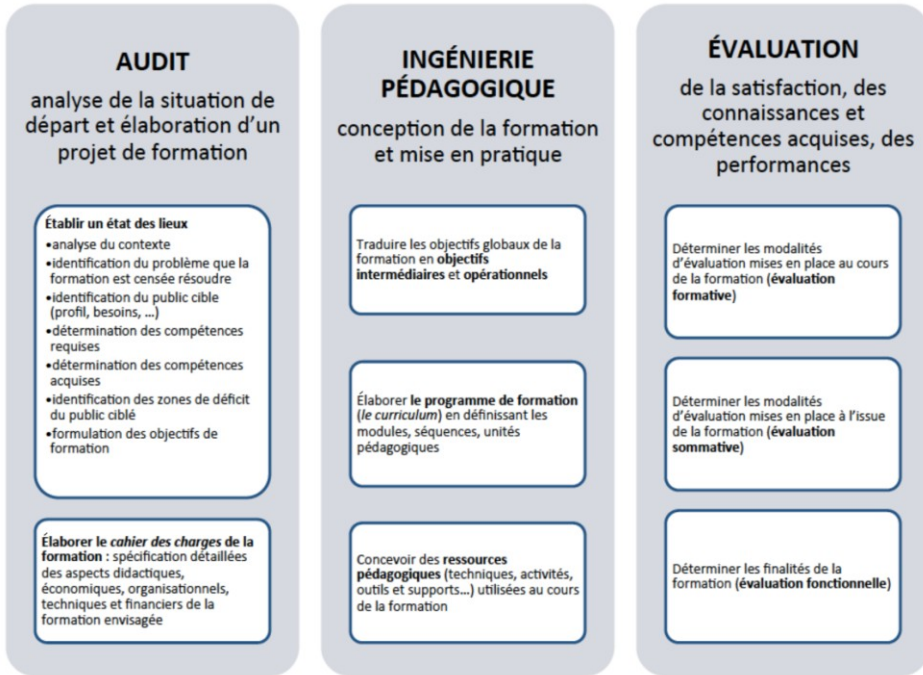
---

<sup>3</sup> En France, il est possible de repérer une visible tendance à former en matière de l'ingénierie de la formation dans le cadre des cursus universitaires ou formations continues. L'ingénierie de la formation de même que l'ingénierie pédagogique deviennent ces dernières années le cœur des programmes d'études universitaires. De plus, elles constituent le sujet privilégié des formations offertes dans le cadre du perfectionnement professionnel des formateurs en tout domaine. À titre d'exemple, nous mentionnons la formation *Ingénierie de la formation*, organisée et assurée par la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) à l'Institut Universitaire de la Formation des Maîtres de Varsovie à laquelle nous avons participé en 2015.

résultent sur des compétences souhaitées (Le Boterf 2008). Face à un public apprenant, l'ingénierie de la formation permet de mettre en place un ensemble coordonné de travaux visant à concevoir et réaliser un programme de formation en adéquation avec le profil et les besoins du public en question. Cet ensemble coordonné de travaux fait penser à l'accomplissement des actions qui seraient reliées, interdépendantes et agencées selon une progression logique. La conception et la mise en place de tels programmes ne sont pas possibles sans une analyse détaillée de plusieurs éléments capables d'identifier, d'un côté, le problème étant à la source de la formation et de l'autre, le potentiel des publics formés. Le diagnostic de la situation du départ permet de sélectionner ensuite des ressources rationnelles et optimales afin de les mobiliser par la suite pour la satisfaction maximale des besoins des publics en formation envisagée.

L'ingénierie de la formation est un processus composé de trois étapes principales. L'audit (ou l'analyse des besoins) constitue une étape initiale de la construction du programme de formation et met en lumière la situation de formation. La compréhension de celle-ci conduit, d'un côté, à identifier les déficits des compétences et les besoins qui seront satisfaits lors de la formation et, de l'autre, à définir les objectifs de celle-ci. Le but est de répertorier les situations dans lesquelles les futurs formateurs seront obligés d'agir et, ensuite, d'y faire correspondre les compétences situationnelles requises par les situations en question (déterminer le profil des compétences requis), dont la formation tiendra compte tout en s'appuyant sur ce que les formateurs savent déjà faire (déterminer le profil des compétences acquis). L'audit a ainsi pour objectif de prendre une décision opératoire quant aux priorités de la formation (les objectifs de formation). Vient ensuite l'étape d'ingénierie pédagogique qui consiste à concevoir les supports accompagnant le déroulement de la formation, tels le plan de formation, les modules, les objectifs pédagogiques, les activités de formation. Le processus en question est clôturé par l'étape d'évaluation, cette dernière se référant à la fois à la vérification des progrès du public formé (au cours de la formation et à sa fin) et à l'efficacité de la formation réalisée. Elle tient compte des niveaux des connaissances et compétences acquises à différentes étapes de la formation et à sa fin, de même que du degré de satisfaction des publics formés et de ses performances en milieu de travail.

Tableau 2. Étapes de l'ingénierie de la formation



Tout en abordant les aspects particuliers de chaque formation, l'ingénierie de la formation constitue un outil approprié à la construction des programmes variés mais adaptés aux besoins singuliers des publics formés. Dans ce sens, elle nous paraît être opérationnelle également dans le cadre de la préparation professionnelle des enseignants (futurs ou déjà en activité) dont l'activité pédagogique appelle un profil et un kit de compétences différentes suivant le contexte pédagogique. L'ingénierie de la formation rend parfaitement compte de l'idée de la relation pédagogique qui s'établit entre le formateur et la personne formée<sup>4</sup> : à l'aide des outils pédagogiques et méthodes d'enseignement déterminés, le formateur agit sur la personne formée de manière à ce que cette dernière soit capable de s'approprier et d'intégrer les capacités et compétences attendues à l'issue de la formation et faisant objet de celle-ci. La détermination de ces capacités et compétences est toujours résultat d'une analyse détaillée du

<sup>4</sup> Nous nous référons ici à la définition de la relation pédagogique formulée par S. Grucza (2010 : 167).

contexte et des besoins qui imposent par la suite un répertoire d'outils pédagogiques sélectionnés conformément à ce qui est identifié en termes de compétences requises et objectifs de la formation. Rien n'est ici laissé au hasard et chaque élément du processus formatif est soumis à une évaluation rationnelle pour être ensuite mis en relation avec d'autres paramètres constitutifs du contexte pédagogique. De plus, pratique pour la formation des formateurs, l'ingénierie de la formation peut s'avérer également efficace pour la conception des programmes d'enseignement des langues de spécialité. Après s'être soumis au processus éducatif basé sur l'ingénierie de la formation, l'enseignant de langue de spécialité saura mieux en faire usage au profit de la formation qu'il devra assurer lui-même.

Comme toute formation devient de plus en plus un enjeu stratégique des sociétés modernes, nous sommes d'avis que la formation des enseignants n'échappera pas à la mise en place des dispositifs d'enseignement capables de satisfaire aux besoins d'enseignement/apprentissage de différents publics et l'ingénierie de la formation trouvera également sa place dans le système éducatif polonais.

### **Bibliographie**

- Ardouin T., 2003, *L'ingénierie de formation pour l'entreprise*, Paris, Dunod.
- Bertrand O. et Schaffner I. (dir.), 2008, *Le français de spécialité. Enjeux culturels et linguistiques*, Paris, Les Éditions de l'École Polytechnique.
- Gajewska E. et Sowa M., 2014, *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin, Werset.
- Grucza S., 2010, « Nowe platformy dydaktyczne: Lingwistycznie Inteligentne Systemy Translacji Glottodydaktyczne (LISTiG) », *Lingwistyka Stosowana* 3, pp. 167-176.
- Le Boterf G., 1999, *L'ingénierie des compétences*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Le Boterf G., 2008, *Repenser la compétence*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Mangiante J.-M., 2008, « Des référentiels de compétences en français à visée professionnelle : Des outils pour concevoir des formations pour publics spécifiques », in : O. Bertrand et I. Schaffner (dir.), *Le français de spécialité – Enjeux culturels et linguistiques*, Palaiseau, Les Éditions de l'École Polytechnique, pp. 83-92.
- Mangiante J.-M. et Parpette Ch., 2004, *Le Français sur objectif spécifique*, Paris, Hachette.
- Mourlhon-Dallies F., 2006, « Penser le français langue professionnelle », *Le Français dans le monde* 346, pp. 25-28.
- Mourlhon-Dallies F., 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnels*, Paris, Didier.
- Parmentier C., 2008, *L'ingénierie de formation*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Sowa M., 2012, « Kształtowanie się koncepcji nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych », *Lingwistyka stosowana* 6, pp. 155-171.
- Sowa M., 2016, « Nomenklatura na usługach glottodydaktyki. Koncepcje nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych », *Języki Obce w Szkole* 3/2016, pp. 4-11.

### **Training Language Teachers for Special Purposes: issues, skills, tools**

**Abstract:** The aim of the article is a foreign language teachers training, in particular language teachers for special purposes, in the Polish education system. The text describes the current contexts of teaching of foreign languages for occupational purposes and activities of the competent language teachers for special purposes in the planning and implementation of the teaching process. Furthermore, the article presents some tools i.e. educational engineering, which can be helpful in teacher education and which is very popular in the French context of teachers education.

**Keywords:** Language for Specific Purposes (LSP), language teachers, teachers training, educational engineering

## **L'autorégulation en classe de langue : atout d'un bon apprenant**

Dans un article concernant les objectifs d'apprentissage en lien avec la dimension métacognitive de l'enseignement des langues Barbara Głowacka (2012 : 124) a stipulé que « pour qu'un élève puisse prendre en charge son apprentissage, il doit disposer de savoirs métacognitifs concernant l'ensemble des connaissances dont il dispose à propos de son fonctionnement cognitif : la tâche à exécuter (sa nature et les objectifs), sa propre personne (ses compétences à réaliser la tâche) et les façons de procéder pour réaliser la tâche ». Nous sommes entièrement d'accord avec ce diagnostic pertinent et ciblant l'un des problèmes les plus épineux dans l'enseignement des langues étrangères car les stratégies métacognitives ou autrement dit régulatrices, comme le rappelle B. Głowacka, « impliquent sa [de l'élève – JS-Z] participation réfléchie, finalisée et conséquente dans l'apprentissage » (Głowacka 2012 : 124). Les résultats de recherches menées auprès des élèves polonais montrent qu'ils ne les maîtrisent pas suffisamment (Filipiak 2012 ; OECD PISA 2004, 2006, 2010, 2014) et ils payent cher cette lacune dans leur bagage cognitif entraînant les échecs répétés, une baisse du sentiment d'efficacité personnelle, de motivation, d'estime de soi pouvant mener jusqu'au décrochage scolaire.

Nous nous proposons d'analyser dans ce texte juste une composante de la stratégie métacognitive à savoir l'autorégulation, sans pour autant oublier les autres : l'anticipation, l'attention générale, l'attention sélective, l'autogestion, l'identification d'un problème et l'autoévaluation, sachant qu'elles n'agissent pas séparément mais souvent se chevauchent et s'entraident dans l'activité de l'apprenant. Cependant, pour la clarté de nos analyses, nous avons décidé de

faire le zoom sur l'autorégulation qui est particulièrement présente dans les recherches empiriques et sur laquelle porte également une partie de nos recherches sur *l'élève compétent* (Sujecka-Zajac 2016). Il semble important, dans un premier lieu, de définir le processus d'autorégulation et son rôle dans l'acte d'apprendre, dans un deuxième lieu nous analyserons les liens entre différentes activités assurant la gestion du travail mental lors de l'apprentissage et les sources des difficultés de certains apprenants pour mieux déterminer le type de soutien possible à apporter dans ce contexte, enfin, dans un troisième lieu, nous allons illustrer cette réflexion par des extraits de notre corpus d'apprenants menant à quelques conclusions qui ne sont pas encore définitives à ce stade des analyses et recherches empiriques.

## **1. L'autorégulation et son rôle dans l'acte d'apprendre**

Nous comprenons intuitivement le terme d'autorégulation comme évoquant une activité de contrôle de soi-même mais en quoi consiste précisément ce contrôle et sur quoi il porte au fait ? Analysée dans le domaine de l'approche sociocognitive cette notion renvoie à « une habileté autogérée de l'apprenant à contrôler tous les aspects de son apprentissage, de la planification de son travail à son autoévaluation y compris ses processus internes, ses comportements et son environnement » (Fréchette 2008 : 37). Comme toute activité métacognitive celle-ci nécessite également un investissement personnel, un effort à long terme pour mieux se comprendre en tant qu'apprenant et pour réguler le déroulement du processus visant l'atteinte des objectifs. Une première retombée découle immédiatement de cette constatation : un apprenant qui s'autorégule est motivé, actif et conscient de ce qui se passe dans son apprentissage tel un mécanicien qui veille constamment au bon état du moteur d'un véhicule lequel assure sa mise en marche. Cet engagement n'est pas tout à fait naturel ni inhérent à chaque personne, il s'apprend et s'entraîne, rares sont ceux qui ont le « don d'autorégulation ». Par ailleurs, certaines conditions d'exécution s'imposent : une motivation initiale suffisante, la définition d'un but à atteindre, la possibilité de recourir à des stratégies d'autorégulation et la capacité de s'autocorriger (Cosnefroy 2010 : 14).

L'autorégulation évoque tout un processus, voire un ensemble de processus, faisant appel à « des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but » (*ibidem* : 13). Il n'est pas



évident de proposer à l'apprenant de mobiliser une telle dose de son énergie pour apprendre, d'une part car il y a des activités concurrentielles qui peuvent facilement emporter sur celle d'apprentissage, et de l'autre, car apprendre est une aventure à risques où les résultats ne sont pas garantis, en revanche le découragement et la déception sont fréquentes.

Parmi de nombreux modèles analysant l'autorégulation celui de B.J. Zimmerman (2000) est le plus connu et le plus souvent cité. Il prend pour théorie de fond la théorie sociocognitive d'Albert Bandura (2008) qui redonne entre les mains de l'individu la capacité à modeler son avenir par ses propres efforts en le considérant capable d'anticiper sur les résultats possibles de ses actions, ce qui permet d'agir de façon dite proactive et non seulement rétroactive, donc en réaction à ce qui arrive du monde extérieur. B.J. Zimmerman met au cœur de son modèle quatre concepts : l'agentivité, le sentiment d'efficacité personnelle, l'autoobservation et l'autorécompense qui interviennent lors des trois phases majeures d'autorégulation revenant de façon cyclique (dans Laffont 2005) :

- la phase d'anticipation : ici la personne analyse la tâche, se fixe des buts, cherche et trouve des stratégies, formule des attentes quant au résultat et est orientée à l'atteindre ;
- la phase d'action : la personne recourt à des stratégies préalablement choisies et à l'autoobservation réunissant des informations sur les aspects spécifiques de l'activité, les conditions de son exécution et les effets produits ;
- la phase d'autoréflexion comprenant les auto-jugements et les auto-réactions.

Le deuxième élément parmi les quatre cités ci-dessus à savoir le sentiment d'efficacité personnelle (ang. *self-efficacy*, Bandura 1997) a une forte influence sur les activités d'autorégulation. Comme l'affirment certains chercheurs « être acteur, créer des intentions et les mener à leur terme requiert de disposer de croyances qui poussent à agir, c'est le rôle du sentiment d'efficacité personnelle » (Cosnefroy 2010 : 19). De multiples recherches dans ce domaine confirment les aspects positifs en lien avec l'apprentissage : une plus forte utilisation de stratégies cognitives performantes, l'engagement dans des activités jugées plus difficiles, un niveau d'effort plus élevé et un temps plus long passé à étudier (Schunk, Pajarès 2005 ; Zimmerman 2000).

Les bénéfices de l'autorégulation ne sont donc pas négligeables du point de vue du déroulement et des résultats de l'apprentissage, car un apprenant autorégulé augmente considérablement ses chances de réussir. De récentes recherches soutiennent que la capacité à s'autoréguler peut prédire la réussite scolaire d'un apprenant (Shanker 2013 ; Blair et Diamond 2008). Toutefois le développement et le soutien des activités d'autorégulation ne sont pas encore suffisamment mis en œuvre dans nos classes. D'une part, parce qu'elles appartiennent à l'univers mental, personnel et abstrait de chaque apprenant sur lequel les interventions didactiques semblent impossibles et, de l'autre, parce que les enseignants ne possèdent pas d'outils adéquats à ce travail de soutien et de développement de l'autorégulation. Différents domaines d'intervention sont indiqués comme faisant parti des facteurs contextuels de l'autorégulation (Allal, Mottier Lopez 2007) :

- la manière de structurer les situations d'apprentissage ;
- les interactions de l'enseignant avec les élèves ;
- les échanges entre apprenants ;
- les outils intégrés aux situations ;
- les modalités d'évaluation ;
- les démarches de construction et de négociation du sens.

Ces points constituent les axes principaux de développement et de soutien pour l'autorégulation qui pourraient être envisagés par les enseignants.

Pour conclure à cette étape en donnant un « portrait robot » de l'autorégulation rappelons que sa place est strictement liée à une compréhension profonde du processus d'apprentissage reliant intimement les aspects cognitifs, métacognitifs et motivationnels de l'apprentissage (Cosnefroy 2010 : 11). Il a été démontré que les attitudes des apprenants changeaient selon qu'ils choisissaient les buts d'enseignement corrélés avec le programme de l'école ou des buts de recherche de la performance correspondant à des besoins personnels et internes (Dweck 1986). Il n'est pas étonnant de constater que les élèves ayant choisi les buts d'enseignement s'impliquent moins dans l'apprentissage, se démotivent plus vite et se comparent aux autres dans une compétition imposée de l'extérieur alors que ceux ayant opté pour des buts de recherche de la performance sont motivés à long terme, cherchent des stratégies d'apprentissage adéquates, renouvellent leurs efforts pour atteindre le but. L'autorégulation est

un outil puissant pour le choix de buts de recherche de la performance et, par conséquent, pour un apprentissage réussi et individualisé.

Elle débouche par ailleurs sur un vaste répertoire de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage dont la liste se présente comme suit (Zimmerman et Martinez-Pons 1986, 1988 cités dans Kermarrec 2004 : 28) :

- s'autoévaluer ;
- organiser et transformer l'information ;
- fixer des buts et planifier ;
- rechercher des informations ;
- prendre des notes et les contrôler ;
- structurer l'environnement ;
- tirer les conséquences (auto-congratulation et auto-punition) ;
- répéter et mémoriser ;
- rechercher l'aide d'un pair ;
- rechercher l'aide d'un enseignant ;
- rechercher l'aide d'un adulte ;
- refaire des examens, des tests ;
- réviser ses notes ;
- revoir des textes originaux.

Rien d'étonnant qu'un tel programme décourage une approche systémique de l'autorégulation en classe où la multitude de facteurs à envisager constitue l'obstacle majeur pour un enseignant même expérimenté. Pourtant l'impact de l'autorégulation sur le processus de l'apprentissage est indiscutable. Comme le constate L. Cosnefroy (2010 : 12) « à la croisée de la métacognition et de la motivation, ces recherches [portant sur l'apprentissage autorégulé JS-Z] se donnent pour objectif d'expliquer comment l'apprenant réussit à se mettre au travail, à faire preuve de persévérance et à atteindre les buts fixés en contrôlant lui-même ses processus d'apprentissage et sa motivation ».

Et dans le cas inverse que se passe-t-il ? Comment se présente le parcours scolaire, et pas seulement, d'un élève passif, hétéro-dirigé, doutant de son potentiel et avec un sentiment d'efficacité personnelle très bas ? Nous allons faire le zoom sur l'apprenant en difficulté d'apprentissage et avec des troubles d'apprentissage pour mieux comprendre la nature de ses problèmes à l'école et pour proposer une démarche de soutien.

## 2. Profil éducatif de l'apprenant avec des troubles d'apprentissage

De nombreuses recherches ont contribué, à partir des années 70 du XX<sup>e</sup> siècle, à définir le profil d'un « bon apprenant » (Stern 1975 ; Rubin 1975 ; Naiman *et alii* 1978), en revanche les études des apprenants ayant des troubles d'apprentissage (TA) commencent à se faire plus présentes seulement récemment. Nous avons mentionné plus haut le rôle considérable de l'auto-efficacité dans l'autorégulation menant au succès éducatif. Or, les personnes avec des TA soit affichent un manque d'auto-efficacité, soit la surestiment (Klassen 2007). Dans le premier cas l'apprenant s'engage moins car il doute de ses capacités à exécuter la tâche et dans le second – il ignore ses lacunes ou les néglige et ne prépare aucun plan de redressement. Par ailleurs, les apprenants avec des TA sont fortement persuadés d'une fatalité qui pèse sur chaque individu possédant – ou non – certaines capacités ou « dons » comme par exemple le don pour les langues ou la « bosse des maths ». Cela entraîne la conséquence fatale d'abandonner des efforts en vue d'améliorer la capacité déficiente. Carol Dweck ([2006]/2010 éd. française) dans son livre *Changer d'état d'esprit. Une nouvelle psychologie de la réussite*<sup>1</sup> fait la distinction entre « un état d'esprit fixe » (ang. *Fixed Mindset*) et « un état d'esprit de croissance » (ang. *Growth Mindset*). Ceux qui se classent du côté de l'état d'esprit fixe évitent les défis, se découragent face aux difficultés, ne croient pas que l'effort puisse apporter des fruits, ignorent les aspects positifs d'un feedback critique, se sentent déprimés par les succès des autres et, en conséquence, ils ne profitent pas entièrement de leur potentiel cognitif, se préoccupent de l'image qu'ils donnent à leurs pairs plus que de ce qu'ils apprennent réellement. En revanche, ceux qui présentent l'état d'esprit de croissance relèvent les défis, persévèrent face aux difficultés, perçoivent l'effort comme menant à la compétence, apprennent avec des remarques critiques et avec les succès des autres ce qui débouche sur un sens profond de l'apprentissage et sur leur sentiment d'autonomie. Il est évident que les apprenants avec des TA ont beaucoup plus souvent le profil de l'état d'esprit fixe et leurs échecs répétés le confirment à leurs yeux. À cela s'ajoute une motivation plus basse et un recours rare, voire inexistant, à des stratégies

---

<sup>1</sup> C. S. Dweck, 2006, *Mindset. The new psychology of success*, New York, Penguin Random House LLC.

d'autorégulation de l'apprentissage telles qu'elles ont été énumérées plus haut. L'image du désastre semble ainsi complète. Comment y remédier ?

### 3. Le soutien et le développement de l'apprentissage autorégulé

Les chercheurs ont élaboré des modèles de soutien au développement des stratégies d'autorégulation en vue de faire progresser les apprenants avec des TA (Harris et Graham 1996) principalement dans le domaine de l'expression écrite qui est souvent fort déficitaire chez ces élèves. Leur approche se résume par l'acronyme SRSD (ang. *Self-Regulated Strategy Development*) et comporte six étapes proposées comme une sorte de trame autour de laquelle le travail stratégique est exploré. Il s'agit de l'enseignement explicite des stratégies elles-mêmes mais aussi des conditions pour les utiliser et des procédures de gestion mentale sans oublier les facteurs motivationnels. Les étapes en question se présentent comme suit (d'après [www.taalecole.ca/](http://www.taalecole.ca/))<sup>2</sup> :

- recourir aux connaissances antérieures qui constituent le point de départ pour les nouvelles connaissances ;
- discuter des stratégies à apprendre, des buts à se fixer, du rôle de l'effort ;
- modéliser l'acte d'écrire avec ses sous-parties consécutives : la définition du problème, le focus sur l'attention et la planification, la mise en place des stratégies, l'auto-évaluation et la correction d'erreurs, l'auto-contrôle, l'auto-renforcement ;
- mémoriser les stratégies à l'aide d'activités amusantes ;
- accompagner l'apprenant dans l'application des stratégies ;
- performer de façon indépendante.

Ce travail intense, ciblant le développement stratégique des élèves, s'accompagne d'autres points que nous avons mentionnés plus haut tels que le type de langage utilisé dans le feedback, la façon d'interagir avec les élèves et les types d'expérience d'apprentissage proposés. Soulignons fortement la nécessité d'une participation très active des apprenants ayant des TA à toutes ces démarches et leur forte implication, indispensable pour opérer un changement quelconque. Il est très important d'éviter la posture de l'« expert »

---

<sup>2</sup> Consulté le 12.01.2018.

qui résoudra tous les problèmes de l'élève à sa place. Comme le remarque si justement Britt-Mari Barth (2013 : 56) l'élève « sur-guidé » « peut devenir l'un de ces « voiceless », ces « sans-voix » – dans le sens de Carol Gilligan<sup>3</sup> – qui n'ont confiance que dans la voix des autres ». Une telle dépendance serait fatale pour l'apprenant l'habituant à une « impuissance apprise » et le privant de toute initiative et d'intention d'apprendre. Il est de prime importance de ne pas le laisser sombrer dans des attitudes passives de « consommateur de conseils ». Dans la section qui suit nous proposerons un soutien cognitif de l'élève en vue de son autorégulation, se basant sur un dialogue didactique à visée d'apprentissage.

### **3.1. Du discours didactique au dialogue didactique et formatif en classe de langue**

Posons-nous la question suivante : quel modèle du discours didactique règne dans les classes de langue ? Les chercheurs sont généralement d'accord sur ses traits principaux évoquant le manque de symétrie, le manque d'authenticité, le focus sur le système langagier et non pas sur le sens, le schéma rigide de « question-réponse-évaluation » (Majer 2003 ; Piotrowski 2011 ; Seretny 2014 ; Mihułka 2015). Ces échanges visent les objectifs d'enseignement ou d'évaluation tout en ignorant les objectifs d'apprentissage ou ce que nous avons appelé plus haut « les buts de recherche de la performance », en accentuant les points faibles de l'apprenant et en limitant considérablement ses capacités d'autorégulation. Pour sortir de ce cercle vicieux de l'impuissance de l'apprenant et de ses échecs, en quelque sorte « garantis » pour un élève avec des TA, il est recommandé de recourir à un autre type d'échange dit dialogue pédagogique (de La Garanderie 1982) à l'instar duquel nous avons élaboré le dialogue didactique et formatif (Sujecka-Zajac 2016).

Contrairement au discours didactique pointant les erreurs et évaluant les connaissances de l'élève le dialogue pédagogique « a pour objet la prise de conscience par l'élève des moyens qu'il emploie ou qu'il pourrait mettre en œuvre dans les tâches d'apprentissage, d'acquisitions et de développements de connaissance » (dans Le Poul 2002). Le dialogue pédagogique s'inscrit dans la démarche de la gestion mentale dont Antoine de La Garanderie, éminent

---

<sup>3</sup> C. Gilligan, 1982, *In a Different Voice*, Cambridge, Harvard University Press.

pédagogue français, fut auteur et obéit à des critères de pertinence, de correction, de posture et de cohérence (Moinet *et alii* 2013, en ligne).

Dans notre recherche<sup>4</sup> (Sujecka-Zajac 2016) nous avons mené un dialogue de type didactique et formatif auprès des adolescents polonophones dans un établissement secondaire, qui visait à mieux comprendre leur propre cheminement mental lors de la résolution d'une tâche langagière, à s'autoréguler avec l'aide de l'enseignant-médiateur, à voir l'impact d'un tel effort sur les stratégies d'apprentissage et, dans un délai plus long, à améliorer ses résultats dans l'apprentissage du français langue étrangère.

À l'aide de l'exemple ci-après nous nous proposons d'indiquer les points forts d'une telle démarche en lien avec nos propos précédents.

### **3.2. Découvrir et réguler son cheminement mental lors d'une tâche langagière**

Que se passe-t-il lors d'un tel dialogue ? Peut-on espérer l'amélioration rapide au niveau des stratégies utilisées ? Nous répondrons à ces questions à l'aide d'un bref extrait de notre corpus présenté ci-dessous. Le dialogue a été mené avec un participant à la recherche<sup>5</sup>, 17 ans, à propos d'une tâche de grammaire – compléter les phrases avec les verbes au présent de l'indicatif.

SEB-I-014<sup>6</sup>

E<sup>7</sup> : Alors regardons ensemble ces formes verbales.

A : Ah, j'ai honte car j'ai confondu les verbes basiques « avoir » et « être ».

E : Est-ce que tu vois un système dans ces conjugaisons ? Car ici, par exemple, tu as mis un « s » au milieu de la forme verbale [\*nous changesons].

A : Eh oui, car je me souviens qu'il est interdit de mettre deux voyelles l'une à côté de l'autre, car c'est un crime, donc j'ai mis un « s ».

E : Donc tu voulais ainsi séparer les deux voyelles ?

A : Puisque moi, j'apprends ces conjugaisons et j'apprends les terminaisons, -es, -e et d'autres. Mais ici je regarde et je vois qu'il y a l catégorie, mais au

---

<sup>4</sup> La recherche a été menée en mars et avril 2013, dans un lycée d'enseignement général à Varsovie auprès des 15 élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

<sup>5</sup> Les entretiens ont été menés en polonais. Les exemples cités ont été traduits par nos soins.

<sup>6</sup> Codage des participants admis dans la recherche citée.

<sup>7</sup> E – enseignant, A – apprenant.

milieu il y a ces voyelles, donc j'essaie de les séparer et puisqu'il y a un « s » à la fin, pourquoi ne pas mettre un « s » aussi au milieu (rires).

E : Mais ici il s'agit encore de la prononciation du verbe « changer », comme dans « manger », donc il faut mettre le « e » entre « g » et « o » ce qui ne change pas la prononciation du verbe. Ce n'est pas une règle de conjugaison mais de prononciation. Et dans cette dernière phrase, il y a : Tu \*cherche Nicolas ? Il \*a à la bibliothèque ?

A : Je ne sais pas, j'ai « perdu » la conjugaison. Ah, je vois, ça doit être « est » ?

E : Tout à fait.

A : Justement, des fois ça me convient et des fois non et je cherche à l'aveuglette.

E : Qu'est-ce que tu peux faire pour avoir de meilleurs résultats ?

A : Penser plus logiquement, chercher des liens et des points de repères. Mettre de l'ordre dans tout ce chaos de mes connaissances et l'appliquer.

E : Justement, tu peux très bien mettre de l'ordre dans ce « chaos ».

### 3.3. Discussion de l'extrait présenté

Rappelons ici que l'objectif du dialogue didactique-formatif n'est pas de corriger les erreurs de l'apprenant, de constater les lacunes dans ses connaissances ni de l'évaluer par une note ou un commentaire. Il s'agit avant tout de l'accompagner dans son retour cognitif mental, de refaire avec lui son chemin et de lui apporter un soutien dans l'effort d'autorégulation. Cela peut être difficile pour un enseignant habitué à noter, corriger et conclure sur le niveau de connaissances de l'élève, toutefois c'est l'essentiel du dialogue en question et demande à l'enseignant une grande maîtrise de son discours et de garder présent à l'esprit le but de la démarche.

Tout d'abord, il est à noter que cet élève s'autocritique d'emblée en parlant de *honte* (pl. *Ale wstyd mi, bo się pomylilem w dwóch podstawowych czasownikach*), voire de *crime* (pl. *Pamiętam, że nie wolno dać dwóch samogłosek obok siebie, bo to jest zbrodnia*) attribuant à ces erreurs une catégorie quasi morale. Le résultat est tel que la plupart de son effort est centré sur la séparation – ratée – des deux voyelles dans cette forme spécifique alors qu'il ne maîtrise pas les formes principales du verbe français.

En deuxième lieu, notre attention a été attirée par les expressions que l'apprenant utilise pour parler de ses lacunes : « j'ai perdu la conjugaison » ou



bien « des fois ça me convient et des fois non et je cherche à l'aveuglette ». Il ne reconnaît pas clairement qu'il devrait changer ses méthodes d'apprentissage pour ne plus « perdre la conjugaison » ou « chercher à l'aveuglette ». Ses stratégies d'autorégulation sont limitées, s'appuient sur des principes incomplets et de vagues souvenirs venant de ses cours. À la question du chercheur « Est-ce que tu vois un système dans ces conjugaisons ? » il répond affirmativement mais il est clair que ce système reste pour lui inconnu. En même temps, il semble avoir la conscience des démarches à succès qu'il cite à la fin de l'entretien : penser logiquement, chercher des liens, chercher des points de repères, elles restent tout de même, pour l'instant, complètement abstraites et inutilisées. Le terme de « chaos » qu'il emploie résume très bien la structure de ses connaissances.

Il s'en suit de ce qui précède que le dialogue analysé n'a pas d'impact immédiat sur les stratégies d'autorégulation de l'apprenant. Lors de cette interaction l'élève verbalise et en même temps prend conscience de sources de ses difficultés. Cela a été confirmé par d'autres énoncés des participants à la recherche (Sujecka-Zajac 2016) :

- 713\_0016 : (à propos des articles partitifs) : je m'en souviens, mais je n'ai aucune idée comment m'en servir, quoi associer à quoi et comment contracter...
- 713\_0002 : moi, par exemple, j'ai un problème énorme avec l'expression orale.
- 713\_0005a : je ne sais pas, je ne suis pas assez fort en français. (...) Justement je ne sais pas, car je ne sais pas ce que ce 'on' veut dire, je sais ce que c'est 'il/elle', mais ce 'on' – pas du tout.
- 713\_0005b : justement j'ai un chaos dans la tête, car j'ai accumulé des retards par rapport aux cours de français et j'étais obligé de suivre pendant mes vacances d'hiver les cours de rattrapage et ce matériel était accablant !
- 713\_0012 : car là je confonds s'il y a 'ont' ou 'sont'...

Notons au passage la reprise du terme « chaos », significatif dans ce contexte, de même que cet aveu témoignant de l'état d'esprit fixe « je ne suis pas assez fort en français ».

Le travail de l'enseignant commence là où les apprenants constatent le manque d'outils et de démarches pouvant améliorer leurs compétences. Le dialogue poursuivi dans une telle direction accompagnerait l'élève sur son

chemin de progrès. Cela demande des recherches approfondies et de longue durée mais son potentiel est prometteur. Dans le dialogue, tel que nous avons voulu le montrer ici, l'autorégulation précédée de l'auto-évaluation devient la clé de voûte pour le travail ultérieur sur les stratégies d'apprentissage. Notre objectif était donc celui d'outiller l'apprenant pour une autorégulation efficace passant par une analyse, réflexion, introspection menant à un diagnostic solide de son *soi-apprenant*.

### **En guise de conclusion**

L'autorégulation est un formidable atout à l'aide duquel il y a de fortes chances de prédire correctement la réussite de l'individu aussi bien à l'école qu'en dehors du système éducatif, dans la vie professionnelle et personnelle. Le profil du *bon apprenant* l'indique clairement : ceux qui s'autorégulent développent toutes sortes de compétences et de capacités telles que l'auto-évaluation, la planification et l'organisation des processus complexes, la poursuite des objectifs à long terme, la motivation, la maîtrise émotionnelle et cognitive, le comportement stratégique, les attitudes positives face aux problèmes et défis, l'envie de progresser. Se priver de ces atouts signifie diminuer ses chances de la réussite, se fixer dans des limites imposées par les conditions extérieures, éviter les risques, reculer devant les défis, se laisser impressionner par les avis négatifs au point de les considérer comme définitifs. Les apprenants avec des troubles d'apprentissage réalisent ce scénario pessimiste trop souvent pour ne pas s'interroger sur les moyens pédagogiques étant à la portée des enseignants. Notre réponse à cette situation en classe de langue est de recourir au dialogue didactique-formatif dont le but est d'accompagner l'élève lors de la réalisation d'une tâche en L2. Assurer une présence bienveillante d'une personne qui s'intéresse à la manière de penser, qui ne juge ni ne critique pas, qui ouvre de nouvelles voies mais ne les impose pas – tel est le sens de cet outil, certes, exigeant une réflexion et un entraînement, mais avec lequel il y a de fortes chances que l'apprenant arrive à « mettre de l'ordre dans ce chaos », autrement ce dernier le conduit inévitablement à l'échec.

Je suis heureuse de pouvoir connaître personnellement une enseignante qui incarne ces traits : dr Barbara Głowacka avait toujours accompagné ses étudiants en philologie romane à l'Université de Białystok dans ce sens, en les

impliquant dans des journées d'études, des concours de poésie dans les écoles, des manifestations scientifiques développant leurs compétences linguistiques et interculturelles. Son énorme implication à œuvrer pour la promotion de la langue et la culture françaises en Pologne a été récompensée par le gouvernement français avec l'ordre des Palmes académiques.

Qu'il me soit permis de lui exprimer ici toute mon admiration et amitié.  
Merci Basia !

## Bibliographie

- Allal L., Mottier Lopez L. (dir.), 2007, *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », DOI 10.3917/dbu.motti.2007.01.0001, <https://www.cairn.info/regulation-des-apprentissages-en-situation-scolair-9782804153144.htm> (consulté le 14.01.2018).
- Bandura A., 1997, *Self-efficacy : The exercise of control*, New York, Freeman.
- Bandura A., 2008, « La théorie sociale cognitive : une perspective agentique », in : P. Carré, F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation*, Paris, Dunod, pp. 17-45.
- Barth B.-M., 2013, *Élève chercheur, enseignant médiateur*, Paris, Retz.
- Blair C. et Diamond A., 2008, « Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure », *Development and Psychopathology* 20, pp. 899-911.
- Cosnefroy L., 2010, « L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes », *Savoirs* 2010/2 (n° 23), pp. 9-50. DOI 10.3917/savo.023.0009 (consulté le 12.01.2018).
- Dweck C., 1986, « Motivational processes affecting learning », *American Psychologist* 41(10), pp. 1040-1048.
- Dweck C. S., 2006, *Mindset: The new psychology of success*, New York, Random House.
- Filipiak E., 2012, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Fréchette S., 2008, *Autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation de l'élève au secondaire dans le cadre de la formation des enseignants* Thèse. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Doctorat en éducation, <http://www.archipel.uqam.ca/1144/> (consulté le 14.01.2018).
- Garanderie de La A., 1982, *Pédagogie des moyens d'apprendre*, Paris, Le Centurion.
- Głowacka B., 2012, « Objectifs d'apprentissage, savoirs métacognitifs et enseignement des langues », *Synergies-Pologne* 9, pp. 121-141.
- Harris K. R., Graham S., 1996, *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*, Cambridge, MA, Brookline.
- Kermarrec G., 2004, « Stratégies d'apprentissage et autorégulation. Revue de question dans le domaine des habiletés sportives », *Science et motricité* 2004/3 (n° 53), pp. 9-38. DOI 10.3917/sm.053.0009, <https://www.cairn.info/revue-science-et-motricite1-2004-3-page-9.html> (consulté le 12.01.2018).

- Klassen R. M., 2007, « Using predictions to learn about the self-efficacy of early adolescents with and without learning disabilities », *Contemporary Educational Psychology* 32, pp. 173-187.
- Laffont J.-J., 2005, *Regulation and Development*, Cambridge and New York, Cambridge University Press.
- Le Poul H., 2002, « Le dialogue pédagogique », *Éduquer* [on-line], 1 | 2e trimestre 2002, mis en ligne le 15 octobre 2008, URL <http://rechercheseducations.revues.org/16> (consulté le 16.01.2016).
- Majer J., 2003, *Interactive Disourse in the Foreign Language Classroom*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Mihułka K., 2015, « Naturalna komunikacja na lekcji języka obcego – stan rzeczywisty czy niedościgniony cel? », *Języki Obce w Szkole* 2/2015, pp. 82-89.
- Moinet A., Fauville L., Delvaux H., Delvaux P. P., 2013, *Critères et indicateurs pour évaluer un DP*, [en ligne] [http://www.ifbelgique.be/site/images/stories/fichiers/3grillesDP/crit%EBres%20indic\\_18\\_01\\_13.pdf](http://www.ifbelgique.be/site/images/stories/fichiers/3grillesDP/crit%EBres%20indic_18_01_13.pdf) (consulté le 23.01.2016).
- Naiman N., Frolich M., Stern H. H., Todesco A., 1978, « The Good Language Learner », *Research in Education Series* 7, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- OECD, 2004, *Résoudre des problèmes, un atout pour réussir. Premières évaluations des compétences transdisciplinaires issues de PISA 2003*, [en ligne] <http://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment/pisa/34473687.pdf> (consulté le 15.11.2015).
- OECD, 2006, *Raport krajowy PISA. Wyniki badania 2006 w Polsce*, Warszawa, Ministerstwo Edukacji Narodowej, [en ligne] [https://archiwum.men.gov.pl/images/stories/PDF/PISA\\_2006\\_PL\\_raport.pdf](https://archiwum.men.gov.pl/images/stories/PDF/PISA_2006_PL_raport.pdf) (consulté le 23.11.2015).
- OECD, 2010, *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices* (Volume III) <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943>, [en ligne] (consulté le 15.11.2015).
- OECD, 2014, *Wyniki badania PISA 2012 w Polsce*, [en ligne] [http://www.ibe.edu.pl/images/prasa/PISA-2012-raport\\_krajowy.pdf](http://www.ibe.edu.pl/images/prasa/PISA-2012-raport_krajowy.pdf) (consulté le 15.11.2015).
- Piotrowski S., 2011, *Apprentissage d'une langue et communication*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL.
- Rubin J., 1975, « What the good language learner can teach us », *TESOL Quarterly* 9.1, pp. 41-51.
- Shanker S., 2013, *Calm, alert, and learning: Classroom strategies for self-regulation*, Toronto, ON, Pearson.
- Schunk D., Pajares F., 2005, « Competence perceptions and academic functioning », in : A. Elliot, C. Dweck (dir.), *Handbook of competence and motivation*, New York, Guilford Press, pp. 85-104.
- Seretny A., 2014, « Rola efektu zwrotnego w dydaktycznym dyskursie interakcyjnym », *Acta Universitatis Iodzensis, Kształcenie polonistyczne cudzoziemców* 21, pp. 37-50.
- Sujecka-Zajac J., 2016, *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*, Lublin/Warszawa, Werset/Instytut Romanistyki.
- Stern H. H., 1975, « What can we learn from the good language learner ? », *Revue canadienne des langues vivantes* 31, pp. 304-318.
- Zimmerman B. J., Martinez-Pons M., 1986, « Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies », *American Educational Research Journal* 23(4), pp. 614-628.
- Zimmerman B. J., Martinez-Pons M., 1988, « Construct Validation of a strategy model of student self-regulated learning », *Journal of Educational Psychology* 80(3), pp. 284-290.

Zimmerman B. J., 2000, «Self-efficacy: an essential motive to learn», *Contemporary Educational Psychology* 25, pp. 82–91, <https://www.taalecole.ca/lautoregulation/> (consulté le 12.01.2018).

### **Self-regulation in Foreign language class: the strength of a good learner**

**Abstract:** A good learner uses different types of strategies: cognitive, metacognitive or socio-affective. Among the metacognitive strategies, a specific category caught our attention, namely self-regulation strategies. Analyzed in multiple researches, they are considered as a great asset of the pupils in their academic and extra-curricular success. We propose to take a closer look at the characteristics of these strategies, why they contribute so strongly to educational success and whether they can be explicitly developed for students with learning disabilities. We believe that it is possible, and one of the steps to achieve this goal is to conduct with the student a dialogue oriented towards the analysis of his mental progress, which is what we want to show with the help of examples from our empirical research.

**Keywords:** self-regulation, academic success, students with learning disabilities, educational dialogue



| **Edyta Wajda** |  
Uniwersytet w Białymstoku

***Europejskie portfolio językowe***  
**jako instrument rozwijania**  
**i wspierania autonomii uczącego się**

Rozważania teoretyczne na temat autonomii uczącego się w kształceniu językowym zostały zapoczątkowane przez Henriego Holeca w książce *Autonomy and foreign language learning* (1979/1981). W tej publikacji Holec przedstawia swoją powszechnie cytowaną definicję autonomii jako umiejętności przejmowania kontroli nad własnym nauczaniem, która obejmuje różne elementy samodzielności, takie jak wyznaczanie celów nauki, określanie treści kształcenia, wybór metod czy ocenę uzyskanych rezultatów (Holec 1981: 3).

W Europie badania nad autonomią w kontekście samodzielnego uczenia się dorosłych rozpoczęły zespoły powołane przez Radę Europy we wczesnych latach siedemdziesiątych. Prace te zapoczątkowały szereg projektów zmierzających do opracowania systemu samooceny umiejętności językowych, który miał wspierać rozwój samodzielności w procesie kształcenia językowego. Efektem tych działań Rady Europy było stworzenie opisu poziomów biegłości językowej zawartego w opublikowanym w 2001 dokumencie programowym *Common European Framework of Reference for Languages* (polska wersja pod tytułem *Europejski system opisu kształcenia językowego* została wydana w 2003 roku), a także opracowanie *Europejskiego portfolio językowego*, którego celem jest wspieranie uczących się języków w procesie samodzielnej nauki.

## Konceptualizacje autonomii

Autonomia uczącego się jest konstruktem wielowymiarowym, dlatego pojęcie to może być używane w odniesieniu do różnych postaw i sytuacji edukacyjnych. Benson i Voller (1997) podają następujące ramy koncepcyjne, w których używa się określenia *autonomia*:

- sytuacje samodzielnego uczenia się,
- zestaw umiejętności, które można nabyć i zastosować w samodzielnie ukierunkowanej nauce,
- wrodzone umiejętności autonomicznego działania i myślenia, które są ograniczane przez formalne instytucje edukacyjne,
- postawy przejmowania odpowiedzialności za własne kształcenie,
- prawo uczących się do decydowania o kierunku własnej nauki (Benson i Voller 1997: 1-2).

Tudor (1996: 18) podkreśla ambiwalentność terminu *autonomia uczącego się* i opisuje proces redefinicji tego pojęcia, które w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych było często rozumiane jako samodzielne uczenie się języków poza szkołą i bez bezpośredniego wsparcia nauczyciela, a później zaczęto go używać w odniesieniu do czynników o charakterze jakościowym, a więc postaw i umiejętności uczących się. Na podobny rodzaj rozróżnienia zwraca już uwagę Holec (1981: 3), który podkreśla nadrzędność drugiego podejścia przez stwierdzenie, że autonomia powinna oznaczać potencjalną zdolność uczącego się do działania, a nie tylko działanie jako takie. Little (1990: 7) również uważa, że pojęcie autonomii przede wszystkim opisuje psychologiczną postawę uczącego się wobec procesu i treści nauczania, bowiem to ona kształtuje jego umiejętność refleksji, podejmowania decyzji, a także chęć i zdolność angażowania się w samodzielne działania. Takie rozumienia autonomii określane jako *podejście psychologiczne* (Benson 2006: 23) wydaje się być najbardziej popularne w teorii i praktyce edukacyjnej.

Benson (1996) twierdzi jednak, że dyskusje na temat autonomii toczone od lat siedemdziesiątych pokazują kilka zmian koncepcyjnych. Oprócz wspomnianego wyżej przejścia od podejścia *strukturalnego*, które skupiało się na warunkach umożliwiających autonomiczne działania uczniów do podejścia *psychologicznego* podkreślającego gotowość uczących się do przejęcia odpowiedzialności za proces kształcenia, można również zaobserwować modyfikację



rozumienia autonomii jako zjawiska indywidualnego do postrzegania jej jako procesu społecznego, a także przejście od koncentracji na celach i treściach kształcenia do zwracania większej uwagi na metody osiągnięcia autonomii (Benson 1996, za Sinclair 2000: 5). Na kolejne redefinicje pojęcia autonomii wpływały bez wątpienia nowe teorie pojawiające się w glottodydaktyce, przede wszystkim zainteresowanie czynnikami wpływającymi na skuteczność nabywania języków obcych (głównie strategiami uczenia się), teorie społeczno-kulturowe, podkreślające uwarunkowania społeczne i kulturowe procesu kształcenia oraz pedagogika krytyczna badająca relacje władzy w środowisku edukacyjnym.

Wielowymiarowość i historyczna zmienność pojęcia autonomii powoduje problemy z jego precyzyjnym zdefiniowaniem. Problemy te mogą wynikać z nieporozumień semantycznych lub odzwierciedlać głębsze różnice o charakterze ideologicznym (Broady i Kenning 1996; Oxford 2003). Przegląd literatury (Wajda 2013) wskazuje, że wielu autorów rozróżnia co najmniej dwa typy lub wymiary autonomii:

- *sposób uczenia się*, tj. uczenie się bez kontroli nauczyciela oraz *stosunek do uczenia się*, tj. przejście przez uczącego się odpowiedzialności za własną naukę (Dickinson 1987: 11-12);
- *umiejętność przejścia kontroli nad własnym kształceniem* oraz *samoukierunkowanie* oznaczające uczenie się poza szkołą (Holec 1981: 3-4);
- *autonomia pedagogiczna*, tj. przejmowanie przez uczących się odpowiedzialności za własną naukę oraz *autonomia komunikacyjna*, tj. osiągnięcie niezależności w posługiwaniu się językiem obcym (Little 1995: 176);
- *odpowiedzialność* za własne kształcenie, *samodzielna praca* bez pomocy nauczyciela oraz *możliwość wyboru* (Broady i Kenning 1996: 14);
- *sposób uczenia się* odnoszący się do różnych form samodzielnego lub samosterowalnego kształcenia z ograniczonym udziałem nauczyciela oraz *jakościowe zaangażowanie uczącego się w proces kształcenia*, które uwzględnia świadomość celów nauczania, udział w procesie podejmowania decyzji i osobistą odpowiedzialność (Tudor 1996: 18);
- *samonauczanie*, tj. rezygnacja z kształcenia jako procesu społecznego oraz *samokontrola uczącego się*, tj. redystrybucja władzy między uczestnikami procesu kształcenia (Benson i Voller 1997: 2);

- *autonomia w procesie kształcenia językowego* jako sposób bardziej skutecznego uczenia się oraz *kształcenie językowe w celu osiągnięcia autonomii* jako cel sam w sobie (Benson i Voller 1997: 2);
- *autonomia* (sprawowanie kontroli nad całym procesem uczenia się) jako warunek wstępny samosterowalnego kształcenia językowego (Rivers 2001: 296-287);
- *radikalna* wersja autonomii, która kładzie nacisk na prawa uczących się i konieczność przejście przez nich całkowitej odpowiedzialności za proces uczenia się oraz *stopniowa autonomia*, w której kształcenie autonomiczne i samodzielne używanie języka są celami długoterminowymi (Allford i Pachler 2007: 14).

Ostatnie rozróżnienie przywołuje często komentowany problem zdolności uczących się do przejęcia odpowiedzialności za własną naukę oraz powiązaną z nim kwestię roli nauczycieli w procesie przygotowania uczniów do niezależności. Wydaje się, że większość badaczy odrzuca koncepcję absolutnej autonomii jako nierealną w środowisku szkolnym i zakłada, że nauczyciele powinni wspierać uczniów w długim procesie osiągania samodzielności edukacyjnej. Kohonen (1992) twierdzi, że stopień autonomii jest zmienny i zależy od postawy uczących się oraz ich umiejętności zarządzania procesem nauki. W związku z tym, należy rozważać autonomię jako pewien rodzaj *continuum*, na którego przeciwległych krańcach znajdują się: kierowanie przez innych i samosterowalność. Według Wilczyńskiej (1999) autonomia jest zdolnością, która nie jest wrodzona, lecz nabywana w procesie rozwoju intelektualnego. Proponuje ona zatem system *półautonomii*, współtworzony przez nauczycieli i uczniów, którego celem jest wspieranie uczących się zarówno w refleksji na temat ich obecnych działań i postaw, jak i w kształtowaniu nowych przekonań dotyczących ich bardziej aktywnej roli w procesie kształcenia.

## **Charakterystyka uczniów autonomicznych**

Psychologiczne podejście do autonomii zakłada, że jedną z głównych funkcji instytucji edukacyjnych jest pomaganie uczącym się w procesie przechodzenia od roli pasywnych biorców wiedzy do roli aktywnych uczestników procesu nauczania. Zadaniem nauczyciela jest zatem przygotowanie uczniów *do*

autonomii i kształcenie *przez* autonomię, ponieważ niezależność jest zarówno produktem jak i celem uczenia się (Broady i Kenning 1996: 14).

Poważne wyzwanie dla praktyków stanowi operacjonalizacja pojęcia autonomii, a więc ustalenie, które zachowania i umiejętności są przejawem niezależności uczących się. Określenie, jakie konkretne sprawności posiada uczeń autonomiczny pozwala na zdefiniowanie celów w procesie kształtowania postaw autonomicznych, a w konsekwencji przygotowanie odpowiednich narzędzi wspierających autonomizację. Według Michońskiej-Stadnik (2004) w skład autonomicznej nauki wchodzi następujące elementy:

- świadome określanie własnych potrzeb w uczeniu się,
- umiejętność stawiania sobie bliskich i odległych celów,
- znajomość własnych słabości i silnych stron w uczeniu się języka,
- umiejętność wyboru ćwiczeń i zadań, odpowiednich do własnych umiejętności językowych,
- samodzielne poszukiwanie dodatkowych źródeł i materiałów językowych,
- samodzielny wybór miejsca i czasu nauki,
- traktowanie nauczyciela jako doradcy i przewodnika, a nie tylko jako instruktora,
- umiejętność samodzielnej oceny własnych postępów w nauce,
- samodzielna praca nad rozwojem języka w szkole i poza szkołą,
- rozumienie istoty procesu uczenia się języka,
- umiejętność nawiązywania współpracy z grupą,
- umiejętność wyboru właściwego dla siebie podręcznika i odpowiedzialne sugerowanie zmian w programie nauczania,
- świadome stosowania najbardziej efektywnych strategii uczenia się,
- zdawanie sobie sprawy, że uczenie się języka to długi i żmudny proces i świadome pokonywanie częstego w takich sytuacjach uczucia frustracji i zniechęcenia (Michońska-Stadnik 2004: 253-254).

Zaprezentowany repertuar umiejętności niezbędnych do kierowania procesem własnej nauki wydaje się szeroki, ale na jego podstawie można wyznaczyć dwie ogólne grupy celów pedagogicznych: budowanie konkretnych umiejętności (np. stosowania strategii uczenia się czy samooceny) oraz wspieranie procesów świadomościowych (np. rozumienia istoty i złożoności procesu uczenia się

języka). *Europejskie portfolio językowe*, które jest narzędziem samooceny i refleksji, wspiera samodzielną pracę uczniów nad rozwijaniem tych celów.

### **Założenia i cele *Europejskiego portfolio językowego***

*Europejskie portfolio językowe* (zwane dalej *EPJ*) jest dokumentem przeznaczonym dla uczących się języków obcych w różnych krajach i w różnych grupach wiekowych. W Polsce opracowano następujące wersje *EPJ* przeznaczone dla uczniów i studentów w trzech grupach wiekowych: od 6 do 10 lat, od 10 do 15 lat i dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów:

- *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat* (2004),
- *Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 6 do 10 lat* (2006),
- *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* (2006),
- *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat*. Wydanie III (2015).

*EPJ* stanowi wyłączną własność użytkownika, nie oznacza to jednak, że nie powinien on otrzymać wsparcia od nauczycieli i twórców materiałów dydaktycznych. Coraz więcej podręczników do nauki języków zawiera sekcje poświęcone kształtowaniu umiejętności samooceny i budowaniu strategii uczenia się. Ponadto *EPJ dla uczniów od 10 do 15 lat* (2004) towarzyszy przewodnik dla nauczycieli (Głowacka 2005), a w skład zestawu *EPJ dla dzieci od 6 do 10 lat* (2006) wchodzi *Europek na zajęciach. Poradnik dla nauczycieli i rodziców*.

Główne cele *EPJ* to budowanie umiejętności samooceny, podnoszenie świadomości językowej, autonomizacja uczącego się, rozwijanie kompetencji międzykulturowej i umiejętności refleksji nad procesem uczenia się (Komorowska 2012: 146). Oprócz powyższych zadań pedagogicznych, dokument pełni też funkcję sprawozdawczą. Uczący się rejestrują w nim swoje doświadczenia, osiągnięcia, postępy w nauce, a przede wszystkim oceniają na bieżąco własne umiejętności językowe.

Każda wersja dokumentu, bez względu na kraj pochodzenia i wiek użytkownika, składa się z trzech części:

- *Paszportu językowego*, który zawiera przegląd najważniejszych doświadczeń i osiągnięć użytkownika oraz ogólną ocenę jego umiejętności komunikacyjnych w językach, których się uczy;
- *Biografii językowej*, która umożliwia uczącemu się ocenę własnego procesu uczenia się, monitorowanie bieżących postępów w nauce, wyznaczanie przyszłych celów oraz refleksję nad własnymi doświadczeniami międzykulturowymi;
- *Dossier*, w którym użytkownik portfolio dokumentuje swoje osiągnięcia w nauce języków i poznawaniu innych kultur (Little i Perclova 2001: 1).

Założenia *EPJ* opierają się na współczesnych koncepcjach pedagogicznych: podejściu komunikacyjnym, nauczaniu ukierunkowanemu na uczącego się i autonomii ucznia (Komorowska 2012). Praca z *EPJ* wpływa zatem nie tylko na usamodzielnienie uczących się, ale również przyczynia się do przedefiniowania roli nauczyciela i zwiększenia efektywności jego pracy (Głowacka 2004).

Filozofia dokumentu odzwierciedla również wytyczne teorii społeczno-kulturowych poprzez podkreślanie kontekstu oceniania i wartości współpracy między ocenianymi (Little 2009). Format *EPJ* jest otwarty, co pozwala dostosować wersje dokumentu do specyficznych uwarunkowań narodowych i lokalnych (Lenz 2004). Wskaźniki biegłości językowej zawarte w *Biografii językowej* są oparte na opisie poziomów w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, co umożliwia wszystkim uczestnikom procesu oceniania, a więc uczącym się, nauczycielom i egzaminatorom, odnoszenie się do tych samych standardów, ujętych w formie opisu zachowań językowych (Little 2005: 323).

### **Autonomizujące funkcje Europejskiego portfolio językowego**

Najważniejszym elementem autonomizującym w *EPJ* jest bez wątpienia samoocena umiejętności językowych. Służy do tego instrument zawarty w *Biografii językowej*, zawierający listy minimalnych umiejętności (wskaźników biegłości) podzielonych według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* na poziomy biegłości i na poszczególne sprawności (słuchanie, czytanie, mówienie – porozumiewanie się, mówienie – wypowiedanie się oraz pisanie). Wskaźniki biegłości są sformułowane w sposób opisowy w postaci stwierdzeń

typu *Potrafię...*, np. „Potrafię opisać wydarzenia z własnego życia”; „Potrafię zrozumieć główne wątki wiadomości radiowych i telewizyjnych” (*EPJ dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*). Opisy umiejętności określają sytuacje komunikacyjne bez odnoszenia się do metajęzyka, elementów językowych, takich jak gramatyka czy leksyka oraz jakości wypowiedzi (błędów językowych).

Użytkownicy portfolio mają za zadanie systematyczne monitorowanie swoich postępów językowych i oznaczanie tych umiejętności, które już osiągnęli, tych, które nadal ćwiczą oraz tych, które stanowią ich krótkoterminowe cele. Formaty list umiejętności przeznaczonych dla bardziej dojrzałych uczniów i studentów są otwarte – użytkownicy mogą dopisywać umiejętności, które uważają za istotne dla swojego rozwoju i potrzeb językowych, a które nie zostały umieszczone na listach. *EPJ dla uczniów od 10 do 15 lat* (2015) wzbogaca listy umiejętności o strategie, które użytkownicy mogą zastosować, aby zwiększyć skuteczność osiągania celów językowych. Praca z minimalnymi umiejętnościami językowymi pozwala użytkownikom na stworzenie ogólnego obrazu swojej kompetencji językowej, który umieszcza w tabelach samooceny znajdujących się w *Paszporcie językowym*.

Ten sposób skonstruowania narzędzia samooceny spełnia wiele celów. Ułatwia uczącym się zrozumienie, jakie umiejętności składają się na komunikacyjną kompetencję językową i dostrzeżenie związku między uczeniem się języka w środowisku szkolnym a rzeczywistym wykorzystaniem języka w naturalnej sytuacji komunikacyjnej. Z jednej strony, instrument ten pozwala zrozumieć, że uczenie się języków jest procesem długofalowym, z drugiej zaś uzmysławia uczącym się, że poszczególne elementy tego procesu znajdują się w zasięgu ich możliwości. Przede wszystkim jednak listy pomagają systematycznie kształcić umiejętność oceniania własnych kompetencji językowych, która stanowi jeden z filarów niezależnego uczenia się.

Kolejnym elementem wspierającym autonomię ucznia są umieszczone w *Biografii językowej* zadania podnoszące świadomość czynników wpływających na proces uczenia się języków, zarówno tych związanych z indywidualnymi stylami, jak i sposobami efektywnego uczenia się. W tych sekcjach portfolio użytkownicy mogą zastanowić się nad:

- własnym stylem uczenia się i modalnością, np. „Rozumiem lepiej wypowiedzi w języku, którego się uczę, gdy widzę, co jest napisane” (*EPJ dla uczniów od 10 do 15 lat*);

- stosowanymi przez siebie strategiami uczenia się, np. „Tworzę mapy mentalne, aby odszukać jak najwięcej skojarzeń z danym słowem lub wyrażeniem” (*EPJ dla uczniów od 10 do 15 lat*. Wydanie III); „Staram się zrozumieć ogólny sens wypowiedzi, nawet gdy nie rozumiem pojedynczych słów” (*EPJ dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*);
- własną postawą wobec problemów, np. „Niepowodzenie na klasówce przerabiam na sukces, staram się przeanalizować i zrozumieć swoje błędy” (*EPJ dla uczniów od 10 do 15 lat*. Wydanie III); „Staram się przezwyciężyć stres w trakcie wypowiedzania się” (*EPJ dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*);
- kształtowaniem motywacji do nauki języków, np. „Chciałbym/chciałabym uczyć się tego języka ponieważ...” (*EPJ dla uczniów od 6 do 10 lat*);
- użyciem pomocy wspierających uczenie się języków, takich jak słowniki, prasa obcojęzyczna, repetytoria, fiszki, itp;
- wpływem własnych doświadczeń językowych i spotkań międzykulturowych na postrzeganie swoich kompetencji językowych i postawy w procesie uczenia się języków, np. sekcje poświęcone spotkaniom z przedstawicielami innych kultur czy refleksja nad własną historią językową.

Trzecia część *EPJ – Dossier* umożliwia uczącym się systematyczną obserwację konkretnych produktów własnej nauki, która naturalnie prowadzi do oceny własnych osiągnięć i wyznaczania przyszłych celów. Prowadzenie *Dossier* zatem wspomaga procesy świadomościowe, które w bezpośredni sposób kształtuje *Biografia językowa*, a *Paszport językowy* prezentuje całościowy obraz ucznia jako świadomego i aktywnego uczestnika procesu nauczania.

## Podsumowanie

*Europejskie portfolio językowe* nie jest wyłącznie narzędziem samooceny umiejętności językowych. Zawiera ono i integruje wiele różnych elementów wspierających kształcenie i rozwój autonomii. Można zatem stwierdzić, że *EPJ* powinno być uznawane za pomoc dydaktyczną, której głównym celem jest przygotowanie uczących się języków do przejęcia odpowiedzialności za własną

naukę, zarówno w obszarze praktycznych umiejętności, jak i w sferze świadomościowej.

Otwartą kwestią pozostaje wykorzystanie tego narzędzia w praktyce edukacyjnej. Pomimo wielu interesujących rozwiązań i stosunkowo łatwego dostępu, dokument ten nie jest szeroko stosowany w Polsce. W czasie przygotowywania pierwszej polskiej wersji *EPJ* w 2004 roku, wielu uczestniczących w pilotażu nauczycieli zwracało uwagę na czynniki, które mogą hamować popularyzację tego dokumentu, takie jak: rozdźwięk między proponowanymi przez *EPJ* ideami a programami kształcenia, warunki pracy w szkole uniemożliwiające indywidualne wsparcie uczniów, którzy zdecydowali się na prowadzenie portfolio, niechęć nauczycieli do wprowadzania elementów autonomii ucznia czy brak zaangażowania uczniów w projekt, który nie podlega szkolnemu systemowi ewaluacji. Nie wydaje się, żeby sytuacja zmieniła się radykalnie w ciągu ostatnich lat, tym bardziej, że zostały wstrzymane programy mające promować ideę *EPJ* i przygotować nauczycieli do wspierania uczniów w pracy z tym dokumentem.

Prawdopodobnie problemy związane z implementacją *EPJ* mają głębsze podłoże i wynikają z dominującej kultury edukacyjnej, która nie przyjęła całkowicie podejścia ukierunkowanego na uczącego się. Polska nie odbiega od innych krajów, w których wprowadzanie podejścia autonomizującego uczniów było długim procesem. Literatura przedmiotu wymienia wiele przyczyn takiego stanu rzeczy, między innymi:

- przywiązanie uczniów do roli pasywnych uczestników procesu edukacyjnego, wynikające z uwarunkowań kulturowych i instytucjonalnych,
- czynniki afektywne, np., niska samoocena uczniów,
- niedookreślenie związku między prawami uczniów a ich odpowiedzialnością,
- opór nauczycieli wynikający z przywiązania do dominującej metody nauczania i nadmierne obciążenie związane z pracą w szkole,
- brak strukturalnego wsparcia w postaci szkoleń zawodowych i ośrodków samokształcenia,
- niedostateczne informacje o korzyściach wynikających z autonomii (Akaraniithi i Panlay 2007; Bielska 2008; Głowacka 2008; Komorowska 2001; Rivers 2001).



*Europejskie portfolio językowe* nie zyskało dużej popularności wśród uczestników procesu kształcenia, stało się jednak wraz z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego* katalizatorem pewnych zmian w edukacji językowej w Polsce. Europejski system opisu poziomów biegłości językowej zaczął być powszechnie stosowany, a materiały do nauki języka zawierają elementy samooceny i odwołują się do strategii uczenia się.

## Bibliografia

- Akaranthi A., Panlay S., 2007, *Tensions in policy and practice in self-directed learning*, w: A. Barfield, S. H. Brown (red.), *Reconstructing autonomy in language education: Inquiry and innovation*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, s. 43-55.
- Allford D., Pachler N., 2007, *Language, autonomy and the new learning environments*, Oxford, Peter Lang.
- Benson P., 2006, *Autonomy in language teaching and learning*, „Language Teaching” 40, s. 21-40.
- Benson P., Voller P., 1997, *Introduction: autonomy and independence in language learning*, w: P. Benson, P. Voller (red.), *Autonomy and independence in language learning*, London, Longman, s. 1-17.
- Bielska J., 2008, *Autonomia ucznia – wyzwanie czy udręka dla młodego nauczyciela*, w: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, Kalisz, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, s. 173-186.
- Broady E., Kenning M-K., 1996, *Learner autonomy: An introduction to the issues*, w: E. Broady i M-K. Kenning (red.), *Promoting learner autonomy in university language teaching*, London, CILT, s. 9-21.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dickinson L., 1987, *Self-instruction in language learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa, Wydawnictwa CODN.
- Głowacka B., 2004, *Europejskie Portfolio Językowe – ‘Mimo wszystko jest potrzebny nauczyciel’*, „Języki Obce w Szkole” 4, s. 21-31.
- Głowacka B., 2005, *Czego Janek się nauczy... Przewodnik metodyczny dla nauczycieli do Europejskiego portfolio językowego dla uczniów od 10 do 15 lat*, Warszawa, Wydawnictwa CODN.
- Głowacka B., 2008, *O ograniczeniach w kształtowaniu umiejętności samodzielnego uczenia się na lekcji języka obcego w gimnazjum – prezentacja wybranych aspektów badania ankietowego*, w: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, Kalisz, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, s. 159-172.
- Głowacka B. (koordynator projektu), Kofman D., Ryciuk D., Wajda E. i Żmudzka D., 2004, *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat*, Warszawa, Wydawnictwa CODN.
- Głowacka B. i Wajda E., 2015, *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat*, Wydanie III, Warszawa, ORE, <https://www.ore.edu.pl> (dostęp 15.01.2018).

- Holec H., 1981, *Autonomy and foreign language learning*, Strasbourg, Council of Europe, Oxford, Pergamon.
- Kohonen V., 1992, *Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education*, w: D. Nunan (red.), *Collaborative language learning and teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, s. 8-60.
- Komorowska H., 2001, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa, Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska H., 2012, *The EPOSTL and the European Language Portfolio*, w: D. Newby (red.), *Insights into the European Portfolio for Student teachers of Languages (EPOSTL)*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing, s. 132-153.
- Lenz P., 2004, *The European Language Portfolio*, w: *Insights from the Common European Framework*, Oxford, Oxford University Press, s. 22-31.
- Little D., 1990, *Autonomy in language learning: some theoretical and practical considerations*, w: I. Gathercole (red.), *Autonomy in language learning*, London, CILT, s. 7-15.
- Little D., 1995, *Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy*, „System” 23 (2), s. 175-181.
- Little D., 2005, *The Common European Framework and The European Language Portfolio: Involving learners and their judgements in the assessment process*, „Language Testing” 22 (3), s. 321-336.
- Little D., 2009, *Language learner autonomy and The European Language Portfolio: Two L2 English examples*, „Language Teaching” 42 (2), s. 222-232.
- Little D., Perclova R., 2001, *The European Language Portfolio: A guide for teachers and teacher trainers*, Strasbourg, Council of Europe.
- Michońska-Stadnik A., 2004, *Autonomia w uczeniu się języka obcego – mity i rzeczywistość*, w: P. Chruszczewski (red.), *Aspekty współczesnych dyskursów. Język a komunikacja*, Kraków, Tertium, s. 253-262.
- Oxford R. L., 2003, *Toward a more systematic model of L2 learner autonomy*, w: D. Palfreyman, R. C. Smith (red.), *Learner autonomy across cultures*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, s. 75-91.
- Pamuła M. (koordynator projektu), Bajorek A., Bartosz-Przybyło I. i Sikora-Banasik D., 2006, *Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 6 do 10 lat*, Warszawa, Wydawnictwa CODN.
- Pawlak M. (koordynator projektu), Bartczak E., Lis Z. i Marciniak I., 2006, *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, Warszawa, Wydawnictwa CODN.
- Rivers W. P., 2001, *Autonomy at all costs: an ethnography of metacognitive self-assessment and self-management among experienced language learner*, „The Modern Language Journal” 85 (2), s. 279-290.
- Sinclair B., 2000, *Learner autonomy: the next phase?*, w: B. Sinclair, I. McGrath, T. Lamb (red.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future direction*, Harlow, Longman, s. 5-14.
- Tudor I., 1996, *Learner-centredness in language education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Wajda E., 2013, *Assessment and self-assessment in English language pedagogy and teacher education*, nieopublikowana praca doktorska.
- Wilczyńska W., 1999, *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

***European Language Portfolio as a tool of developing and supporting learner autonomy***

**Abstract:** This article reflects upon the function of the *European Language Portfolio* as an instrument supporting the development of learner autonomy. Various conceptualisations of learner independence are discussed as well as changes in focus, such as a move from the situational view concentrating on the structural conditions necessary for autonomy to psychological aspects emphasizing individual learners' responsibility for their progress. Different behaviours and skills that operationalize the concept and serve as learning objectives are presented. The article argues that the *European Language Portfolio* supports the development of learner autonomy in a variety of ways. First of all, it offers an outstanding tool for assessing learners' language skills and monitoring their progress. It also helps language learners to become aware of various aspects involved in the process of learning and encourages them to reflect upon their own ways of learning as well as linguistic and intercultural experiences.

**Key words:** learner autonomy, *European Language Portfolio*, self-assessment



## **Les vieilles chansons de France pour quoi faire en classe de FLE ?**

### **Introduction**

Depuis longtemps, la chanson constitue un support pédagogique par excellence et se prête parfaitement bien à une exploitation didactique aussi bien dans le contexte scolaire que pour tout autre public d'apprenants : enfants, adolescents, grands adolescents, étudiants et adultes.

Il y a pourtant des voix qui contestent l'utilité de la chanson dans la classe de langue. Louis-Jean Calvet (1980 : 19) cite les opinions des stagiaires du B.E.L.C.<sup>1</sup> qui ont formulé les objections suivantes :

- « travailler sur la chanson n'est pas travailler »
- « la chanson vieillit vite » et « voyage mal »
- « le vocabulaire des chansons exploite à fond le système connotatif de la langue »
- « l'audition des mots est difficile pour un élève étranger ».

Il y a pourtant plusieurs arguments qui militent en faveur de la chanson en classe de langue. Pourquoi la chanson ? Avant tout, « parce qu'elle est la langue, bien sûr, parce qu'elle est la culture aussi, parce qu'elle est la chanson surtout » (Calvet 1980 : 20).

Selon mes propres expériences en tant que professeur de français et formateur des formateurs, la chanson occupe une place particulière dans la

---

<sup>1</sup> Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation françaises.

didactique des langues vivantes. Et cet avis s'applique non seulement aux cours de langue dans les établissements scolaires primaires ou secondaires, mais aussi aux séances de formation universitaire de futurs professeurs de FLE qui, à travers les chansons françaises, découvrent la langue avec toutes ses nuances et registres, son riche vocabulaire et de nombreuses structures grammaticales. C'est avec la chanson qu'on découvre et qu'on fait travailler la mélodie de la langue, sa sonorité, l'articulation, les accents, le rythme. Mais la chanson, c'est aussi l'histoire du pays, sa géographie, son peuple, sa façon de penser, ses intérêts, sa littérature, etc.

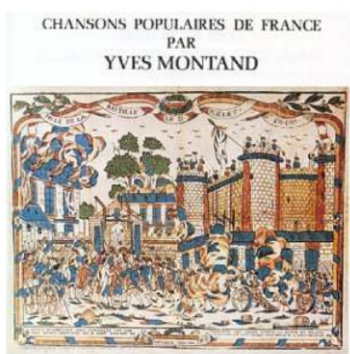
La chanson est en plus un document authentique oral qui grâce à sa forme : musique-paroles permet de développer chez les apprenants de différentes stratégies de compréhension orale tout en enrichissant leurs connaissances phonétiques, lexicales et morpho-syntaxiques. C'est également un matériel qui fournit aux élèves et étudiants des exemples de différents actes de parole, de nombreux phénomènes de culture, d'histoire et de civilisation.

France Vernillat et Jacques Charpentreau (1968 : 5), en esquisant une petite histoire de la chanson française, ont constaté que : « La chanson révèle l'âme d'un peuple. C'est un art original qui naît de l'alliance des mots et des notes, du verbe et de la musique : un texte et une mélodie. Fondu au creuset de la chanson, l'alliage des mots et de la musique, quand il est de bonne qualité, peut survivre aux atteintes du temps » (Vernillat, Charpentreau 1968 : 5). Tel est le cas de vieilles chansons de France qui « ont traversé les siècles sans prendre une seule ride » (Rittaud -Hutinet 2003 : 5).

Effectivement, créées au cours des siècles précédents, elles restent toujours connues dans le milieu francophone. Très populaires en France, mais aussi en dehors de l'Hexagone, elles continuent d'être encore chantées en famille ou à l'école.

Au XX<sup>e</sup> siècle, elles ont été reprises et popularisées par les chanteurs de cabaret et ceux de la musique pop. Grâce au développement technologique dans le domaine de l'enregistrement du son, ce répertoire a pu être gravé sur les disques en vinyle par les grands noms de la chanson française, parmi lesquels on peut citer : Les Compagnons de la Chanson, Édith Piaf, Guy Béart, Yves Montand, Marie Laforêt, Anne Sylvestre ou Nana Mouskouri.

Tous ces grands noms qui ont marqué la chanson française appartiennent à ce que Michel Boiron (2001 : 55-57) appelle « le patrimoine collectif commun des Français ».



Actuellement, avec les ressources sur YouTube, il est facile de trouver plusieurs versions de la même chanson et d'en choisir celle qui conviendrait le mieux au public d'apprenants donné, selon leur âge, leurs goûts et intérêts musicaux. À côté des interprétations très classiques, on peut y trouver des arrangements très modernes : disco, rock, rap.

Dans les librairies, on trouve également de nombreuses publications, surtout sous forme de livres pour enfants, accompagnées d'enregistrements numériques audio ou vidéo qui sont volontiers achetées par les parents pour leurs enfants.

Mon article a pour objectif de présenter quelques pistes méthodologiques pour exploiter la chanson en classe de FLE. Il se réfère à un ensemble pédagogique *Plaisirs d'amour* (Gajos 2003) conçu pour un public scolaire polonais dans le cadre du programme international Arts et Science. L'originalité de ce matériel didactique pour l'enseignement et l'apprentissage du français tient au fait qu'il a été construit non pas à partir des tubes contemporains, mais à partir de douze vieilles chansons de France qui en forment le support initial.

L'opposition entre moderne et ancien n'est pas le seul critère de choix de ce genre de chansons pour une classe de FLE. Il y a d'autres critères objectifs qui ont décidé du choix des chansons créées et chantées au cours des siècles précédents. Avant donc de passer à la présentation détaillée de ce matériel pédagogique et de proposer quelques pistes de réflexion sur le domaine d'exploitation de vieilles chansons de France en classe de FLE, je vais essayer de justifier leur choix pour un cours de langue au XXI<sup>e</sup> siècle.

## **1. Pourquoi ces vieilles chansons ?**

Contrairement à des chansons contemporaines qui deviennent le succès d'une saison, les vieilles chansons de France issues de la tradition et du folklore français se portent bien et ne sont pas tombées dans l'oubli après seulement quelques semaines de succès. Transmises d'une génération à l'autre, les vieilles chansons de France font partie du patrimoine culturel et linguistique français.

Grâce à leur simplicité, à leurs textes et mélodies, elles peuvent servir de support en classe de FLE pour présenter aux apprenants le français qui se parle, s'écrit et se chante.

Comme le souligne Brian Thompson (1986 : 13) :

Le langage simple, les répétitions, les refrains des chansons traditionnelles les rendent particulièrement faciles à apprendre et à chanter, soit par les enfants même très jeunes, soit par des débutants en français de tout âge. Des chansons comme *Aux marches du palais* ou *Vive la rose* peuvent être chantées et appréciées à des niveaux différents, évidemment à six ans ou à soixante-six ans. De plus, bien sûr, les chansons véhiculent toute une culture au sens profond que tout Français de naissance commence à assimiler en même temps que ses premiers biberons.

Effectivement, dans beaucoup de textes de vieilles chansons de France, on peut facilement trouver des indices qui renvoient à la géographie de la France, à des personnages et des événements historiques, tout en permettant de focaliser le travail des élèves non seulement sur les contenus purement linguistiques, mais aussi sur les aspects socio-culturels et/ou interculturels.

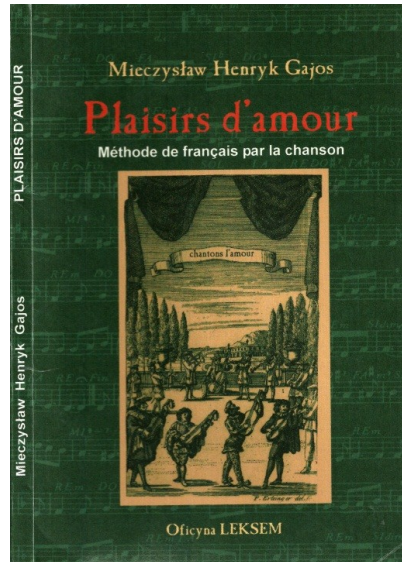
Finalement, une remarque bien pratique, toutes les vieilles chansons de France font partie du domaine public et elles sont libres de droits d'auteur.



## 2. Structure et objectifs du matériel pédagogique

Pour faire travailler le français à partir de vieilles chansons de France, j'ai élaboré pour mes étudiants un ensemble pédagogique intitulé *Plaisirs d'amour* qui contient douze dossiers construits autour des chansons ci-dessous : *Le roi a fait battre tambour, Trois jeunes tambours, Aux marches du palais, V'là l'bon vent, Auprès de ma blonde, Ne pleure pas Jeannette, Brave marin, Compagnons de la Marjolaine, Sur le Pont de Nantes, Oh gai, vive la rose !, D'où venez-vous si crotté ?, Plaisir d'amour.*

Quel que soit le cadre d'utilisation de cet ensemble pédagogique, il permet de réaliser en classe des objectifs d'ordre :



- linguistiques : perfectionnement phonétique, enrichissement lexical, systématisation de certains problèmes de grammaire ;
- culturels : découverte d'éléments de l'histoire de France, de régions françaises, de différents groupes sociaux ;
- communicatifs : développement de la compréhension orale et écrite ; acquisition de la compétence communicative à l'oral et à l'écrit par l'observation et la pratique de certains actes de parole réalisés par les personnages de chansons ;
- ludiques et artistiques : chanter les chansons et préparer leur mise en scène ;
- éducatifs : développement des stratégies d'apprentissage menant à l'autonomie.

## 3. Que faire en classe avec les vieilles chansons de France ?

Toutes les activités de chaque dossier pédagogique du manuel sont regroupées en six rubriques principales et offrent à l'étudiant la possibilité

d'effectuer son propre choix en fonction de ses besoins, de ses intérêts et de son niveau de connaissance du français.

### I. Mise en scène

Une image-synthèse ouvre chaque unité et permet grâce à un jeu de questions-réponses de saisir le contexte général dans lequel se déroule l'action de la chanson. Il s'agit d'une activité d'anticipation facilitant la découverte et amenant le thème et le lexique de la chanson.

Le travail à partir de l'image permet d'introduire le vocabulaire dont l'élève aura besoin pour saisir le sens global de l'enregistrement.

Avant la première écoute, en regardant seulement l'image, sans entrer dans le texte lui-même, les étudiants font des hypothèses sur le contenu de la chanson : ils essaient de déduire le décor, les personnages et les accessoires. Leurs hypothèses seront vérifiées lors de la première écoute *in extenso*.



### II. Musique

Il est conseillé d'entrer dans la chanson non pas par son texte, mais par sa musique. Ce type d'approche permet d'analyser le style de musique, de repérer les parties musicalement distinctes de la chanson, de découvrir les différents instruments et de déterminer leur rôle par rapport au thème de la chanson et à son contenu. Le travail à partir de la musique permet aussi d'avancer des hypothèses sur le sens général de la chanson et/ou de vérifier celles formulées pendant l'analyse des éléments iconographiques.

- À votre avis, quand cette chanson a été composée ?
- C'est une narration ou un dialogue ?
- Comment est cette histoire ? Gaie, joyeuse, triste, etc.
- Selon vous, de quoi parle cette chanson ?

- En écoutant cette chanson, fermez les yeux et dites quelles images voyez-vous ?

L'analyse des moyens musicaux utilisés dans la chanson facilite l'accès au sens. Cette approche peut être appliquée sans aucun égard à l'âge et aux connaissances antérieures du public.

Pour parler de la musique en classe de FLE, il serait utile d'introduire préalablement le vocabulaire thématique qui permettrait aux apprenants de s'exprimer facilement sur la partie musicale de la chanson : les instruments, le rythme, la mélodie, le ton, l'interprétation, la voix de l'artiste, etc. Cette approche facilite l'introduction efficace des adjectifs qui qualifient la bande sonore de la chanson. Par exemple, pour caractériser la voix de l'interprète, on proposera les adjectifs : *agréable, désagréable, aigue, aigre, grave, basse, profonde, claire, nette, douce, tendre, chaude, froide, forte, puissante, criarde, déchirante, rauque, enrouée, vibrante, bien timbrée, etc.* Ce travail sur le vocabulaire de la musique peut être réalisé en groupes : chaque groupe prépare un paquet thématique de mots et les résultats du travail de chaque groupe seront partagés avec les autres. Pour trouver le lexique concernant les instruments de musique, par exemple, on divise les élèves en quatre groupes. Chaque groupe doit compléter, suite à leur travail, une partie du tableau collectif.

Les instruments de musique			
à cordes	à clavier	à vent	à percussion

S'il y a en classe les élèves qui jouent d'un instrument, on peut leur demander d'apporter en classe leurs instruments et de jouer la ligne mélodique de la chanson.

The image shows a musical score for the song 'Le roi a fait battre tambour'. It consists of two staves of music in 3/4 time, written in a key with one flat (B-flat). The first staff has the lyrics 'Le roi a fait bat - tre tam - bour. Pour voir tou - tes les da ..... mes,' and the second staff has 'Et la pre - miè - re qu'il a vue Lui a ra - vi son â ..... me.' Above the notes are several chords: d, A7, d, g, C, D7, g on the first staff, and d, A7, d, g, d, A7, d on the second staff.

Et pour parler de la musique de *Le roi a fait battre tambour*, on propose :

- Quel est le style de la musique ?
  - Quels instruments entendez-vous ?
  - Y a-t-il des couplets, un refrain ?
  - Quel est le rythme ?
- Etc.

### III. Paroles

Le texte permet le décodage détaillé de chaque fragment de la chanson. L'audition fragmentée de la chanson peut être suivie d'une reconstitution de ses paroles. Le texte publié dans le manuel offre aux étudiants la possibilité d'une auto-correction. C'est aussi un support qui servira de base pour proposer aux étudiants des activités d'observation portant sur les formes de langue : lexique et structures grammaticales utilisés par le parolier.

Tout comme pour la musique, avant de passer au travail avec le texte, on peut constituer préalablement le mini-lexique thématique concernant les paroles : *l'auteur, le poète, le parolier, le couplet, le refrain, le vers, les mots-clés, etc.*

Le plus souvent, on publie et on chante sept couplets de *Le roi a fait battre tambour*. Nous avons essayé de reconstituer le texte intégral, en y ajoutant trois couplets « censurés ». Ainsi, on apprend ce qui s'est passé entre la séparation du marquis et de la marquise et l'assassinat de cette dernière par la reine. Ci-dessous, nous reproduisons le texte complet de la chanson.

#### **Le roi a fait battre tambour**

Le roi a fait battre tambour /bis/  
Pour voir toutes les dames  
Et la première qu'il a vue  
Lui a ravi son âme.

Marquis, dis-moi, la connais-tu ? /bis/  
Qui est cette jolie dame ?  
Le marquis lui a répondu :  
Sire roi, c'est ma femme.

Marquis, tu es plus heureux que moi /bis/  
D'avoir femme si belle,  
Si tu voulais me l'accorder,  
Je me chargerais d'elle.

Sire, si vous n'étiez pas le roi /bis/  
J'en tirerais vengeance.  
Mais puisque vous êtes le roi,  
À votre obéissance.

Marquis, ne te fâche donc pas /bis/  
T'auras ta récompense.  
Je te ferai dans mes armées  
Beau maréchal de France.

Adieu ma mie, adieu mon cœur, /bis/  
Adieu mon espérance,  
Puisqu'il nous faut servir le roi,  
Séparons-nous d'ensemble !  
(Couplets ajoutés)

*Le roi l'a prise par la main /bis/  
L'a menée dans sa chambre,  
La belle en montant l'escalier,  
A voulu se défendre.*

*Marquise, ne pleurez pas tant /bis/  
Je vous ferai princesse,  
De tout mon or et mon argent  
Vous serez la maîtresse.*

*Gardez votre or et votre argent /bis/  
N'appartient qu'à la reine,  
J'aimerais mieux mon doux marquis  
Que toutes vos richesses.*

La reine a fait faire un bouquet /bis/  
De belles fleurs de lys,  
Et la senteur de ce bouquet  
A fait mourir marquise.

#### IV. Explications

Cette rubrique regroupe :

- **le vocabulaire** de la chanson présenté sous forme d'une liste de mots français avec leurs équivalents polonais. Le vocabulaire est présenté dans l'ordre d'apparition dans le texte :

*roi* (m) – król

*tambour* (m) – bęben, dobosz

*battre tambour* – uderzać w bęben

etc.

- **la grammaire** qui comprend des activités d'observation portant sur le fonctionnement de certains points grammaticaux et des activités d'entraînement qui assurent un travail de systématisation. Il est tout de même à souligner que *Plaisirs d'amour* n'est pas un manuel de grammaire. Ci-dessous, nous présentons trois problèmes grammaticaux sélectionnés d'après le critère de fréquence d'apparition dans le texte.

– *Faire faire*

– *Impératif*

– *Si + imparfait + conditionnel présent*

Dans les activités d'observation, les apprenants analysent les phrases tirées du texte de la chanson dans lesquelles se trouvent les structures qui font l'objet de l'enseignement et d'apprentissage. Pour la mise en relief de ces structures, on les met en gras et en italique. Ces phrases peuvent servir ultérieurement de modèles pendant la réalisation des activités d'entraînement.

Le roi ***a fait battre tambour*** pour voir toutes les dames

La reine ***a fait faire un bouquet*** de belles fleurs de lys.

La senteur de ce bouquet ***a fait mourir marquise***.

Marquis, ***dis-moi***, la connais-tu ?

Marquis, ***ne te fâche*** donc ***pas*** !

***Séparons-nous*** d'ensemble !

Marquise, **ne pleurez pas** tant !  
**Gardez** votre or et votre argent !

**Si** vous **n'étiez** pas le roi, j'en **tirerais** vengeance.  
**Si** tu **voulais** me l'accorder, je **me chargerais** d'elle.

Les activités d'entraînement se présentent sous forme diversifiée : traduction, phrases lacunaires avec transformation. Tout en se référant aux phrases-modèles ci-dessus, les apprenants sont invités à travailler en autonomie. Pour corriger ces activités, on propose une démarche auto-corrective et ensuite une évaluation finale dirigée par l'enseignant.

Activité 1.

*Traduisez les phrases ci-dessous.*

1. Królowa kazała wezwać markiza.
2. Kazała mu dać złota i srebra.
3. Bogactwo zawróciło mu w głowie.
4. Król nakazał uśmiercić niewierną królową i markiza.
5. Następnie polecił przyprowadzić do swojej sypialni markizę.

Activité 2.

*Trouvez les formes qui manquent.*

1. Sire le roi, .....-moi qui est cette belle femme ? (*dire*)
2. Je ne la connais pas, ..... à la reine. (*le demander*)
3. Marquis, ..... à la princesse d'Angoulême. (*se présenter*)
4. .... tant, ma douce princesse. (*ne pas pleurer*)
5. .... ensemble dans ma chambre. (*monter*)
6. Il n'y a pas de lumière dans l'escalier, ..... de moi. (*ne pas se séparer*)

Activité 3.

*Mettez les verbes à la forme correcte.*

1. Si tu voulais, je te (*faire*) ..... maréchal de France.
2. S'il (*servir*) ..... bien le roi, il (*avoir*) ..... une récompense.
3. Elle (*être*) ..... riche, si elle (*accepter*) ..... de monter dans la chambre du roi.
4. L'or et l'argent lui (appartenir) ..... si seulement elle (*vouloir*) ..... obéir au roi.
5. Si elle (*être*) ..... heureuse, elle (*ne pas pleurer*) ..... tant.

## V. Mise à l'épreuve

Dans cette partie de chaque unité, l'étudiant trouve une série d'exercices diversifiés grâce auxquels il peut vérifier sa compréhension. Ces exercices peuvent être utilisés en classe par le professeur ou être réalisés comme exercices d'auto-évaluation.

### Exercice 1.

*Qui a dit?*

Tu es plus heureux que moi d'avoir femme si belle.

C'est .....

Adieu ma mie,  
adieu mon cœur,  
adieu mon espérance.

C'est .....

Le roi a fait battre tambour pour voir toutes les dames.

C'est le .....

Gardez votre or  
et votre argent.

C'est .....

Puisque vous êtes le roi,  
à votre obéissance.

C'est .....

### Exercice 2.

*Rappelez-vous bien le texte de la chanson et dites si ces phrases sont vraies ou fausses.*

- |   |   |   |
|---|---|---|
| 1. Le roi n'est pas marié.                            | V | F |
| 2. Un jour, le roi veut voir toutes les dames.        | V | F |
| 3. Le roi trouve que la marquise est la plus belle.   | V | F |
| 4. La marquise est une demoiselle.                    | V | F |
| 5. Le roi veut épouser la marquise.                   | V | F |
| 6. Le marquis aime la reine.                          | V | F |
| 7. Le marquis accepte le titre de Maréchal de France. | V | F |
| 8. Le roi emmène la marquise dans sa chambre.         | V | F |



- |  |   |   |
|--|---|---|
| 9. La marquise devient princesse.          | V | F |
| 10. La reine fait empoisonner la marquise. | V | F |

Exercice 3.

*Sans regarder le texte original de la chanson, complétez les blancs avec les mots qui manquent.*

Le roi a fait battre tambour  
Le roi a ..... tambour  
Pour voir toutes les dames  
Et la première qu'il a vue  
Lui a ravi son âme.

Marquis, ....., la connais-tu ?  
Qui est cette jolie dame ?  
Le marquis lui a répondu :  
Sire roi, c'est ma femme.

Marquis, tu es plus heureux que moi  
D'avoir femme si belle,  
Si tu ..... me l'accorder,  
Je ..... d'elle.

Sire, si vous n'..... pas le roi  
J'en ..... vengeance.  
Mais puisque vous êtes le roi,  
À votre obéissance.

Marquis, .....  
T'auras ta récompense.  
Je te ferai dans mes armées  
Beau maréchal de France.

Adieu ma mie, adieu mon cœur,  
Adieu mon espérance,  
..... nous faut servir le roi,  
..... d'ensemble !

La reine a ..... un bouquet  
De belles fleurs de lys,  
Et la senteur de ce bouquet  
À ..... marquise.

## VI. Un peu d'histoire

À la fin de chaque dossier, il y a un court texte de lecture favorisant la compréhension écrite et permettant de présenter aux étudiants les origines de chaque chanson. On y trouve également une description des réalités historiques et géographiques se référant au texte de la chanson. Ces vieilles chansons de France constituent donc un support pédagogique qui sert de déclencheur pour faire approcher à des étudiants étrangers certains aspects de l'histoire de France et de sa culture.

Par exemple, en écoutant *Le roi a fait battre tambour*, les apprenants découvrent que très probablement le fait historique qui a inspiré le parolier pour créer cette ballade a été la mort de Gabrielle d'Estrées, maîtresse du roi Henri IV.

L'histoire tragique de la marquise empoisonnée peut aussi servir de prétexte pour présenter aux étudiants étrangers une école artistique du XVI<sup>e</sup> siècle connue sous le nom *d'école de Fontainebleau*.



(source : [https://nl.wikipedia.org/wiki/Gabrielle\\_d%27Estr%C3%A9es](https://nl.wikipedia.org/wiki/Gabrielle_d%27Estr%C3%A9es))

Il existe également deux autres hypothèses concernant les personnages historiques de la chanson :

1. Dans l'Armagnac, le roi sera Louis XIV et la marquise, Madame de Montespan.

2. On applique cette histoire à Madame de Vintimille, fille du Marquis de Nesles qui succédant à sa sœur, est devenue en 1738 la favorite du roi Louis XV et dont la mort en couches en 1741 a fait suspecter un empoisonnement.

## **Conclusion**

Les propositions d'exploitation de la chanson *Le roi a fait battre tambour*, suggérées à travers le matériel présenté ci-dessus, n'épuisent pas d'autres modes de travail avec ce genre de document authentique en classe de FLE. *Plaisirs d'amour* est une méthode de français très souple et légère et en aucun cas n'impose un seul et unique mode d'exploitation. Tout enseignant trouvera sans doute ses propres solutions tout en répondant aux objectifs pédagogiques et aux besoins et intérêts de son public d'apprenants. Ce matériel tient beaucoup à la créativité et à l'autonomie, celles de l'apprenant et de l'enseignant.

Les vieilles chansons de France, tout comme les chansons contemporaines, permettent l'acquisition d'une langue étrangère qui se parle et qui s'écrit. Elles assurent la découverte du patrimoine culturel d'un autre pays d'une façon non-directive tout en s'inscrivant dans une perspective de la pédagogie active. Grâce aux vieilles chansons de France, la découverte de la langue se fait simultanément avec l'exploration des réalités culturelles et historiques auxquelles renvoient les textes de chansons. Il faut aussi remarquer que les exercices et les activités proposés dans chaque dossier valorisent la créativité des apprenants. Le jeu dramatique, la mise en scène des chansons et le chant collectif développent un sens de coopération au sein de la classe. Quand les apprenants ressentent une responsabilité concernant la réalisation de tâches, ils prennent plus rapidement conscience du processus d'apprentissage auquel ils participent et de tous les objectifs qu'ils doivent réaliser.

Les propositions d'exploitation pédagogique de vieilles chansons de France contenues dans cet article peuvent servir de canevas pour élaborer son propre matériel pédagogique à partir de toute autre chanson, vieille ou moderne.

## Bibliographie

- Boiron M., 2001, « Chantons en classe, mode d'emploi », *Le français dans le monde* 318, pp. 55-57.
- Calvet L.-J., 1980, *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, Paris, CLE International.
- Gajos M., 2003, *Plaisirs d'amour. Méthode de français par la chanson*, Łask, Oficyna Wydawnicza LEKSEM.
- Gajos M., 2009, « La Belle Amour. Projet et science dans la didactique du FLE », in : U. Pa-procka-Piotrowska, J. Zajac (dir.), *L'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. Réfléchir et agir*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, Katolicki Uniwersytet Jana Pawła II, pp. 77-82.
- Rittaud-Hutinet Ch., 2003, « Préface », in : M. Gajos, *Plaisirs d'amour. Méthode de français par la chanson*, Łask, Oficyna Wydawnicza LEKSEM, pp. 5-6.
- Thompson B., 1986, *La Clef des chants. La chanson dans la classe de français*, Boston, Polyglot Productions, Cambridge Massachusetts USA.
- Vernillat Fr., Charpentreau J., 1968, *Dictionnaire de la chanson française*, Paris, Larousse.

### How can traditional French folk songs be used during a French lesson?

**Abstract:** Old French folk songs and ballads belong to the canon of traditional music that is handed down from generation to generation. They are a part of France's cultural heritage and both the young and the old know this repertoire and sing it during social meetings and family reunions. Traditional folk songs and ballads have also been the subject of numerous artistic interpretations and recorded by the most outstanding French performers : Yves Montand, Édith Piaf, Guy Béart, Nana Mouskouri, Marie Laforêt, etc.

This article suggests ways of using traditional French folk songs and ballads during a lesson of French as a foreign language. Thanks to the language layer, simple melody line as well as numerous references to the history and geography of France old French folk songs can be successfully used during a French lesson at any level of education and for different age groups.

The exercises included in the article and the methodology presented in reference to the ballad *Le roi a fait battre tambour* can be the basis for each teacher to prepare their own lessons using traditional French folk songs and ballads.

**Keywords:** the French language, language teaching, French folk songs and ballads, autonomy, creativity

## **Ewaluacja programu kształcenia nauczycieli języków obcych**

### **1. Wstęp**

Na przestrzeni ostatnich czterdziestu lat kształcenie nauczycieli języków obcych podlegało ciągłym zmianom, które w większości dotyczyły paradygmatów badań edukacyjnych, wiedzy bazowej niezbędnej dla przyszłego nauczyciela, podejścia do sposobów uczenia się uczenia oraz metod i strategii stosowanych w procesie kształcenia nauczycieli (Potocka 2011). Stare modele kształcenia nauczycieli języków obcych, takie jak model rzemieślniczy (*the craft model*) są zastępowane modelem nauki stosowanej (*the applied science model*) i modelem refleksyjnego kształcenia nauczycieli (*the reflective model*). W celu zbadania, czy i jak zmiany te zostały wprowadzone do programu kształcenia nauczycieli należy przeprowadzić jego ewaluację. Jest to niezmiernie trudne i wymagające zadanie z kilku powodów: wymaga od oceniającego dużej wiedzy i doświadczenia w zakresie kształcenia nauczycieli języków obcych; należy zidentyfikować wszystkie podmioty podlegające ewaluacji i przygotować dla każdego z nich odpowiednie procedury ewaluacyjne; należy zdecydować się na model ewaluacyjny (np. wybór między perspektywą pozytywistyczną lub naturalistyczną). Celem niniejszego artykułu jest próba zarysowania procedury ewaluacyjnej programu kształcenia nauczycieli.

## **2. Kształcenie nauczycieli języków obcych – zmiana paradygmatów**

Zmiany, które miały miejsce w edukacji językowej spowodowały wprowadzenie zmian w kształceniu i doksztalcaniu nauczycieli języków obcych. W ciągu ostatnich lat wprowadzono je w programach kształcenia nauczycieli języków obcych, które mają umożliwić wykształcenie nauczyciela będącego w stanie sprostać wyzwaniom nowoczesnej dydaktyki językowej (Potocka 2015).

Zmiany w kształceniu nauczycieli języków obcych dokonały się na wielu płaszczyznach.

### **2.1. Zmiany modeli kształcenia nauczycieli**

W ciągu ostatnich dwudziestu pięciu lat nastąpiło przejście z paradygmatu pozytywistycznego do paradygmatu interpretacyjnego.

Paradygmat pozytywistyczny leży u podstaw modelu czeladniczego (Mizerek 1999) lub technologicznego (Kwiatkowska 1988). Ta koncepcja kształcenia nauczycieli koncentruje się na wykształceniu sprawnościowym; jest ona pod silnym wpływem psychologii behawiorystycznej. W kształceniu nauczycieli liczy się rozwój specyficznych i obserwowalnych umiejętności nauczyciela. W procesie kształcenia nauczyciel jest biernym odbiorcą wiedzy profesjonalnej, a w pracy zawodowej nie oczekuje się od niego kreatywności – nauczyciel jest raczej odtwórcą cudzych pomysłów (Zawadzka 2004). Model ten jest krytykowany za to, że nie uwzględnia on zmian społecznych i nie dostosowuje działań nauczycieli do zróżnicowanych intelektualnych możliwości i potrzeb uczniów (Zawadzka 2004).

Paradygmat interpretacyjny kładzie przede wszystkim duży nacisk na autonomiczny rozwój przyszłego nauczyciela i na zastosowanie teorii w praktyce. Rozwijanie poczucia autonomii wśród nauczycieli języków obcych stało się kluczowym zadaniem kształcenia nauczycieli ostatnich lat. Tylko autonomiczny nauczyciel może wykształcić autonomicznego ucznia. Głównym celem kształcenia jest kształcenie kreatywności i pomoc w rozwoju osobowym nauczyciela, w odkrywaniu jego własnej osobowości (Zawadzka 2004). Tak rozumiane kształcenie nauczycieli jest głównie realizowane przez model humanistyczny (Kwiatkowska 1988).

## 2.2. Zmiany w badaniach nad nauczycielami

Duże zmiany nastąpiły na polu badań nad nauczycielem. W centrum ich zainteresowania stoi rozwój procesu poznawczego nauczycieli (*teacher cognition*). Nastąpiło przesunięcie zainteresowania z zachowań nauczyciela w kierunku sposobu, w jaki nauczyciele myślą, podejmują decyzje, uczą się, w co wierzą, jaka jest ich filozofia uczenia się i nauczania. Freeman, Woods, Roberts to przykłady badaczy, którzy zajmowali się tą tematyką (Potocka 2015).

## 2.3. Zmiany wiedzy bazowej (*the knowledge base*)

Zmianie uległy także programy kształcenia nauczycieli języków obcych, tzw. wiedza bazowa edukacji nauczycielskiej (*the knowledge base*), czyli ogólnie akceptowana koncepcja zakresu wiedzy potrzebnej do wykonywania danej profesji. Proces nauczania, nauczyciel, a przede wszystkim kontekst nauczania stały się głównymi tematami programów kształcenia nauczycieli. Według Johnson (2009) wiedza bazowa określa:

- zawartość programów kształcenia (co nauczyciel języka obcego powinien wiedzieć),
- formy dydaktyczne stosowane podczas kształcenia nauczycieli (jak nauczyciel języka obcego ma uczyć),
- jak nauczyciel języka obcego uczy się uczyć (Johnson 2009: 21).

Coraz większą rolę przywiązuje się obecnie do nauczycielskiej wiedzy praktycznej (*the practitioner knowledge*), a co za tym idzie, włączenia jej do wiedzy bazowej. Programy kształcenia nauczycieli języków obcych coraz częściej posiłkują się opisami wiedzy praktycznej z różnych kontekstów nauczania, zazwyczaj w formie tzw. studiów przypadku (*case studies*).

Wzrosła także świadomość potrzeby ciągłego dokształcania się nauczycieli języków obcych. Profesjonalny nauczyciel prowadzi badania naukowe i stale się rozwija poprzez analizę swoich praktyk nauczycielskich.

## 2.4. Wyzwania dla edukacji nauczycielskiej

Wright (2010) wymienia trzy obszary stanowiące wyzwanie dla edukacji nauczycielskiej XXI wieku. Pierwszy z nich dotyczy celu kształcenia nauczy-

cieli języków obcych. Jest nim kształcenie nauczycieli stosujących refleksję nad swoimi praktykami, nauczycieli, którzy współpracują ze swoimi kolegami i nauczycieli, którzy postrzegają swoje doświadczenia uczniowskie jako początek uczenia się nauczania. Aby osiągnąć taki cel należy stosować szczególne formy dydaktyczne oparte na refleksji, podnoszeniu świadomości, oparte na współpracy i doświadczeniu. Trzecim obszarem jest stworzenie systemu ewaluacji i profesjonalnego uczenia się oraz stworzenie długoterminowego programu badawczego dotyczącego losów absolwentów kierunków pedagogicznych kształcących nauczycieli języków obcych (Potocka 2015).

### **3. Ewaluacja programów – zmiana paradygmatów**

Lata dziewięćdziesiąte ubiegłego wieku zapoczątkowały debatę w edukacji pomiędzy zwolennikami metodologii pozytywistycznej (ilościowej) i naturalistycznej (jakościowej) znaną jako „wojny między paradygmatami” (*paradigm wars*) (Gage 1989: 4) lub „dialog między paradygmatami” (*paradigm dialog*) (Guba 1990: 17). Ewaluacja programu wymaga odpowiedzi na trzy podstawowe pytania:

- ontologiczne – Jaka jest „rzeczywistość”?
- epistemologiczne – Jaka relacja zachodzi między badaczem a tym, co jest badane?
- metodologiczne – Jak badacz pozyskuje wiedzę? (Guba 1990: 18)

#### **3.1. Paradygmat pozytywistyczny**

Paradygmat pozytywistyczny zakłada istnienie rzeczywistości niezależnie od postrzegania i interpretacji badacza (Lynch 1996). Rzeczywistość jest obiektywna i fakty muszą być oddzielone od wartości. Wiedza jest opisywana jako forma „generalizacji pozbawionej czasu i kontekstu” (Guba 1990: 20). Taka ontologia decyduje o epistemologii – od badacza wymaga się spojrzenia obiektywnego. Metody badawcze to głównie eksperymenty i badania kwestionariuszowe na dużą skalę.

Celem ewaluacji pozytywistycznej jest ewaluacja konkluzyjna (sumatywna) (Scriven 1967, w: Lynch 1996). Zadaniem ewaluatora jest dostarczenie da-



nych dotyczących wartości danego programu w celu podjęcia decyzji o kontynuowaniu lub zamknięciu programu.

### 3.2. Paradygmat naturalistyczny

Paradygmat naturalistyczny stanowi wyzwanie dla tradycyjnego paradygmatu pozytywistycznego. Zakłada on, że rzeczywistość nie jest obiektywna i nie możemy oddzielać faktów od wartości i ich interpretacji (Lynch 1996). Guba i Lincoln (1989: 45), badacze naturalistyczni, twierdzą, że wszystkie zjawiska mogą być zrozumiane i rozpatrywane tylko w charakterystycznym dla nich kontekście. Rzeczywistość jest subiektywna, podlega ona ciągłym zmianom, a więc może ulec zmianie podczas procesu ewaluacji. Badacze w tym podejściu nie formułują hipotez przed badaniem – pytania badawcze i formy ewaluacji podlegają ciągłym zmianom w zależności od kontekstu. Głównym celem ewaluacji naturalistycznej jest obserwacja, opis, interpretacja i zrozumienie zjawisk w świecie rzeczywistym. Techniki badawcze to głównie pogłębione wywiady, obserwacja uczestnicząca, kwestionariusze i przegląd dokumentów.

Celem ewaluacji naturalistycznej jest ocena formatywna pozwalająca na wprowadzenie poprawek do programu i skupiająca się na procesie, a nie na produkcie końcowym. Różnice między tymi dwoma podejściami do ewaluacji programów są przedstawione w Tabeli 1 poniżej.

Tabela 1. Różnice między paradygmatem pozytywistycznym i naturalistycznym

	<b>Paradygmat pozytywistyczny</b>	<b>Paradygmat naturalistyczny</b>
<b>Ontologia</b>	rzeczywistość – obiektywna i wolna od wartości	rzeczywistość – subiektywna; fakty nie są oddzielone od wartości; musi być interpretowana w danym kontekście; może ulec zmianie podczas procesu ewaluacji
<b>Epistemologia</b>	zadaniem badacza jest obiektywność	badacz współtworzy wiedzę
<b>Metodologia</b>	eksperymentalna metody ilościowe cel: sumatywny	ulegająca zmianom w trakcie ewaluacji metody jakościowe cel: formatywny

### 3.3. Podejście pragmatyczne

Jednym z zagadnień, które zajmowało badaczy paradygmatu pozytywistycznego i naturalistycznego w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku była możliwość łączenia tych dwóch paradygmatów. Badacze, tacy jak Guba i Lincoln (1989), utworzyli pojęcie *ewaluacji czwartej generacji* z konstruktywizmem jako nowym paradygmatem ewaluacyjnym. Guba i Lincoln całkowicie odrzucają możliwość łączenia różnych tradycji badawczych. Pragmatycy, wśród nich Rea-Dickins (1994) lub Lynch (1996,) stoją na stanowisku, że łączenie dwóch tradycji badawczych – pozytywistycznej i naturalistycznej – jest jak najbardziej możliwe, a wybór paradygmatu zależy od celów badawczych, pytań badawczych i projektu badania.

## 4. Zarys procedury ewaluacyjnej programu kształcenia nauczycieli

Zagadnienie ewaluacji procesu nauczania obecne jest w dydaktyce języków obcych od dawna – do lat sześćdziesiątych XX wieku koncentrowała się ona głównie na wynikach, później, z wpływem lat zaczęto poddawać ewaluacji także programy, projekty, materiały dydaktyczne, cele, plany nauczania (Zawadzka 2004).

Ewaluacja programów kształcenia nauczycieli, której zarys kreślę w kolejnej części artykułu, ma głównie cel formatywny – zadaniem jej jest usprawnienie i wspomaganie procesu kształcenia nauczycieli, a także uświadomienie edukatorom słabych i mocnych stron programu. Poniżej przedstawiony zarys procedury ewaluacyjnej został oparty na procedurze ewaluacyjnej Aldersona (1992: 274-299) używanej do ewaluacji językowego programu nauczania. Poniższe sekcje przedstawione są w formie etapów ewaluacji, które odpowiadają na pytania: *kto?, co?, kiedy?, jak? i jak długo?*

### 4.1. Cel: *Dlaczego?*

Istnieją różne cele i przyczyny dokonania ewaluacji programu. W przypadku programu kształcenia nauczycieli języków obcych najczęściej opisywane przyczyny to:

- szczegółowy opis programu i jego procesów w celu podjęcia decyzji o jego ulepszeniu (funkcja formatywna),
- uzyskanie informacji dotyczącej postrzegania wartości programu,
- zmierzenie, w jakim stopniu program realizuje zakładane cele,
- uzyskanie informacji dotyczącej realizacji zakładanych celów w klasie w celu poprawy programu,
- przekazanie informacji o niezbędnych poprawkach dotyczących programu kształcenia,
- porównanie skuteczności i efektywności różnych sposobów przekazywania wiedzy,
- próba odpowiedzi na pytanie: „Jaki program najlepiej spełnia zadanie kształcenia nauczycieli języków obcych?” (Peacock 2009: 262),
- sprawdzenie, w jakim stopniu najnowsze trendy w nauczaniu języków i kształceniu nauczycieli są odzwierciedlone w danym programie.

#### **4.2. Odbiorcy: Dla kogo?**

Podstawowe pytania w tym zakresie to:

*Kto zamawia ewaluację?*

*Na kogo będzie ona miała wpływ?*

Odpowiedzi na te pytania pomogą w identyfikacji różnych zainteresowanych stron, którymi, w przypadku programu kształcenia nauczycieli, są:

- pracownicy naukowo-dydaktyczni,
- studenci,
- przedstawiciele uniwersytetu (np. kierownik instytutu),
- Ministerstwo Edukacji,
- metodycy i badacze naukowcy z innych uniwersytetów lub jednostek kształcących nauczycieli,
- nauczyciele-mentorzy odpowiadający za praktyki pedagogiczne w szkołach.

Różne strony zainteresowane mają różne cele związane z ewaluacją – jeśli ewaluacja jest zamawiana przez instytucję, która finansuje dany program, chce ona wiedzieć, czy pieniądze są dobrze wydawane; kierownik instytutu będzie zainteresowany jakością prowadzonych zajęć i ich zgodnością z zakładanymi

celami. Ogólnie mówiąc, to, dla kogo jest dokonywana ewaluacja jest kluczowym zagadnieniem w jej planowaniu.

### 4.3. Oceniający: *Kto?*

Podstawowym pytaniem w tym zakresie jest:

*Kto ma przeprowadzać ewaluację?*

Czy ewaluacja ma być przeprowadzona przez uczestnika danego programu (ewaluacja wewnętrzna) czy przez kogoś z zewnątrz (ewaluacja zewnętrzna)?

Odpowiedź na to pytanie w dużym stopniu jest uzależniona od celu ewaluacji. Instytucja, która chce sprawdzić, jak wydawane są jej pieniądze będzie optowała za ewaluatorem zewnętrznym w celu uzyskania oceny bardziej obiektywnej. Pracownicy dydaktyczni będą zainteresowani ewaluacją wewnętrzną w celu usprawnienia programu – może ona być dokonana przez, na przykład, metodyka uczelnianego, który najlepiej zna kontekst ocenianego programu kształcenia i może wnieść do ewaluacji bardzo cenną wiedzę.

Ewaluacja zewnętrzna jest w wielu przypadkach niemożliwa z powodu braku środków finansowych koniecznych do opłacenia ewaluatorów zewnętrznych. To ograniczenie może także dotyczyć ewaluatorów wewnętrznych – wielopłaszczyznowa ewaluacja wymaga dużej ilości czasu i wielkiego zaangażowania ze strony pracownika i pomoc finansowa na pewno miałaby wpływ na efektywność ewaluacji.

Innym zagadnieniem ważnym w przypadku osób dokonujących ewaluacji jest ich kompetencja. Argumentem za oceną wewnętrzną jest duża wiedza oceniającego dotycząca programu, którego jest uczestnikiem. W przypadku ewaluatora zewnętrznego następujące czynniki wydają się być istotne:

- wiedza obejmująca podobny program w podobnym kontekście,
- bycie ekspertem w użyciu szczególnej metody ewaluacyjnej (na przykład wysokie kompetencje z zakresu oceny lekcji),
- doświadczenie w ewaluacji programów,
- doświadczenie i wysokie kwalifikacje w kształceniu nauczycieli języków obcych,
- umiejętność komunikacji.

#### 4.4. Zawartość: *Co?*

Zakres zagadnień, na których ewaluacja może się skupić jest bardzo obszerny. Ogólnie mówiąc, to, na czym ewaluacja ma się skupić będzie zależało od celów ewaluacji. W przypadku programu kształcenia nauczycieli można wyróżnić następujące obszary zainteresowania:

- postrzeganie uczestników programu dotyczące filozofii i efektywności programu;
- ocena procesu kształcenia (na przykład: Czy dany program kształcenia promuje elastyczność w stosowaniu różnych metod nauczania w różnych sytuacjach? Czy program kształtuje umiejętność zastosowania i adaptowania materiałów nauczania? Czy jest zachowana równowaga między wiedzą otrzymaną a wiedzą opartą na doświadczeniu (*received vs experiential*)? Czy program promuje refleksyjność w procesie nauczania/uczenia się?) (Peacock 2009);
- równowaga pomiędzy różnymi komponentami programu;
- program kształcenia a jego kontekst (W jakim stopniu program jest dostosowany do kontekstu edukacyjnego i społecznego, w którym jest realizowany? Czy został stworzony na podstawie analizy danych dokonanej wśród nauczycieli, opiekunów praktyk, studentów i uczniów?).

Jak widać, lista dotycząca zawartości podlegającej ocenie jest długa – zadaniem oceniającego jest dokonanie wyboru obszarów, które są zgodne z celem danej ewaluacji. Wybór jest konieczny, nie da się poddać ewaluacji wszystkich możliwych obszarów.

#### 4.5. Metoda: *Jak?*

Następne ważne zagadnienie do rozważenia przed rozpoczęciem ewaluacji dotyczy sposobu uzyskania informacji w celu odpowiedzi na postawione pytania. Jaki typ danych należy zebrać – dane jakościowe czy ilościowe, czy oba typy? Decyzja dotycząca typu zbieranych danych będzie zależała od tego, co i dlaczego oceniamy. Jeżeli głównym celem ewaluacji jest poprawa jakościowa programu to należy skupić się na zbieraniu danych jakościowych, uzyskanych

za pomocą obserwacji lekcji, wywiadów ze studentami i pracownikami. Jeśli celem ewaluacji jest na przykład ścieżka kariery zawodowej absolwentów danego programu najlepszym instrumentem do jej zbadania będą kwestionariusze dostarczające danych ilościowych.

#### **4.6. Czas: *Kiedy?***

Według Andersona (1992) najlepszym czasem do dokonania ewaluacji jest nie koniec danego programu, ale jego początek, ponieważ w ten sposób możemy wprowadzać niezbędne zmiany od rozpoczęcia kształcenia. W przypadku ewaluacji programu kształcenia nauczycieli skłaniamy się raczej ku ocenie formatywnej, czyli ciągłej w przeciwieństwie do oceny sumatywnej, która zazwyczaj ma miejsce po zakończeniu programu i skupia się na jego wartości a nie rozwoju.

#### **4.7. Problemy**

Alderson (1992) opisuje kilka problemów z ewaluacją:

- jednym z najpoważniejszych problemów z ewaluacją są jej uczestnicy – mogą z różnych przyczyn stać się nieosiągalni w czasie procesu ewaluacji;
- ewaluacja może się okazać za bardzo ingerująca w proces kształcenia, w rezultacie czego respondenci będą współpracować tylko połowicznie;
- w przypadku badań kwestionariuszowych problemem jest niski wskaźnik odpowiedzi;
- mogą pojawić się trudności ze znalezieniem absolwentów;
- mogą być problemy ze stosowanymi instrumentami badawczymi – mogą one być zbyt trudne dla respondentów;
- problemy ze zbyt małą lub dużą ilością danych;
- proces ewaluacji może być zbyt długi.

## 5. Podsumowanie

Stale zmieniająca się rzeczywistość wymaga nowej filozofii kształcenia, a co za tym idzie nowoczesnego podejścia do zagadnienia kształcenia nauczycieli języków obcych. Programy kształcenia, które zostały stworzone w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku wraz z powołaniem do życia kolegiów językowych podlegają ciągłym zmianom. W celu poprawy ich jakości i w rezultacie poprawy jakości nauczania języków obcych należy poddawać je ewaluacji. Powyżej opisany zarys procedury ewaluacyjnej jest początkiem, a jednocześnie zachętą do podjęcia takiego wyzwania. Zastosowanie pragmatycznego podejścia do ewaluacji wydaje się być najlepszym rozwiązaniem w celu ukazania złożoności procesów zachodzących podczas kształcenia nauczycieli języków obcych.

### Bibliografia

- Alderson J. C., 1992, *Guidelines for the evaluation of language education*, w: J. C. Alderson, A. Beretta (red.), *Evaluating Second Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press, s. 274-304.
- Freeman D., 1991, *To make the tacit explicit: Teacher education, emerging discourse, and conceptions of teaching*, „Teaching and Teacher Education” 7, s. 439-454.
- Guba E. G. (red.), 1990, *The Paradigm Dialog*, Newbury Park CA, Sage Publications.
- Gage N. L., 1989, *The paradigm wars and their aftermath: A “historical” sketch of research on teaching since 1989*, „Educational Researcher” 18(7), s. 4-10.
- Guba E. G., Lincoln Y. S., 1989, *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, Clif., Sage.
- Johnson K. E., 2009, *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*, New York, Routledge.
- Kwiatkowska H., 1988, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa, PWN.
- Lynch B. K., 1996, *Language Program Evaluation. Theory and practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Mizerek H., 1999, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Peacock M., 2009, *The evaluation of foreign-language-teacher education programmes*, „Language Teaching Research” 13(3), s. 259-278. DOI: 10.1177/1362168809104698 (dostęp 12.11.2017).
- Potocka D., 2011, *Second language teacher education: shifting paradigms and future challenges*, w: M. Pawlak (red.), *Extending the Boundaries of Research on Second Language Learning and Teaching*, Heidelberg, Springer, s. 169-179.
- Potocka D., 2015, *Kształcenie nauczycieli języków obcych – zmiany paradygmatów a nowe formy dydaktyczne*, w: E. Kryńska, M. Głowska-Sołdatow, A. Kienig (red.), *Kultura edukacji szkoły wyższej. Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, s. 347-359.

- Rea-Dickins P., 1994, *Evaluation and English language teaching*, „Language Teaching” 27, s. 71-91.
- Roberts J., 1998, *Language Teacher Education*, London, Arnold.
- Woods D., 1996, *Teacher Cognition in Language Teaching*, Cambridge, CUP.
- Wright T., 2010, *Second language teacher education: Review of recent research on practice*, „Language Teaching” 43.3, s. 259–296.
- Zawadzka E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

### **The evaluation of a foreign language teacher education programme**

**Abstract:** In the era of demands for accountability language teacher educators are developing an awareness of programme evaluation and of how it can contribute to understanding and improving foreign language teacher education, and as a result, language teaching and learning. As in many other disciplines, research methodology in language teacher programme evaluation is classified into different paradigms. Two paradigms, the positivistic/quantitative and the naturalistic/qualitative, have been the focus of a major debate in educational evaluation. This paper will attempt to review these two paradigms by describing each of them in terms of their ontological and epistemological basis for research and the research methodology they employ. The pragmatic approach to evaluation will be advocated for the evaluation of a language teacher education programme to maximize the effectiveness of the evaluation. The paper concludes with a checklist of how to design and implement an evaluation of a foreign language teacher education programme.

**Keywords:** foreign language teacher education, programme evaluation, research paradigms, checklist



## **Dynamika interakcji na zajęciach w umiędzynarodowionej uczelni wyższej**

### **Uwagi wstępne**

Umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego jest jednym z głównych procesów zachodzących obecnie na uczelniach wyższych na całym świecie. Jest to proces wielowymiarowy, dotyczący badań naukowych, przepływu kadry naukowo-dydaktycznej, umów państwowych i bilateralnych pomiędzy uczelniami, wspólnych programów i dyplomów, rekrutacji studentów zagranicznych, czy też wymian studenckich, takich jak chociażby dobrze znany program Erasmus. Studia umiędzynarodowione mają też znaczący wymiar ekonomiczny, stając się istotnym elementem rynku i gospodarki wielu krajów. W Australii, przykładowo, aspekt finansowy kształcenia „studenta międzynarodowego” szacuje się na wartość 18 miliardów dolarów, porównując ten sektor ekonomiczny ze znaczeniem dla gospodarki takich surowców naturalnych jak węgiel czy ruda żelaza (Tran 2013: 130). Umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego wiąże się też z celami idealistycznymi, czyli potrzebą kształcenia obywateli globalnego świata o wysokiej kompetencji międzykulturowej, przygotowanych do funkcjonowania w różnych kulturach, dla dobra społeczności światowej. W wymiarze lokalnym rzeczywistość społeczna także przestaje być homogeniczna kulturowo i międzynarodowy wymiar studiowania to też odpowiedź na potrzeby społeczno-gospodarcze, także w wielu miejscach jeszcze do niedawna postrzeganych jako jednorodne kulturowo.

Także w Polsce następuje wyraźne ożywienie w zakresie umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego. Gospodarka wolnorynkowa, rozwój szkolnictwa

wyższego i kryzys demograficzny zachęcają do poszukiwania studentów innych niż tylko rodzimi. Na wielu polskich uczelniach w ostatnich latach pojawili się studenci zagraniczni, zarówno z programu wymian, jak i przyjeżdżający do Polski na pełny tok studiów, realizowany w języku polskim lub angielskim. I tak w roku 2016/17 w Polsce studiowało 35 500 studentów ukraińskich, 5100 z Białorusi i 2100 z Indii (Puculek 2017), stanowiąc największe grupy cudzoziemców, ale ponadto na polskich uczelniach spotykamy studentów praktycznie z całego świata, w tym głównie ze Skandynawii, Hiszpanii, Turcji, Rosji, Chin, państw afrykańskich, Kazachstanu i kilku innych byłych republik ZSRR.

Badania umiędzynarodowienia studiów wyższych prowadzone są na bardzo różnych poziomach odniesienia, dotyczą między innymi takich zagadnień jak polityka państw aktywnie otwierających uczelnie wyższe dla studentów zagranicznych (do niedawna były to głównie kraje anglojęzyczne), pozyskiwanie studentów zagranicznych i powstrzymanie ich odpływu, korzyści ekonomiczne, konkurencyjność w szkolnictwie wyższym, dydaktyka w środowisku wielokulturowym, umiędzynarodawianie programów nauczania, problemy studentów zagranicznych (liczne prace badawcze dotyczą studentów z wymian Erasmusa). Przedstawione w tym artykule badania są przykładem analizy skupionej na fragmencie funkcjonowania umiędzynarodowionej uczelni wyższej.

Podstawą edukacji – każdej, w tym także na poziomie akademickim – są zajęcia w sali lekcyjnej. Efektywność tych zajęć jest uzależniona od wielu czynników, w tym przygotowania merytorycznego wykładowcy, motywacji i poziomu wstępnego studentów, bazy materiałowej, ale także dynamiki przebiegu zajęć i następującej na nich interakcji, która z kolei ma silny związek z kulturowym uwarunkowaniem uczestników zajęć, czyli wykładowcy i studentów. W momencie, gdy uczelnia staje się międzynarodowa, ta dynamika zaczyna podlegać nowym procesom, które należy badać i rozumieć.

Przedstawione w tym artykule badania zostały przeprowadzone na kierunku filologia angielska. Z punktu widzenia umiędzynarodowienia studiów wyższych wartością dodaną badań na kierunku filologia angielska jest fakt, że w ogromnym zakresie kształcenie na uczelniach umiędzynarodowionych odbywa się w języku angielskim, nie tylko w krajach anglojęzycznych, ale także takich, gdzie język angielski jest tylko i wyłącznie językiem obcym.

Badania miały charakter wywiadu otwartego ze studentami zagranicznymi, polskimi i wykładowcami filologii angielskiej. Zostały przeprowadzone na cieszącej się dużą renomą prywatnej uczelni w Warszawie, w okresie 2016-17. Pytania będące podstawą tego artykułu, dotyczące interakcji na zajęciach, stanowi-

ły fragment szerzej zakrojonych wywiadów na temat funkcjonowania międzynarodowej społeczności akademickiej na kierunku filologia angielska. Były prowadzone pod kątem uwarunkowań interkulturowych, takich jak komunikacja werbalna i niewerbalna, chronemika, przestrzeń oraz interakcja. Przedstawiona analiza zawiera także elementy obserwacji uczestniczącej. Podstawę metodologiczną do przeprowadzonych wywiadów stanowiły badania jakościowe (Jemielniak 2012; Cohen, Manion, Morrison 2000). Wywiady prowadzone były w języku angielskim ze studentami zagranicznymi i kadrą anglojęzyczną, w języku polskim ze studentami lokalnymi i polskimi wykładowcami. Fragmenty wywiadów wykorzystane w tym artykule, aby uniknąć rozbudowywania tekstu, są podane jedynie w tłumaczeniu na język polski.

Grupa badawcza składała się z 43 studentów zagranicznych następujących narodowości: 11 chińskiej, 11 ukraińskiej, 7 tureckiej, 3 kazachskiej, 2 białoruskiej, 2 hiszpańskiej, 2 rosyjskiej, 2 uzbeckiej, 1 armeńskiej, 1 egipskiej, 1 marokańskiej, 1 południowokoreańskiej. Ponadto w badaniu wzięło udział 12 studentów polskich i 9 wykładowców, w tym 5 Polaków i 4 osoby innego pochodzenia, głównie z krajów anglojęzycznych. W sumie w badaniu – odzwierciedlając charakter analizowanej społeczności akademickiej – przewinęło się kilkanaście narodowości.

### **Przestrzeń w sali ćwiczeniowej**

Interakcja na zajęciach jest wielowymiarowym zjawiskiem, rozpoczynającym się od układu ławek i stolików w sali. W analizowanej uczelni sale wyposażone są w ławki lub indywidualne krzeselka z odkładanym blatem. Ten drugi system zwraca uwagę studentów zagranicznych. Respondentka z Kazachstanu, studiująca wcześniej także w Turcji zauważyła, że system krzesełek sprzyja indywidualizacji: „w Turcji i w Kazachstanie są tylko podwójne ławki, tutaj wszystko jest indywidualne”. Studentka koreańska także zwróciła uwagę na system krzesełek ze składanymi blatami, określając go jako „dziwny”, ale uznała, że „umożliwia lepszą komunikację”. Studentka z Ukrainy z kolei skomentowała, że popularne wśród prowadzących ustawienie krzesełek w linii półokręgu jest lepsze niż tradycyjne rzędy, gdyż w ten sposób „wszyscy studenci otrzymują tyle samo uwagi”.

Istotnym momentem wpływającym na przebieg zajęć jest wybór miejsc przez studentów. Dotyczy to każdej grupy, także monokulturowej, ale szczególnie istotne staje się jeśli grupa ma charakter wielokulturowy. Studenci podchodzą do przestrzeni w salach ćwiczeniowych ze swobodą pod względem zajmowania miejsc, wybierając takie, jakie im najbardziej odpowiadają. Ewentualna reorganizacja tej przestrzeni na zajęciach ćwiczeniowych zależy od późniejszych decyzji osoby prowadzącej. W przypadku grup wielonarodowych często obserwowanym zjawiskiem (jak wynika z literatury przedmiotu – na całym świecie) jest niezbyt fortunnie określana „gettoizacja”, czyli skłonność studentów do skupiania się w swoich grupach narodowych. W obserwowanej uczelni niektóre zajęcia przypominały wielkie miasta amerykańskie z ich etnicznymi dzielnicami: grupki studentów ukraińskich, polskich, chińskich, tureckich siedzą w swoich enklawach i przed rozpoczęciem zajęć rozmawiają w narodowych językach. Na język angielski przechodzą dopiero na wyraźne hasło nauczyciela. Zazwyczaj są jednostki, które wyłamują się z tych reguł i siadają osobno lub z innymi nacjami. Zwykle inaczej zachowują się też studenci, których z danego kraju jest niewielu. Przyjmują inny styl tworzenia więzi społecznych. Rozmówca z Uzbekistanu – jeden z dwóch studentów z tego kraju na danym roku – powiedział, że nie siada obok kolegi Uzbeka ponieważ „nie jest interesujące dla nas siedzenie obok siebie”. Także zdarzają się studenci chińscy, którzy trzymają się osobno, aczkolwiek większość z nich podkreśla w wywiadach, że Chińczycy lubią przebywać ze sobą i w swoich grupach. Jeden z respondentów-wykładowców podkreślił, że tendencja do siadania w grupkach etnicznych/narodowych trwa przez całe studia i wyłamują się z niej tylko nieliczni studenci.

Innym charakterystycznym elementem zagospodarowywania przestrzeni w klasie jest skłonność polskich studentów do siadania z tyłu. Zazwyczaj pytani o to dlaczego preferują siadanie z tyłu odpowiadali, że to mimowolny nawyk ze szkoły średniej, aczkolwiek studenci ukraińscy często sugerowali, że w ich odczuciu polskim studentom nie zależy na nauce, a siedząc z tyłu mogą zajmować się czymś innym, czyli swoimi telefonami. Na zajęciach ćwiczeniowych zazwyczaj wykładowca uniemożliwia takie formy aktywności niezwiązane z przebiegiem zajęć, niemniej wielu studentów polskich i tak preferuje miejsca w tyle sali, co wydaje się wynikać głównie z podświadomego postrzegania nauczyciela jako zagrożenia. Żadna inna grupa narodowa nie przejawia równie wyraźnej preferencji do określonych miejsc w sali.

## Interakcja na zajęciach

Sale ćwiczeniowe w analizowanej uczelni zwykle umożliwiają dynamiczne prowadzenie zajęć i różne formy organizowania interakcji. Na filologii obcej jednym z głównych celów wszystkich zajęć jest generowanie dyskusji w języku docelowym. Jak podkreślają badacze tematyki, chęć studentów do zaangażowania się w dyskusję zależy od licznych czynników, takich jak: zainteresowanie zajęciami i tematem, motywacja, pewność siebie lub inne cechy osobowości, motywacja interpersonalna, motywacja wewnątrzgrupowa, kompetencja komunikacyjna, klimat wewnątrz grupy, podobieństwo do pozostałych studentów i/lub instruktora, jak również układ miejsc w klasie (Hsu, Huang 2015). Dodatkowymi kluczowymi czynnikami są kompetencja uczestników zajęć w języku obcym oraz postawa i przygotowanie nauczyciela do pracy ze studentami pochodzącymi z różnych kultur. Istotnymi elementami w przebiegu zajęć stają się silne nawyki niezabierania głosu na zajęciach lub też przychodzenia na nie bez przygotowania. Studenci mają też różne oczekiwania związane ze wskazywaniem przez nauczyciela kolejności zabierania głosu na zajęciach. Wykładowcy zwykle starają się stosować jakiś system komunikacji niewerbalnej i kontakt wzrokowy w celu zapewnienia możliwości wypowiedzi wszystkim studentom. Zapamiętywanie imion stanowi niekiedy problem, zwłaszcza w przypadku obco brzmiących imion chińskich. W kontekście analizowanej filologii angielskiej koncepcja swobodnej dyskusji w zestawach narodowości wschodnioeuropejskich i azjatyckich prowadzi niekiedy do zdominowania zajęć przez niektórych polskich studentów, zwykle takich, którzy uczęszczali do szkoły w Europie zachodniej lub w Stanach Zjednoczonych. Do spontanicznie odzywających się studentów w analizowanych grupach należą też niektórzy studenci ukraińscy, hiszpańscy lub studenci płci męskiej z Turcji. Studenci chińscy praktycznie nigdy nie odzywają się spontanicznie. Jedna z badanych osób narodowości chińskiej powiedziała zresztą, iż w ich kraju student oczekuje, że usłyszy swoje imię i dopiero wtedy zabiera głos. Student z Kazachstanu również sugerował, że oczekiwałby, podobnie jak w swoim kraju, że zostanie wskazany do zabrania głosu. Z kolei respondent z Uzbekistanu stwierdził, że przebieg zajęć jest dość podobny do tego, jaki ma miejsce na uczelni w jego kraju.

Niektórzy rozmówcy podkreślali, że wartością studiowania filologii angielskiej w Warszawie jest dla nich duża liczba zajęć w grupach ćwiczeniowych i interakcyjny styl prowadzenia zajęć. Podkreślali, że w ich uczelniach zajęcia są prowadzone głównie w formie wykładów, na które uczęszcza niekiedy kilku-

set studentów. Rozmówczyni hiszpańska podała nawet konkretny przykład metody pracy zaobserwowany na zajęciach z przedmiotu Cywilizacja Brytyjska. W trakcie zajęć wykładowca zadał studentom pytanie o główne powody podboju Indii przez Zjednoczone Królestwo. Studenci udzielili popularnej, ale nieprecyzyjnej odpowiedzi, po czym wykładowca dopiero wtedy wytłumaczył najistotniejsze przyczyny włączenia Indii do Imperium. Studentka uważa, że w jej hiszpańskiej uczelni wykładowca podałby jedynie listę powodów podboju Indii, a na filologii w Warszawie uczenie o tym zagadnieniu metodą rozmowy było znacznie ciekawsze i stanowiło okazję do zweryfikowania wcześniejszej niedokładnej wiedzy. Jednak nawet ta respondentka, bardzo usatysfakcjonowana takim interaktywnym stylem nauczania, zauważyła, że być może jest to jej indywidualna preferencja, bo są studenci, którzy wolą przebieg zajęć, gdy jedynie podawane są informacje i niczego więcej od studentów na zajęciach się nie oczekuje.

Jednym z problemów na zajęciach filologicznych, mających na celu rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, może być brak reakcji i cisza ze strony studentów. Takie sytuacje dla wykładowcy są progresywnie trudniejsze do rozwikłania wraz ze zwiększaniem się liczby narodowości reprezentowanych na zajęciach. Za szczególnie milczących uchodzą Chińczycy. Jest to problem dość często omawiany w literaturze tematu, także dlatego, że Chińczycy stanowią liczebnie znaczącą grupę studiujących, zarówno w Wielkiej Brytanii jak i w Stanach Zjednoczonych. Można zetknąć się z przekonaniem kadr nauczających studentów chińskich, że ich kulturową preferencją jest niezabieranie głosu na zajęciach. „Brytyjscy tutorzy oczekują aktywnego zaangażowania i werbalnej wyrazistości od studentów, Chińczycy wolą słuchać nauczyciela jako eksperta” (Cortazzi, Jin 1997: 79). Podobnie porównanie modelu interakcji tajskiej, wywodzącej się z tradycji buddyjskiej, oraz australijskiej, należącej do zachodniej tradycji debatowania, pokazuje odmienne zachowania na zajęciach – ciszę u jednych, u drugich przekonania, że wartością jest interakcja i dyskusja pomiędzy studentami, także z wykładowcą (Kettle, Luke 2013: 118). Jednakże inne badania sugerują, że chińscy studenci są sfrustrowani niemożnością wypowiedzenia się na zajęciach, wynikającą na przykład z tego, że potrzebują więcej czasu na sformułowanie myśli w języku angielskim niż ich amerykańscy koledzy (Zhang 2016) lub dlatego, że postrzegają Brytyjczyków (wykładowców i kolegów) jako osoby, które nie potrafią słuchać (Sovic 2013: 98).

Wywiady ze studentami chińskimi na polskim uniwersytecie wskazują na różnicowany charakter problemu ich milczenia na zajęciach. Z jednej strony

wypowiedzi „jesteśmy przyzwyczajeni do milczenia” i „mówienie jest dla nas wyzwaniem” potwierdzają preferencję do milczenia, z drugiej strony opinia chińskiej studentki, iż wypowiadanie się „zależy od zajęć”, sugeruje chęć zabierania głosu, ale wtedy gdy są stworzone odpowiednie ku temu warunki. Jedna ze studentek chińskich stwierdziła: „z łatwością się denerwujemy”. To wskazuje na wysoki poziom stresu związanego z wypowiadaniem się publicznie, wynikający z braku wcześniejszych tego typu doświadczeń oraz niższej od innych studentów kompetencji w zakresie mówionego języka angielskiego (płynności i poprawnej wymowy). Niektórzy z polskich respondentów-studentów narzekali zresztą, że praca w parze z Chińczykami jest czasami zbyt dużym wyzwaniem ze względu na ich brak chęci i umiejętności wypowiadania się. Jeden z polskich studentów sugerował wręcz, że w grupach z chińskimi studentami byłoby dobrze zamiast pracy w parach stosować pracę w grupach trzyosobowych. Wykładowca powinien być świadom tych potencjalnych trudności, a przede wszystkim tego, że milczenie studentów azjatyckich na zajęciach nie zawsze jest efektem ich preferencji, ale także może wynikać z tego, że nie stworzono im odpowiednio komfortowych warunków do przełamania stresu związanego z publiczną wypowiedzią ustną.

Popularną techniką stosowaną na wielu zajęciach jest wspomniana praca w parach i grupach trzy-, czteroosobowych. Od wykładowcy zależy, czy pozostawi w tych ćwiczeniach studentów w ich wcześniej obranych strefach w sali, zazwyczaj narodowościowych, lub językowych w przypadku studentów rosyjskojęzycznych, czy też będzie aktywnie reorganizował studentów tak, aby rozmawiali w grupach różnorodnych etnicznie, co także powoduje naturalność stosowania języka angielskiego. Studenci polscy podkreślali w wywiadach, że współpraca na zajęciach ze studentami innych nacji „idzie bardzo dobrze”, jako ułatwienie wskazując podawanie przez wykładowcę zagadnień do omawiania (komentarze te pojawiały się na marginesie relacjonowania trudności w nawiązywaniu interakcji z cudzoziemcami w innych sytuacjach, na przykład na korytarzu przed zajęciami). Jeden z wykładowców podkreślił, że wybór strategii dyskusji na zajęciach zależy nie tylko od typu zajęć, ale także od dynamiki grupy.

Napięcie na zajęciach w grupach wielokulturowych pojawia się bez jasno przewidywalnych przyczyn. Jeden z wykładowców zwrócił uwagę, że tureccy studenci czasami „wykazują brak szacunku wobec innych studentów”. Zdarza się też, że studenci tureccy płci męskiej mają pewne problemy z akceptowaniem

uwag ze strony koleżanek, a nawet potrafią kwestionować autorytet młodych wykładowczyń. Z kolei zwykle odnoszą się z dużym szacunkiem do starszych wykładowców, niezależnie od ich płci.

Poruszony tu problem ewentualnych nieodpowiednich wypowiedzi czy też reakcji ze strony studentów różnych grup kulturowych wskazuje na inne potencjalne wyzwanie związane z prowadzeniem zajęć na filologii angielskiej w sytuacji umiędzynarodowienia kierunku. Gdy studenci wypowiadają się w języku angielskim jako obcym, ale ich pierwsze języki są różne, prowadzący zajęcia powinien być w stanie ocenić jakie jest źródło wrażenia napastliwości czy nieuprzejmości ze strony mówiącego, mianowicie czy wynika z intencji mówiącego czy też z niewłaściwego użycia intonacji, słownictwa i form grzecznościowych. Interferencja ze strony L1 może wymagać interwencji, ale jest mało prawdopodobne (w praktyce niemożliwe), aby wykładowca był ekspertem od lingwistyki kontrastywnej kilku lub kilkunastu języków.

Inny wykładowca, również komentując nieprzewidywalność modeli interakcji w wielokulturowych grupach, zwrócił uwagę na indywidualną dynamikę wewnętrzną grup, ich „chemię”. Pewne wzory zachowań są przewidywalne, przykładowo studentki Ukrainki zwykle integrują się dobrze, podczas gdy polscy studenci, każdej płci, trochę gorzej. Innym charakterystycznym zjawiskiem jest to, że starsi, bardziej dojrzaלי intelektualnie studenci są znacznie lepiej motywowani niż studenci młodzi do wykorzystywania okazji do dialogu międzykulturowego, jaki stwarzają zajęcia w międzynarodowych grupach. Inny wykładowca, dzieląc się spostrzeżeniami dotyczącymi dynamiki grup zauważył, że generalnie interakcja działa bardzo dobrze na liniach polsko-hiszpańskiej i polsko-chińskiej, a gorzej na polsko-ukraińskiej. Kolejny wykładowca zwrócił uwagę, że polscy studenci potrafią okazywać na zajęciach poirytowanie wobec studentów międzynarodowych, szczególnie gdy ci studenci mają problemy z posługiwaniem się językiem angielskim. Należy tu dodać, że animozje pomiędzy studentami międzynarodowymi i lokalnymi są powszechnie opisywane w literaturze tematu (np. Sovic, Blythman 2013).

Te obserwacje wskazują, że praca w wielokulturowej grupie studenckiej może być dla wykładowcy nieprzewidywalna i poleganie *stricte* na wcześniej przygotowanym planie może zawieść wobec dynamiki grupy, szczególnie w pierwszym okresie pracy. Alternatywny plan przebiegu zajęć może okazać się cennym wentylem bezpieczeństwa.



## Uwagi końcowe

Nie ulega wątpliwości, że dynamika zajęć na filologii angielskiej w sytuacji umiędzynarodowienia tego kierunku studiów zwiększa się w porównaniu z zajęciami w grupie monokulturowej, w dużej mierze samoistnie, gdyż angielski staje się naturalnym językiem komunikacji. Obecność studentów z różnych kultur i o odmiennych doświadczeniach sprzyja dialogowi międzykulturowemu. Z drugiej strony wykładowca stoi wobec problemu różnorodnych stylów komunikowania, odmiennych oczekiwań studentów związanych z przebiegiem dyskusji w klasie, potencjalnych napięć kulturowych i interakcyjnych w pracy w małych grupach. Dwa zasadnicze efekty kształcenia na studiach filologicznych, czyli kompetencja językowa w zakresie sprawności mówienia oraz kompetencja międzykulturowa, są realizowane z większą skutecznością w sytuacji, gdy zamiast monokulturowej grupy studentów polskich wykładowca pracuje na filologii angielskiej z wielokulturową grupą studentów, powstałą w efekcie umiędzynarodowienia uczelni.

### Bibliografia:

- Cohen L., Manion L., Morrison K., 2000, *Research Methods in Education*, London, Routledge Falmer.
- Cortazzi M., Jin L., 1997, *Communication for learning across cultures*, w: D. McNamara and R. Harris (red.), *Overseas Students in Higher Education: Issues in Teaching and Learning*, London, Routledge, s. 76-90.
- Hsu Ch., Huang I.-T., 2017, *Are International Students Quiet in Class? The Influence of Teacher Confirmation on Classroom Apprehension and Willingness to Talk in Class*, „Journal of International Students (JIS)”, Vol. 7, Issue 1, s. 38+.
- Jemielniak D. (red.), 2012, *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kettle M., Luke A., 2013, *The critical meets the cultural. International students' responses to critical, dialogic postgraduate education in western university*, w: S. Sovic and M. Blythman (red.), *International Students Negotiating Higher Education: Critical Perspective*, Abingdon, Routledge, s. 104-123.
- Puculek A., 2017, *Po naukę do Polski*, „Gazeta Wyborcza”, 16 listopada, s. 5.
- Sovic S., 2013, *Classroom encounters. International students' perceptions of tutors in the creative arts*, w: S. Sovic and M. Blythman (red.), *International Students Negotiating Higher Education: Critical Perspective*, Abingdon, Routledge, s. 87-103.
- Sovic S. and Blythman M. (red.), 2013, *International Students Negotiating Higher Education: Critical Perspective*, Abingdon, Routledge.

Tran L., 2013, *Transformative learning and international students negotiating higher education*, in: S. Sovic and M. Blythman (red.), *International Students Negotiating Higher Education: Critical Perspective*, Abingdon, Routledge, s. 124-141.

Zhang Y., 2016, *International Students in Transition: Voices of Chinese Doctoral Students in a U.S. Research University*, „Journal of International Students” Vol. 6, Issue 1, s. 175+.

### **Classroom interaction at an internationalized university**

**Abstract:** The article presents research connected to the issue of internationalization of higher education. It focuses on the problem of classroom interaction as observed in the education of the students of English at a university in Warsaw with a large number of international exchange and degree students. The research was based on open-ended interviews with international and domestic students as well as staff members. The results show significance of the arrangement and use of classroom space, ways of interaction in the classroom, turn taking in the discussion, cultural patterns of interaction, observed and potential challenges of interaction in multicultural classroom, as well as benefits of multicultural university education for the students of English.

**Key words:** internationalization, English studies, interaction

| Język |



## ***Praktyczna francuzka grammatyka*** **Johanna Valentina Meidingera**

### **1. Miejsce *Grammatyki* J. V. Meidingera<sup>1</sup> wśród dawnych grammatyk języka francuskiego**

Tytułowa *Grammatyka* wchodzi w skład długiej serii dawnych grammatyk języka francuskiego dla Polaków, jaką zapoczątkowała opublikowana w Gdańsku w 1649 r. *Grammatica gallica in usum iuventutis, maxime polonae, composita*, Franciszka Mesgnien-Menińskiego. W następnym stuleciu znaczny wzrost liczby tych prac wiąże się z rozpowszechnionym już wtedy nauczaniem języka francuskiego w kolegiach pijarskich, jezuickich oraz w szkołach publicznych Komisji Edukacji Narodowej. Trzeba przypomnieć, że ówczesne grammatyki to w istocie podręczniki do nauki języka obcego, w których reguły językowe są połączone z ćwiczeniami, objaśnieniami słownictwa oraz krótkimi lekturami i sytuacyjnymi dialogami. Najstarsze podręczniki, jak wspomniana już grammatyka Menińskiego i kilka późniejszych, osiemnastowiecznych, są napisane po łacinie, a metoda wykładu podobna jest do tej stosowanej w szkolnych grammatykach łacińskich. Już wtedy jednak pojawiają się podręczniki w języku polskim i są to albo dzieła oryginalne, napisane przez nauczycieli języka francuskiego dla uczniów nieznających łaciny, albo adaptacje czy kompilacje aktual-

---

<sup>1</sup> *Praktyczna francuzka grammatyka za pomocą której nowym i łatwym sposobem, a to w krótkim czasie, po francuzku gruntownie nauczyć się można. Ułożona przez Jana Walentego Meidingera, przełożona dla użytku Polaków podług trzydziestoczwartej poprawionej i powiększonej edycji oryginalnej. Nowe wydanie przejrzone i poprawione*, Wrocław, Nakładem i drukiem Wilhelma Bogumiła Korna, 1850, 632 s.

nych w owym czasie gramatyk wydanych we Francji, a także podręczniki w języku francuskim przeznaczone dla Polaków.

Michał Cieśla<sup>2</sup> w swej monografii poświęconej dziejom nauki języków obcych wymienia, wraz z komentarzem, kilkanaście gramatyk francuskich z tej epoki, najobszerniej jednak napisała o nich Anna Nikliborc<sup>3</sup>. Opierając się na bibliografii Karola Estreichera doliczyła się mianowicie 52 osiemnastowiecznych wydań gramatyk języka francuskiego do użytku w polskich szkołach oraz do indywidualnej nauki języka. Wszystkie opisane przez nią prace mają jednaki, trzyczęściowy schemat części gramatycznej, na który składają się: reguły wymowy, morfologia, zwana też etymologią, oraz *construction* – reguły składni, które zresztą zajmują niewiele miejsca w stosunku do dwóch poprzednich. Taki sam, bądź bardzo podobny układ występuje w gramatykach języka niemieckiego, opisanych w pracy Michała Cieśli oraz w gramatykach języka włoskiego, o których pisała Elżbieta Jamrozik<sup>4</sup>.

W podręcznikach napisanych po polsku interesująca jest kwestia rodzimej terminologii gramatycznej, do której wróczę, omawiając zawartość gramatyki Meidingera. Przedtem jednak przedstawię informację o autorze, o polskiej wersji podręcznika i o jego wydawcy.

## 2. Autor *Grammatyki* i jej wydawca

Johann Valentin Meidinger (1756–1822) był prywatnym nauczycielem języków francuskiego i włoskiego we Frankfurcie nad Menem, a także autorem gramatyk języka francuskiego i włoskiego dla Niemców oraz języka niemieckiego dla Francuzów. Jego gramatyka francuska, napisana w języku niemieckim (*Practische Französische Grammatik wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann*) została wyda-

---

<sup>2</sup> M. Cieśla, 1974, *Dzieje nauki języków obcych w zarysie: monografia z zakresu historii kultury*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

<sup>3</sup> A. Nikliborc, 1961, *Les manuels du français publiés en Pologne au XVIII<sup>e</sup> siècle*, w: *Rozprawy Komisji Językowej III*, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, s. 150-178.

<sup>4</sup> E. Jamrozik, 2011, *Agli arbori dei metodi di insegnamento dell'italiano in Polonia: la «Grammatica polono-italica» di Adam Styla (1675)*, w: L. Kuk (red.), *Atti dell'Accademia Polacca delle Scienze*, vol. II, 2011, Roma, s. 101-120, oraz E. Jamrozik, 2015, *Grammatyka albo krótka i łatwy sposób nauczania się języka włoskiego et son inspiration, Le Maître italien dans sa dernière perfection*, w: W. Fijałkowska et al. (red.), *Être philologue. Mélanges offerts à Teresa Giermak-Zielińska*, Warszawa, Wydawnictwa UW, s. 107-122.

na nakładem autora w 1783 r. Poświęcone Meidingerowi hasło można znaleźć w wielotomowym słowniku Larousse'a z 1873 r.<sup>5</sup>, a także w niemieckiej Wikipedii<sup>6</sup>. Podręczniki Meidingera były wielokrotnie wydawane w różnych krajach, WorldCat podaje na przykład informację, że w latach 1783-1855 gramatyka francuska miała 109 wydań w siedmiu językach<sup>7</sup>.

Obszerną informację o wydaniach gramatyki Meidingera przeznaczonej dla Polaków przynosi bibliografia Karola Estreichera<sup>8</sup>. Pierwsze, datowane na 1810 r. pochodzi, podobnie jak osiem następnych, z Wrocławia, z wydawnictwa Wilhelma Gottlieba Korna i jest zatytułowane *Praktyczna francuzka grammatyka, za pomocą której można się nowym i bardzo łatwym sposobem w krótkim czasie gruntownie po francusku nauczyć. Ułożona dla Niemców, przełożona dla użytku Polaków, podług dwudziestej trzeciej poprawionej i powiększonej edycji oryginalnej*. Wrocławska oficyna rodziny Kornów drukuje nowe wydania w latach: 1813, 1816, 1820, 1825 (tytuł w języku francuskim), 1829, 1833, 1838 i wreszcie 1850. Estreicher podaje jeszcze wydanie lwowskie, dwutomowe o zmienionym tytule, z lat 1820-1821, wydanie z Berdyczowa z 1829 r. oraz z Awinionu (po polsku!) z 1833 r. Z opisu Estreichera nie wynika, aby w którymkolwiek z wydań w sposób wyraźny wskazano autora polskiej wersji podręcznika. Dodać należy, że kilka różnych wydań gramatyki Meidingera dla Polaków można obecnie znaleźć w zbiorach bibliotecznych polskich uniwersytetów.

Egzemplarz ostatniego wrocławskiego wydania z 1850, które tu pragnę omówić, ofiarowała mi kilka lat temu dr Maria Łozińska (zm. w 2017 r.). Opowiedziała przy okazji, jak trafił on w jej ręce. Otóż we wczesnych latach pięćdziesiątych ubiegłego wieku uczestniczyła jako studentka wrocławskiej katedry filologii romańskiej w porządkowaniu i segregacji zbiorów bibliotecznych, ocalałych z wojennej zawieruchy. W nagrodę za pracę pozwolono jej wybrać jeden spośród odrzuconych w czasie segregacji tomów, a przyszła językoznawczyni wybrała gramatykę Meidingera. Tak więc podarowany mi egzemplarz ma podwójną wartość historyczną: został wydany przez zasłużoną wrocławską oficynę księgarską i pochodzi z wrocławskiej uczelni.

---

<sup>5</sup> *Grand dictionnaire universel du XIX<sup>e</sup> s.*, 1873, par Pierre Larousse, tom 10, Paris, s. 182.

<sup>6</sup> [https://de.wikipedia.org/wiki/Johann\\_Valentin\\_Meidinger](https://de.wikipedia.org/wiki/Johann_Valentin_Meidinger) (dostęp 14.09.2017)

<sup>7</sup> <http://www.worldcat.org/wcidentities/viaf-39470783> (dostęp 05.06.2017)

<sup>8</sup> K. Estreicher, 1876, *Bibliografia XIX wieku*, I wydanie, t. III Ł-Q, Kraków, s. 94-95, [https://www.estreicher.uj.edu.pl/skany/?dir=dane\\_xix\\_index3](https://www.estreicher.uj.edu.pl/skany/?dir=dane_xix_index3) (dostęp 20.09.2017).

Zasługi w krzewieniu czytelnictwa, nauki i oświaty, jakie położyła w czasie swej ponad dwustuletniej działalności we Wrocławiu firma Kornów, są ogromne<sup>9</sup>. Firmę, która była zarazem księgarnią, antykwariatem i drukarnią, założył w 1732 roku Johann Jacob Korn (1702-1756). Wśród wydawanych wtedy publikacji dość znaczną część stanowiły modlitewniki i literatura popularna dla ludności polskiej osiadłej we Wrocławiu i na całym Śląsku. W ofercie księgarni Korna znajdowały się liczne pozycje literatury pięknej, a także dzieła naukowe sprowadzane z Francji. Już z tego okresu datują się kontakty Johanna Jacoba Korna z polskimi środowiskami oświeceniowymi. Jego syn Wilhelm Gottlieb (1739-1806) rozszerzył ten profil działalności, publikując dzieła polskich pisarzy Oświecenia i wcześniejszych epok, podręczniki i słowniki języka niemieckiego dla Polaków, a także – co najważniejsze – rozwijając eksport francuskich książek do Polski na zamówienie biblioteki Załuskich i przedstawicieli rodów magnackich. Szczegółowo pisze o tym Anna Nikliborc<sup>10</sup>. Natomiast Elżbieta Jamrozik w obszernym artykule przedstawia zawartość polskiej oferty firmy Kornów według katalogu z 1832 r., a więc z czasów trzeciego już właściciela firmy, Johanna Gottlieba Korna (1765-1837): *Nowy katalog książek polskich które znajdują się u Wilhelma Bogumiła Korna księgarza we Wrocławiu*<sup>11</sup>. Cały katalog liczy 267 tytułów, w tym 95 przekładów z języka francuskiego bądź oryginalnych utworów francuskich. W całej polskiej ofercie znaczną część stanowią podręczniki do nauki języków, głównie, poza jedną gramatyką włoską, niemieckiego i francuskiego, a także rozmówki, przewodniki dla podróżnych i słowniki dwu- lub trójjęzyczne<sup>12</sup>.

To z konieczności skrótowe wprowadzenie ukazuje ważną rolę, jaką pełniły podręczniki językowe w wydawniczej i handlowej działalności Kornów, a dziewięć wydań gramatyki Meidingera w latach 1810–1850 stanowi istotny tego dowód.

---

<sup>9</sup> Przytaczam jedynie kilka ważnych faktów z historii wydawnictwa, odsyłając zarazem do fundamentalnej monografii tej firmy: A. Mendykowa, 1980, *Kornowie*, Wrocław, Ossolineum.

<sup>10</sup> A. Nikliborc, 1961, *Osiemnastowieczny import książki francuskiej do Polski przez Kornów*, w: „Sobótka. Śląski Kwartalnik Historyczny” XVI/2, s. 161-175.

<sup>11</sup> E. Jamrozik, 2017, *Gli editori breslaviani Korn per la diffusione delle lingue romanze*, w: J. Łukaszewicz, D. Słapek (red.), *Breslavia – Bassa Slesia e la cultura mediterranea*, Slavica, Collana di studi slavi 16, Alessandria, Edizioni dell’Orso.

<sup>12</sup> E. Jamrozik, 2017, *Gli editori breslaviani Korn per la diffusione delle lingue romanze*, s. 67-68.



### 3. Zawartość Grammatyki

#### 3.1. Przedmowy

*Grammatyka* ukazała się po raz pierwszy w 1783 r., była zatem odzwierciedleniem osiemnastowiecznych metod nauczania i wiedzy o języku, natomiast jej liczne późniejsze wydania z pewnością ulegały modyfikacjom. Autor jej polskiej wersji, opublikowanej w początkach XIX w., musiał dostosować wykład do polskiej terminologii i adaptować zadania tłumaczeniowe, towarzyszące każdemu problemowi gramatycznemu. Już jednak sam Meidinger pracował nad ulepszeniem wykładanych treści, o czym świadczy *Przedmowa Autora* (bez podania numeru edycji, s. III-V) i *Przedmowa do trzydziesto-czwartej Edycji tej Grammatyki Niemiecko-Francuskiej* (s. VI-VII), otwierające omawiane tu wydanie z 1850 roku. W pierwszej Meidinger wyjaśnia podstawy metodologiczne podręcznika, polegające na odejściu od pamięciowej nauki reguł gramatycznych „na co się wielu z moich uczniów, nawet dosyć pojętności mających, przedemną skarżyło”<sup>13</sup>. „Przedsięwzięłem więc – kontynuuje – im sposób nauczania się, a mnie uczenia, ułatwić, a to objaśniając całą *Syntaxis*, czyli składnię języka przez łatwe zadania do każdej reguły zastosowane.” Rzeczywiście, główna część gramatyki to połączenie reguł morfologii z krótkimi zadaniami tłumaczeniowymi z polskiego na francuski, polegającymi na właściwym użyciu objaśnionych wcześniej form francuskich w zdaniu docelowym. Jest to więc jeden z pierwszych podręczników gramatyczno-tłumaczeniowych języka nowożytnego, a jego nowatorstwo podkreśla sam autor, pisząc:

Niezmiernie mnie to pocieszyło, gdy mnie doszła wiadomość, że mój sposób uczenia u wielu uczonych sobie zjednał pochwałę. Sławny Professor (którego nie mam honoru znać osobiście) napisał do mnie, po zjawieniu się pierwszej edycji, która z niniejszą w porównanie iść nie może: „Słusznie WPan utrzymujesz: jeżeli się nie staramy do reguł zastosować zadań, uczenie się onych staje się nadaremne”.

Natomiast w przedmowie do trzydziestego czwartego niemieckiego wydania Meidinger twierdzi, że sam poprawił je „podług dykcyonarza Akademii Paryżkiej najnowszej Edycji”, a „JP Professor Charpenet był tak łaskaw, że wszvstko przeirzał starannie. i poczynione poprawki pochwalić raczył, jako

<sup>13</sup> W cytatach zachowuję pisownię oryginału.

przywoicie do rzeczy zastosowane.” Odpowiada też na krytykę, jaka miała go spotkać z powodu utrzymania „deklinacyj francuzkich (spadkowania)”:

[...] oświadczam, iżbym ich w tym składzie nie był zostawił, gdybym się po dojrzałej rozwadze i za zdaniem najslawniejszych Nauczycieli nie był przekonał, iżby przez to trudność ułatwioną nie została, lecz owszem, jeszcze większa zawilość jój miejsce zajęła była. Tak Niemcy jako i Polacy w swych i obcych językach do spadkowania będąc przyzwyczajeni; również one we francuzkim znaleźć powinni, a mianowicie ponieważ wielka ztąd korzyść wynika, gdy język, którego się za pomocą innego uczymy, ile możności, do niego zbliżamy.

### 3.2. Część gramatyczna

Ta część obejmuje połowę podręcznika Meidingera (do s. 294), w tym tylko dwadzieścia stron poświęcono „literom” i wymowie, podczas gdy następująca po nich morfologia połączona z ćwiczeniami składniowymi liczy ponad dwieście stron, a „konstrukcja albo składnia” mieści się na siedemdziesięciu stronach i dotyczy głównie „najużywańszych frazesów”, czyli związków wyrazowych, oraz m.in. elipsy i pleonazmów. Terminologia gramatyczna podawana jest często w obydwu językach, co pozwala zauważyć terminy będące kalką lub adaptacją nomenklatury francuskiej. Niektóre przykłady takiego tłumaczenia odnotowuję poniżej.

Otwierający morfologię podział na części mowy tradycyjnie odzwierciedla system łacińskich *partes orationis*, do których dodano rodzajnik jako osobną kategorię. Gramatyka wylicza więc dziewięć części mowy, podając ich nazwy francuskie i polskie, te ostatnie w brzmieniu zgodnym lub bliskim nomenklaturze ustalonej w gramatyce polskiej Onufrego Kopczyńskiego<sup>14</sup>, a zatem: 1) *Artykuły, przedimki*, 2) *Imiona*, 3) *Zaimki*, 4) *Słowa czasowe*, 5) *Imiesłowy*, 6) *Przysłówki*, 7) *Przymki*, 8) *Spójniki*, 9) *Wykrzykniki*.

Cytowany już artykuł Anny Nikliborc przedstawia identyczny układ materiału w osiemnastowiecznych gramatykach języka francuskiego dla Polaków<sup>15</sup>. Na początku znajdują się reguły wymawiania głosek oznaczonych pojedynczą

---

<sup>14</sup> Porównanie z terminologią w gramatyce Onufrego Kopczyńskiego na podstawie monografii A. Koronczewskiego, 1961, *Polska terminologia gramatyczna*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. PAN, która zawiera studium kształtowania polskiej terminologii gramatycznej od XVI wieku.

<sup>15</sup> A. Nikliborc, 1961, *Les manuels du français publiés en Pologne au XVIII<sup>e</sup> siècle*, s. 153-156.

literą lub grupą liter oraz opis artykulacji niektórych samogłosek i spółgłosek. Część poświęcona etymologii, czyli morfologii, jest najobszerniejsza i zawiera tradycyjny podział na dziewięć części mowy: *Article*, *Nom* (zawierający rzeczowniki, przymiotniki i liczebniki), *Pronom*, *Verbe*, *Participe*, *Adverbe*, *Préposition*, *Conjonction* i *Interjection*. Trzecia część, *Syntaxis* lub *La construction*, zawiera reguły zgodności liczby i rodzaju, miejsca przydawki przymiotnej w grupie nominalnej, szyku członów zdania pojedynczego oraz rekcję czasowników, nie pojawia się natomiast odróżnienie zdań współrzędnych od złożonych podrzędnie.

### 3.2.1. Artykuły i przypadkowanie<sup>16</sup>

Meidinger wylicza cztery *artykuły*: 1) *pewny* (*article défini*), którego wykładnikami są formy *le*, *la*, *les*; 2) *nieoznaczający, albo niepewny* (*article indéfini*), czyli rodzajnik zero, w przykładach z nazwami własnymi; 3) *jedności* (*article d'unité*), realizowany przez *un*, *une*, (bez form liczby mnogiej, zgodnie z nazwą); 4) *rozdzielności* (*article partitif*), z formami *du*, *de la*, *des* oraz *de+Adj+N*. Funkcje rodzajników w grupie rzeczownikowej opisuje za pomocą sześcioprzypadkowej deklinacji, w której wykładnikami przypadków zależnych są przyimki: dla *Génitif* i *Ablatif* przyimek *de+N* natomiast dla *Datif* – *à+N*. Konsekwentne zastosowanie tej metody daje jednak dziwny skutek w deklinacji z *artykułem rozdzielności*. Pojawiają się tu mianowicie formy *Génitif*: *de pain* – *chleba* (bez wyjaśnienia, że jest to użycie m.in. w zaprzeczeniu i po przysłówku miary), i *Datif*: *à du pain* – *chlebowi*, *à de la viande* – *mięsu*, *à de l'argent* – *pieniędom* itp. (s. 40). Natomiast rzeczywiste subtelności funkcjonowania *artykułów* są szczegółowo ilustrowane przez wykaz zwrotów z przyimkiem i rzeczownikiem bez rodzajnika oraz wyrażień przyimkowych bez rodzajnika (s. 46-49).

### 3.2.2. Opis form rzeczowników, przymiotników i liczebników z elementami składni

Rodzaj gramatyczny rzeczowników jest wyjaśniony przez wskazanie określonych grup znaczeniowych (m.in. imiona bogów i bogiń, mężczyzn i *białogłów*, nazwy zwierząt, nazwy własne) albo morfologicznie, przez wskazanie

<sup>16</sup> *Przypadkowanie* występuje w całej części morfologicznej, *spadkowanie* jedynie w *Przedmowie*.

przyrostków tworzących rzeczowniki danego rodzaju. Pary form rodzaju męskiego i żeńskiego rzeczowników i przymiotników są opisane jako *odmiana rzeczowników i przymiotników męzkich na żeńskie* (s. 54-60). Formy liczby mnogiej były objaśnione wraz z *przypadkowaniem*. Osobny paragraf omawia *stopnie porównywania* przymiotników, dwa inne poświęcone są składni, mianowicie miejscu przymiotnika w grupie nominalnej, a także francuskiej przydawce rzeczownej w formie toponimu, której po polsku odpowiada przydawka przymiotna: *vin d'Espagne – Hiszpańskie wino*.

*Imiona liczbowe* (s. 70-73) dzielą się na *główne albo pierwotne, porządkowe, stosunkowe* (*simple, double, triple, quadruple, centuple...*), *podziałowe* (*la moitié, demi, le tiers, le quart ou le quartier, un à un...*) i *liczby zbiorowe* (*une paire, une douzaine, une quinzaine...*). Do liczebników zatem zalicza się, obok nazw liczb, wszelkie wyrażenia ilościowe, w tym nazwy miar z tłumaczeniem na polski: *une douzaine – tuzin, une quinzaine – mędel, une soixantaine – kopa, un quateron – ćwierć, ćwierć funta*.

### 3.2.3. Opis zaimków

Formy mocne i słabe zaimków *osobistych* są określone odpowiednio jako *niespójne* (*absolus*) i *spójne* (*conjonctifs*), które „kładą się do słowa czasowego” (s. 79). Gramatyka wylicza trzy formy słabe (*spójne*) zaimków osobowych, odpowiednio w *Nominatif, Datif i Accusatif*, (*il, lui, le*, itd.) a więc pozostałości starofrancuskiej deklinacji pronominalnej, natomiast formy mocne (*niespójne*) mają pięcioprzypadkową deklinację (bez *Vocatif*), podobnie jak rzeczowniki i przymiotniki. Na formy *niespójne* i *spójne* dzielą się także zaimki *dzierżawcze, wskazujące i pytające*. Gramatyka nie odnotowuje różnicy funkcji *pronom* i *adjectif pronominal*, natomiast podaje, iż zaimki dzierżawcze *spójne* „przypadkują się z artykułem niepewnym, n.p. *mon frère [...]*”, a *niespójne* „z artykułem pewnym, n.p. *le mien [...]*”. Taki sam sztuczny z dzisiejszej perspektywy opis stosuje się do zaimków wskazujących i pytających. Interesujące byłoby dotarcie do jego źródeł, ponieważ już gramatyka François de Wailly’ego, szeroko stosowana w osiemnastowiecznej nauce francuskiego, odróżnia *Pronom* i *Adjectif pronominal*<sup>17</sup> i poświęca każdej kategorii osobny rozdział.

<sup>17</sup> *Abrégé de la grammaire française*, par M. de Wailly, À Paris, chez de Bure l’aîné et chez J. Barbou, MDCCLIX, s. 22, s. 36, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k82627s/f41.item> (dostęp 20.09.2017).

### 3.2.4. Czasowniki – słowa czasowe

Dokładna analiza opisu morfosyntaktycznego czasowników wymagałaby osobnego studium, wskażę więc tutaj tylko niektóre ważne rozwiązania i zastosowane do nich terminy.

- Tryby i czasy (s. 109-120): tryb oznajmujący („oznacza, jak co się czyni, cierpi albo powiada, jako téż i czas, kiedy się co czyniło, cierpiało albo powiedziało.”); rozkazujący („oznacza rozkaz albo zakaz”), łączący, *le conjonctif* („wymaga, żeby *Indicatif* albo spójnik u niego był, n.p. *Il veut, que j’aie encore patience*, chce, żebym jeszcze miał cierpliwość”), bezokoliczny („wyraża uczynek słowa czasowego, bez nadmienienia osoby”). Nie ma osobnego trybu warunkowego, a formy *conditionnel présent* i *passé* figurują w tablicach koniugacyjnych trybu oznajmującego. Polskie nazwy czasów przeszłych są odpowiednikami ówczesnych terminów francuskich: *Imparfait* – cz. przeszły niedokonany, *Parfait défini* – cz. przeszły dokonany, *Parfait indéfini / Parfait composé*, (obecnie *Passé composé*) – cz. przeszły dokonany nieokreślony, *Plus-que-parfait* – cz. więcej niż dokonany, zaprzeszły.
- W *Grammatyce* nie występuje kategoria strony (*voix*), formy strony biernej są opisane jako *słowa czasowe bierne* („we wszystkich czasach tworzą się ze słowa *être* i z drugiego *participe* słowa czasowego czynnego /*verbe actif*” s. 161). Podobnie, zamiast strony zwrotnej opisano *słowa czasowe zaimkowe* („wszystkie [...] mają w *Infinitif* przed sobą *se*, a we wszystkich czasach i osobach zaimek osobisty spójny w *Datif* albo *Accusatif* [...]” s. 168).
- *O rządzeniu słów czasowych* (s. 213 i nast.) to opis schematów składniowych kilkudziesięciu czasowników z dopełnieniem bliższym i dalszym, z przykładami w języku francuskim i polskim. W myśl tego opisu czasownik rządzi konkretnym przypadkiem dopełnienia nominalnego: tu następuje długa lista czasowników, które „rządzą *Génitif*” i niemniej obszerna dotycząca *Accusatif*, ze wskazaniem podobieństw i różnic w przykładach francuskich i polskich. Jest też lista *słów*, które „rządzą różnemi przypadkami”, tu jednym z przykładów jest *approcher de*, które „rządzi *Ablatif*, n.p. *N’approchez pas de moi*” albo „*Accusatif*, n.p. *Approchez la table*”. A zatem opis składni werbalnej nie opiera się na rozróżnieniu dopełnienia bliższego i dalszego, czy też czasowników przechodnich i nieprzechodnich, ale wymaga znajomości funkcji skła-

dniowych wszystkich przypadków łacińskich, wprowadzonych wcześniej w rozdziale o nominalnych częściach mowy.

Zdanie podrzędne bezokolicznikowe opisane jest jako *Gérondif*, w zamyśle autora odpowiednik łacińskiego rzeczownika odsłownego *gerundium*. Wprowadza je „partykuła (!) *de* po słowach czasowych i frazesach, które we francuskim rządzą *Génitif* albo *Ablatif*: [...] *Il est accusé d'avoir tué*. Obwiniony jest o zabójstwo.” albo „partykuła (!) *à* po słowach czasowych, które pilność, nauczanie, uczenie się, przywłaszczanie, i t.p. oznaczają: *Il s'exerce à bien écrire*. Ćwiczy się dobrze pisać.” (!) (s. 207-208).

- Termin „imiesłów” jest rzadziej używany niż „pierwsze i drugie *participe*” (s. 210), czyli według dzisiejszej nomenklatury *participe présent* (autor zaznacza, iż jest nieodmienny, zgodnie z powszechnie już przyjętą w XVIII w. regułą) i *participe passé*, odmienny.

### 3.2.5. Opisy pozostałych części mowy

Są to w zasadzie listy przysłówków, przyimków, spójników i wykrzykników, pierwsza i druga z niewielkim komentarzem gramatycznym, który wart jest przytoczenia.

Paragraf poświęcony przysłówkom najpierw podaje regułę ich tworzenia od przymiotników, a następnie przytacza listę adwerbiów prostych i wyrażeń przysłówkowych z ich polskimi odpowiednikami. Są one podzielone na kilka klas według kryteriów znaczeniowych: przysłówki czasu, miejsca, „obfitości albo niedostatku”, jakości, porównywania, porządku, liczby, po których następuje seria semantyczno-funkcjonalna: przysłówki pytania, twierdzenia, przeczące.

Francusko-polska lista przyimków zawiera jednostki proste i liczne wyrażenia przyimkowe. Odnotować trzeba, że nie ma tu *de* ani *à*, które w opisie deklinacji nominalnej i związku rządu figurują jako *partykuły* morfologiczne. Klasyfikacja wyrażeń przyimkowych pokazuje wyraźnie, do jakich sztucznych rozwiązań prowadzi stosowanie *przypadkowania* w opisie relacji składniowych. Przyimki dzielą się mianowicie na „rządzące *Génitif*” oraz „rządzące *Accusatif*”. Te pierwsze to wyrażenia przyimkowe takie jak *autour*, *à l'occasion*, *auprès*, bez obowiązkowego *de*, gdyż jako wykładnik genetywu wynika on z samej definicji zbioru. Druga klasa, „rządzących *Accusatif*”, to pozostałe przyimki

proste i wyrażenia przyimkowe niezależnie od ich funkcji znaczeniowej, a więc *avant, après, dans, en, entre, hormis, moyennant, pour, sur, sous* itd.

### 3.2.6. „O konstrukcji albo składni”. „Frazesy”

Wprowadzenie do składni liczy dokładnie półtorej strony (s. 234-235) i rozpoczyna się stwierdzeniem, że „Francuska składnia różni się od Polskiej, czego się najlepiej z tłumaczenia nauczyć można”. Po nim przedstawia się ową różnicę na pojedynczym przykładzie, w którym części konstrukcyjne złożonego zdania francuskiego są ponumerowane od 1 do 12, a następnie te numery przypisuje się elementom zdania przełożonego na polski, które oczywiście mają odmienny szyk, a to zdaniem autora dowodzi, jak wielka jest różnica między obydwojma językami. Następne problemy składniowe występują w zadaniach z konstrukcją eliptyczną i z *frazesami*, czyli związkami frazeologicznymi. Te zadania to krótkie teksty polskie ze słowniczkiem francuskich związków wyrazowych, których należy użyć w tłumaczeniu.

### 3.3. Słownictwo, wzory wybranych gatunków tekstowych i lektury

W cytowanej już monografii Michała Cieśla znajdujemy opis typowych materiałów leksykalnych i tekstowych dawnych gramatyk, są to mianowicie rozmówki jako ćwiczenia w mówieniu, lektury, słownictwo ogólne zawierające rzeczowniki i przymiotniki w grupach tematycznych, wzory listów, a także, w niektórych gramatykach języka niemieckiego, rozmówki i listy o tematyce handlowej i towarowej wraz ze słownictwem<sup>18</sup>.

Druga część podręcznika Meidingerera (s. 295-632) zawiera podobny układ treści i dzieli się na następujące rozdziały:

- „Zabawki fizyczne” (s. 295-309) to krótkie polskie teksty informacyjno-encyklopedyczne o dość przypadkowej tematyce (por. „O Herbacie”, „O Słoniu”, „O kościach i krwi”) z dodanym polsko-francuskim słowniczkiem wyrażen i zwrotów potrzebnych do tłumaczenia.
- „Listy” w sprawach prywatnych (s. 309-346) i handlowe (s. 346-356), w języku polskim ze słowniczkiem do tłumaczenia na francuski. Jedno

---

<sup>18</sup> M. Cieśla, 1974, *Dzieje nauki języków obcych w zarysie: monografia z zakresu historii kultury*, s. 166-169.

zadanie odbiega od pozostałych (s. 325), jest to list po francusku, pełen błędów, które uczeń musi poprawić.

- „Weksle, Asygnacye, Kwity i Frachtowe listy” (s. 357-363). Są to teksty dwujęzyczne, z następującym komentarzem: „Pisząc je, trzeba formuły zachowywać, które każdemu językowi są własne; dlatego położyłem tu francuzkie zaraz po polskich” (s. 357).
- „Zbiór słów do rozmówienia się najpotrzebniejszych” (s. 363-423) zawiera trzy odrębne zestawy leksykalne: 1) Francusko-polska lista rzeczowników w układzie tematycznym (religia, kalendarz, człowiek, kraje i narody, dom, zwierzęta itp.), po nich pojawiają się w porządku alfabetycznym francusko-polskim przymiotniki i *słowa czasowe* – czasowniki. 2) „Objaśnienie rozmaitych wyrazów francuzkich, które zdają się mieć toż samo znaczenie”. Jest to alfabetyczna lista wyrazów bliskoznacznych: rzeczowników, przymiotników i czasowników, często w utartych połączeniach wyrazowych, z komentarzem po polsku, na przykład: „*Adresse, finesse, ruse*. *L’adresse* oznacza sztukę zaczęcia sprawy należyście, aby dojść końca swego; *la finesse* szuka podejścia niespodzianie, *la ruse* oznacza zmyślenie, aby dostąpić swego zamiaru.” (s. 424). 3) „O Neologizmach (nowém używaniu rozmaitych wyrazów)” (s. 462-465) to lista alfabetyczna z objaśnieniem po polsku, na przykład: „*Civisme* – obywatelskość, miłość ojczyzny. *Lèse-Nation* – przestępstwo przeciw Narodowi”.
- „Nowe łatwe rozmowy rozmaitej treści” (s. 465-501). Tekst francuski i polski w dwóch kolumnach, tematyka różnorodna, na przykład: „Między młodym panem i damą”, „O czasie”, „O porach roku”, „O pisaniu”, „O uczeniu się po francuzku”, „Między kupcem a obcym” (tj. klientem), „Zapraszając na obiad”, „Między panem i służą”, „Wizyta niespodziewana”.
- „Wybrane małe historye” (s. 501-564): anegdoty, zagadki i szarady. Po nich następuje słownik francusko-polski ułożony wg numerów „małych historii”, który jest „objaśnieniem wyrazów i sposobów mówienia znajdujących się w historyach powyższych” (s. 565-618).
- „Livret” – tabliczka mnożenia (s. 619).
- „O tytułach i pisaniu listów francuzkich” (s. 620-628).



#### 4. Podsumowanie

Celem *Grammatyki* Meidingera jest praktyczna nauka języka metodą grammatyczno-tłumaczeniową, w której reguły morfologii i składni są przyswajane przez tłumaczenie zdań z języka rodzimego na francuski. Każdemu problemowi gramatycznemu odpowiadają dołączone zadania przekładowe: najpierw są to oderwane polskie zdania o prostej budowie, często wręcz kalki składniowe z francuskiego, potem stopniowo wprowadzane są dłuższe sekwencje tematyczne. W drugiej części podręcznika pojawiają się zadania dwujęzyczne, które pokazują schemat użytkowych tekstów pisanych – tutaj listów i dokumentów handlowych – i wypowiedzi ustnych, w tym przypadku dialogów w typowych sytuacjach. Na końcu natomiast znajdują się lektury po francusku, każda opatrzona słowniczkiem wyrażen i zwrotów.

Jak wynika z cytowanej wyżej *Przedmowy*, Meidinger przedstawiał swoją metodę grammatyczno-tłumaczeniową jako oryginalną i skuteczną. Z kolei polski wydawca, podpisany inicjałami W.(Wilhelm) B.(Bogumił) Korn, zachwala w swojej przedmowie powszechne stosowanie gramatyki Meidingera w Niemczech i dodaje, że jest ona „między wszystkimi najlepszą do łatwego, prędkiego i gruntownego nauczania się po francuzku. Ta jej prawie powszechna zaleta była powodem, iż poniosłem niemałe koszta na jej przetłumaczenie i wydrukowanie dla Polaków.” Nie ulega wątpliwości, że rozbudowana praktyczna część tłumaczeniowa stanowiła o sukcesie podręcznika, użytkowanego od lat siedemdziesiątych XVIII wieku co najmniej do połowy wieku następnego. Wypada jednak pamiętać również o pracy polskiego tłumacza, a raczej współautora, który musiał adaptować do polszczyzny nie tylko niemieckie zadania tłumaczeniowe, ale co istotniejsze, cały wykład gramatyki z elementami porównawczymi i terminologią. Nasuwa się więc pytanie, kim mógł być ów tłumacz i współautor?

Aleksandra Mendykowa<sup>19</sup> podaje, że w początkach XIX wieku ówczesny właściciel wydawnictwa Johann Gottlieb Korn zatrudniał doradców w sprawach przekładów i publikacji książek w języku polskim, byli wśród nich m.in. Józef Wybicki i Jerzy Samuel Bandtkie, historyk i filolog, od 1811 r. dyrektor Biblioteki Jagiellońskiej. Jerzy Samuel Bandtkie kształcił się we Wrocławiu, był nauczycielem języka polskiego w jednym z wrocławskich gimnazjów i tłumaczem z języka niemieckiego i francuskiego. Za A. Mendykową podaję, że był współ-

---

<sup>19</sup> A. Mendykowa, 1980, *Kornowie*, s. 213 i nast.

autorem anonimowo wydanego *Nowego słownika polsko-niemiecko-francuskiego* (1805), oraz *Słownika dokładnego języka polskiego i niemieckiego* (1806) przeznaczonego dla uczniów niemieckich i polskich do podręcznego użytku. Wydał też *Gramatykę polską dla Niemców* (1808, 1815, 1818, 1824), dla której podstawą był ceniony wówczas podręcznik Kopczyńskiego<sup>20</sup>. Zarówno daty współpracy Bandtkiego z wydawnictwem, jak, co istotniejsze, jego potrójne kompetencje językowe i doświadczenie pedagogiczne nasuwają przypuszczenie, że mógł on być nie tylko doradcą, ale również autorem polskiej wersji *Grammatyki* Meidingera, wydanej po raz pierwszy w 1810 roku. Przedstawiona tu analiza otwiera perspektywę dla badań porównawczych. Interesujące byłoby mianowicie porównanie *Grammatyki* z późniejszymi, dziewiętnastowiecznymi podręcznikami języka francuskiego dla Polaków; mogłoby to uwidocznić różnice w traktowaniu ważnych zagadnień gramatycznych, na przykład rodzajników i determinacji, rekcji czasowników, składni zdań złożonych, wobec wymagań rozwijających się wtedy badań języków europejskich i nowych teorii funkcjonowania języka.

## Bibliografia

- Cieśla M., 1974, *Dzieje nauki języków obcych w zarysie: monografia z zakresu historii kultury*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jamrozik E., 2011, *Agli arbori dei metodi di insegnamento dell'italiano in Polonia: la «Grammatica polono-italica» di Adam Styla (1675)*, w: L. Kuk (red.), *Atti dell'Accademia Polacca delle Scienze*, vol. II, 2011, Roma, s. 101-120.
- Jamrozik E., 2015, *Grammatyka albo krótka i łatwy sposób nauczania się języka włoskiego et son inspiration*, *Le Maître italien dans sa dernière perfection*, w: W. Fijałkowska et al. (red.), *Être philologue. Mélanges offerts à Teresa Giermak-Zielińska*, Warszawa, Wydawnictwa UW, s. 107-122.
- Jamrozik E., 2017, *Gli editori breslaviani Korn per la diffusione delle lingue romanze*, w: J. Łukaszewicz, D. Słapek (red.), *Breslavia – Bassa Slesia e la cultura mediterranea*, Slavica, Collana di studi slavi 16, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Koronczewski A., 1961, *Polska terminologia gramatyczna*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. PAN.
- Larousse P., 1873, *Grand dictionnaire universel du XIX<sup>e</sup> s.*, t. 10, Paris.
- Meidinger J.V., 1850, *Praktyczna francuzka grammatyka za pomocą której nowym i łatwym sposobem, a to w krótkim czasie, po francuzku gruntownie nauczyć się można*, Wrocław, W.B. Korn.

---

<sup>20</sup> A. Mendykowa, 1980, *Kornowie*, s. 223.

Nikliborc A., 1961, *Les manuels du français publiés en Pologne au XVIII<sup>e</sup> siècle*, w: *Rozprawy Komisji Językowej III*, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, s. 150-178.

### **Źródła internetowe**

[https://de.wikipedia.org/wiki/Johann\\_Valentin\\_Meidinger](https://de.wikipedia.org/wiki/Johann_Valentin_Meidinger) (dostęp 14.09.2017)

<http://www.worldcat.org/wcidentities/viaf-39470783> (dostęp 05.06.2017) (dotyczy wydań grammatyki Meidingera)

Estreicher K., 1876, *Bibliografia XIX wieku*, I wydanie, t. III Ł-Q, Kraków, s. 94-95, [https://www.estreicher.uj.edu.pl/skany/?dir=dane\\_xix\\_index|3](https://www.estreicher.uj.edu.pl/skany/?dir=dane_xix_index|3) (dostęp 20.09.2017).

Wailly F. de, *Abrégé de la grammaire française*, par M. de Wailly, À Paris, chez de Bure l'aîné et chez J. Barbou, MDCCLIX, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k82627s/f41.item> (dostęp 20.09.2017).

### ***Praktyczna francuska grammatyka (Practical grammar of French)* by Johann Valentin Meidinger**

**Abstract:** The first Polish edition of Meidinger's French grammar was published in 1810 in Wrocław, by W.G. Korn, bookseller and Editor of literature and textbooks for German and Polish students. The book is an anonymous adaptation of French grammar for German students, published originally by Meidinger in Frankfurt in 1783. The aim of this article is to analyse the content of the Polish version, especially grammatical description terms and practical exercises. The grammar is an early example of teaching foreign language by grammar-translation method. Although it was written in the eighteenth century, the grammar remained in use until at least the mid nineteenth century; it was last published in Wrocław in 1850.

**Key words:** Meidinger, French grammar, Polish version, W.G. Korn Publisher



| Irena Szczepankowska |

Uniwersytet w Białymstoku

## Zmagania z gramatyką francuską – przypadek Emila Ciorana

Zmagania z francuszczyzną: agonია w prawdziwym sensie tego słowa, walka, w której zawsze przegrywam (E. Cioran, *Zeszyty*, s. 37).

Filozof i eseista Emil Cioran większość swojego życia (1911–1995) spędził na emigracji, poza rodzinną Rumunią, która na długie dziesięciolecia pogrzyła się w ciemnościach komunistycznej dyktatury, a nazwisko pisarza, podobnie jak wielu innych intelektualistów z Europy Środkowej i Wschodniej, znalazło się tam na cenzurowanym. Syn popa, wychowany w Transylwanii na styku kultur: romańskiej, węgierskiej, słowiańskiej i germańskiej, w kulcie dla niemieckiej filozofii, sztuki i literatury, w młodości faszystujący, od czasu pisarskiego debiutu uznany za ekscentryka, prowokatora i nihilistę, Cioran nie mógł liczyć na uznanie czy choćby tolerancję nie tylko nowych władców rodzinnego kraju, lecz także swoich rodaków, w większości zresztą niepiśmiennych chłopów. Musiał podzielić los licznych wówczas emigrantów, stając się kolejnym wcieleniem wiecznego tułacza, którego kondycję w charakterystyczny dla siebie paradoksalny sposób traktuje jako przywilej i przekleństwo zarazem. Dlaczego jednak na kraj osiedlenia ostatecznie wybiera Francję, a nie Niemcy, choć znacznie lepiej niż francuski zna niemiecki (poza tym także angielski, rosyjski, grekę i łacinę)? Zagadkę tego wyboru próbują rozwikłać liczni egzegeci pisma autora *Historii i utopii* (zob. m.in. Zagajewski 2006; Bober, Magier 2010). W każdym razie dopiero około 40. roku życia Cioran decyduje się na uprawianie twórczości w języku francuskim i dopiero wówczas poważnie (świadomie) mierzy się z jego „gramatyką” będącą w metajęzyku tego pisarza swoistym

kryptonimem dla „francuskości” w ogóle – jako pewnego kodu kulturowego (cywilizacyjnego), do którego należą w równym stopniu: dramatyczna historia, znakomita sztuka i literatura, utopijne projekty polityczne oraz codzienne rytuały związane z modą, kulinariami czy konwersacją.

Poznając coraz lepiej język francuski i pisząc w nim już bez pomocy tłumaczy, Cioran dokonuje jednocześnie oceny tego kulturowego kodu z pozycji przybysza z innej (odległej) kultury, outsidera; odkrywa minioną już wielkość (wzrotwórczą moc) francuskiej *civilisation* i konstatuje widoczne w XX wieku symptomy upadku, który staje się dla niego prefiguracją zmierzchu europejskiej (zachodniej) cywilizacji. Nie możemy tu jednak dokonywać interpretacji tych wszystkich – błyskotliwie odkrywczych, trzeba przyznać – sądów, przepelnionych, jak zazwyczaj u Ciorana, namiętnym podziwem lub chłodną pogardą wobec przedmiotu obserwacji (więcej na temat: Szczepankowska 2015). Skupimy się w tym szkicu na szczególnie w jego twórczości traktowanym wątku zmagania lingwistycznych – choć trudno je oddzielić od szerszego kontekstu funkcjonowania pisarza emigranta – pouczających również dla nas: nauczycieli i uczniów, badaczy języka i jego użytkowników, a w szczególności dla tych, którzy poznawali język francuski jako obcy, opanowując go z lepszym czy gorszym skutkiem.

### **Zadomowienie się w języku obcym – przygoda i wyzwanie**

Przypadek Ciorana jest tyleż nietypowy, co znamienny. Jako emigrant, który zdecydował się pozostać we Francji, jest zmuszony, jak wielu mu podobnych, opanować język kraju osiedlenia w takim stopniu przynajmniej, by móc się porozumiewać z frankofonami, uczestnicząc w codziennych interakcjach. O ile jednak inni przybysze w jego wieku godzili się zazwyczaj na ograniczenia związane z niedoskonałym „akcentem”, realizując swoje ambicje w dziedzinach niewymagających posługiwania się wysublimowaną francuszczyzną (niektórzy pisarze emigranci współpracowali stale z tłumaczami), o tyle Cioran wyznacza sobie w pewnym momencie maksymalistyczny cel: pisanie po francusku z przestrzeganiem reguł najbardziej wyrafinowanego stylu, godnego największych jego mistrzów, których pisarz odkrywa dla siebie, a często i dla Francuzów. To zapomniani już niekiedy klasycy z epoki (XVII-XVIII w.), która jego zdaniem wypracowała ten szczególny francuski kod kulturowy naśladowany w Europie i w świecie.

Nauczyciele Ciorana to mistrzowie prozy filozoficznej (zwłaszcza aforystyki i eseistyki – gatunków swoście francuskich) w apogeum jej rozkwitu, następcy mistrza nad mistrzami Michela de Montaigne: François de La Rochefoucauld, Jean de La Bruyère, Blaise Pascal, Joseph de Maistre i inni. Ich twórczość to wykwit czasów, gdy pisarz tworzył dla niewielkiego, lecz wymagającego środowiska, które oczekiwało przestrzegania reguł dobrego smaku w codziennym życiu, sztuce i literaturze. Spełnianie tych wymogów, twierdzi Cioran, owocuje najpierw niezwykle wyrefinowaniem, elegancją stylu (nie tylko literackiego, lecz nawet potocznego, o czym świadczy swoście francuski, lecz narzucony światu, model „salonowej konwersacji”), następnie jednak skostnieniem, brakiem swobody twórczej, manierycznym naśladownictwem u epigonów, a w końcu narastającymi symptomami „wyzwolenia” z rygorów stylu: postępującym rozprężeniem klasycznych norm i w rezultacie degradacją wypracowanych wzorów. Świadkiem tego schyłkowego stadium w dwudziestowiecznej Francji mieni się rumuński uchodźca. Dokonując błyskotliwej interpretacji prozy moralistów francuskich, Cioran jednocześnie się od nich uczy i nie tylko ożywia ich retorykę, lecz ją wydoskonala, przystosowując do własnych celów i wrażliwości współczesnego mu czytelnika. Czyni to tak skutecznie, że zostaje w opinii paryskich krytyków uznany za mistrza stylu (on, emigrant, który język francuski opanował już w wieku dojrzałym!).

Mimo że wybór języka i stylu twórczości zawsze niesie pewne ograniczenia, związane z kulturowo determinowanym obrazem świata (zob. Bytniewski 1991), Cioran zdołał w dużym stopniu przekroczyć granice czasu i przestrzeni: zyskał długo oczekiwaną sławę (nie tylko we Francji), a dzisiaj – nawet swego rodzaju popularność, praktykując konsekwentnie styl najlepiej wytrzymujący próbę czasu, taki, o którym można powiedzieć: „styl jest dość neutralny, niespecjalnie obrazowy, nie dający się przypisać do żadnej konkretnej epoki” (RzC: 239). Czyniąc tak, pisarz podążył drogą, którą wytyczyli już w XVII wieku francuscy gramatycy z Port-Royal des Champs pod Paryżem: Antoine Arnauld i Claude Lancelot, których słynną *Grammaire générale et raisonnée* (wydaną w 1676 roku) przybliżyli polskiemu czytelnikowi we współczesnym tłumaczeniu Barbara Głowacka i Jerzy Kopania (zob. Arnauld / Lancelot 1991). Idąc za myślą Kartezjusza, rozwijaną przez Spinozę i Leibniza – filozofów poszukujących kodu uniwersalnego, niezależnego od stereotypów narzucanych myśleniu przez języki naturalne – autorzy wspomnianego dzieła dowodzili, że można opracować powszechną gramatykę, bazującą na „doskonałych” językach klasycznych (grece, łacinie, hebrajskim), gdyż ich zdaniem wszystkie języki

świata są odmianą tego samego podstawowego systemu logicznego. Skoro zaś istnieje, jak twierdzi również największy językoznawca współczesny (zob. Chomsky 2006), głęboka składnia, odbijająca strukturę myślenia, niezależna od języków naturalnych, dająca się zapisać w systemie logiki formalnej, i istnieją także proste, wspólne wszystkim ludziom i zakodowane w ich językach pojęcia, jak dowodzi inna znakomita lingwistka (zob. Wierzbicka 2006), to dlaczego nie można by także wypracować ponadczasowego, zrozumiałego w różnych kulturach stylu komunikacyjnego? Można w każdym razie sądzić, że jego wzorcową realizację Emil Cioran dostrzegł we francuskiej prozie okresu klasycznego.

Uprawiając ten styl w XX wieku, sam dołączył do grona tak podziwianych przez niego klasyków, jednakże dochodzenie do takiego mistrzostwa w obcym języku, traktowane jako życiowa „przygoda” (por. esej pt. *Styl jako przygoda* – dalej skrót: Sjp), okupione zostało „mękami Tantara”, z których Cioran zdaje sprawę w wielu swoich pismach, szczególnie w prowadzonych przez długi okres zapiskach – *Cahiers* (wydanych po polsku jako *Zeszyty 1952-1972* – dalej skrót: Zesz.), w niektórych wywiadach (zob. *Rozmowy z Cioranem* – dalej skrót: RzC) i wspomnianym wyżej eseju (Sjp). Poddajmy choćby cząstkowej egzegezie rozproszone w wymienionych publikacjach zwierzenia na temat „gramatyki francuskiej” i spróbujmy ująć paradoksalne zazwyczaj, aforystyczne konstatacje pisarza w kategoriach bliższych dyskursowi językoznawców po to, by ukazać wartość tych rzucanych jakby od niechcienia spostrzeżeń w konceptualizacji ważnego, nie tylko indywidualnego, doświadczenia: wysiłku zadomowienia się w innej kulturze i obcym języku.

### **Blaski i cienie klasycznego stylu francuskiego**

Zmagania z językiem francuskim w twórczości, jakkolwiek opisywane przez Ciorana z zamierzoną dozą kokieterii, świadczą też prawdziwie o tym, jak wielkim wysiłkiem, niepowodzeniami i cierpieniem okupiona bywa „językowa emigracja”. Adam Zagajewski, choć nazywa Ciorana „dezserterem z kultury niemieckiej” (Zagajewski 2006: 40) uważa zarazem, iż twórczość rumuńskiego myśliciela „demonstruje, że naprawdę wcale nie można tak łatwo przenieść się z jednej tradycji do drugiej” (tamże: 39). Sam pisarz przyznaje: „Zmieniając język, za jednym zamachem zlikwidowałem przeszłość; zupełnie odmieniłem swoje życie. Nawet teraz wydaje mi się, że piszę w języku z niczym nie powiązanym, cieplarnianym” (RzC: 23). Uciekając od „mglistości” języka niemiec-



kiego, zwłaszcza od „dzikości” i „ludowej naiwności” romantycznego etnostylu poetyckiego, a także od prowincjonalności, „bezstylowości” rodzimej przestrzeni kulturowej, pozostawiającej pisarzowi nadmiar artystycznej wolności, Cioran schronił się niejako w gramatykę francuską. Narzucił sobie wędzidło klasycznej retoryki z rygorystycznym wręcz przywiązaniem do ściśle wybranych gatunków wypowiedzi: eseju i aforyzmu. Wyrafinowany, ustalony, „sklerotyczny”, jak go określa, lecz zarazem niezwykle precyzyjny i racjonalny, styl akademickiej francuszczyzny przeciwstawia naiwnej prostocie rumuńskiego, który jego zdaniem, pozwala „wywrzeszczyć chaos (...) duszy” (RzC: 120), ale nie nadaje się do formułowania abstrakcyjnych idei: „Ja chciałem przenieść pewne odczucia na płaszczyznę idei. A więc wyrażanych nie wprost, tylko sformułowanych. Gdy zaś się formułuje, trzeba być precyzyjnym” (RzC: 38). I dodaje w innym miejscu: „...mam wrażenie, ba, pewność, że *formułować* da się tylko po francusku i że w każdym innym języku poddajemy się czarowi tu-dzież rozpuście aproksymacji” (Zesz.: 103).

Dla Ciorana obcowanie z „aseptyczną” francuską prozą XVIII stulecia oznacza zarazem „dyscyplinowanie” myśli. Pisarz przyznaje jednak z właściwym mu błyskiem dowcipu, który nie umniejsza trafności spostrzeżeń, że niełatwo mu wyzwolić się z „bałkańskiego stylu”: „Chciałbym zdystansować się od wszelkiej przesady, a tymczasem lubię tylko akcenty pełne pasji i ukrytą w każdej prawdzie możliwość krzyku” (Zesz.: 46). W eseju *Styl jako przygoda* wyjaśnia bliżej powody wyboru „gramatyki francuskiej”, a właściwie stylu prozy filozoficznej jako kodu odpowiadającego wybranej przezeń kondycji intelektualnej i sytuacji egzystencjalnej:

Rozkielznany obcokrajowiec, przyzwyczajony do języków, których plastyczność dawała mu złudzenie nieograniczonej władzy, zakochany w improwizacjach i nieładzie, a przez niezdolność do jasności mający upodobanie do nadmiaru lub dwuznaczności, przystępuje do francuskiego z pewną nieśmiałością, lecz tym niemniej postrzega go jako narzędzie zbawienia, ascezę i terapię. Praktykując go już od dłuższego czasu, leczy się ze swej przeszłości i uczy odrzucać substrat niejasności, do którego był przywiązany, upraszcza się, staje się *innym*, wyzbywa się swych ekstrawagancji, przewycięża dawny zamęt, coraz lepiej przystosowuje się do zdrowego rozsądku i do racjonalnego rozumowania (Sjp: 107).

Język dostarczający gotowych i eleganckich formuł nie pozwala na ekscesy obrazowania, a zatem sprzyja przestrzeganiu reguł stylu i koduje także okre-

ślona wizję rzeczywistości: „Znam niemiecki, mówiąc nim, jestem w zupełnie innym świecie. Język narzuca inną mentalność” (RzC: 228); niesie zatem ograniczenie indywidualnej swobody w wyborze tematyki i sposobu ekspresji. Nie wszystko można wyrazić w uniwersalnym, wypranym niejako z kulturowych konotacji, abstrakcyjnym stylu, jaki pisarz wybrał dla swojej twórczości, godząc się (nie bez cierpienia) z wszelkimi konsekwencjami takiej decyzji: „Przejść z rumuńskiego na francuski to tak jakby przejść od modlitwy do kontraktu” (Zesz.: 910). Cioran przyznaje, że zmieniając język, w pewnym sensie sprzeniewierzył się swoim naturalnym predyspozycjom, świadomie też pozbawił się właściwie możliwości uprawiania poezji czy realistycznej prozy:

Piszę prozą bezkrwistą, językiem, który nie jest bezpośredni. Nigdy nie potrafiłbym napisać powieści ani niczego z życia. Język francuski podoba mi się właśnie dlatego, że jest jakby stworzony dla prawników i logików. Pociągał mnie właśnie ten abstrakcyjny jego aspekt, który potrafię wykorzystywać. Nie potrafiłbym jednak opisać tego popołudnia (RzC: 150).

Co za paradoks dręczyć się po francusku, cierpieć w języku tak uładowanym gramatycznie, najmniej szalonym ze wszystkich! Geometryczne szlochyl! (Zesz.: 154)

Największym cieniem kładzie się zatem na podziwianej przez niego retoryce brak naturalności, spontaniczności, lęk podmiotu mówiącego przed szczerą ekspresją. Z drugiej strony, z właściwą mu przekorą dowodzi pisarz, że ta właśnie cecha stanowi o wielkiej wartości wybranego stylu: „*To piękne jak proza – powiedzenie typowo francuskie*” (Sjp: 108), które oznacza styl jasny i elegancki, a jednocześnie dosadny, skrzący się dowcipem, operujący paradoksem, aforystycznym skrótem, oksymoronem, przeciwstawiany przez Ciorana „stylowi poetyckiemu”, niestroniącemu od innowacji, indywidualnych metafor, przełamywania konwencji gramatycznych, lecz przez to właśnie grzeszącemu nadmiarem obrazów i liryzmu, które szybko ulegają „zużyciu” i stają się anachroniczne w oczach kolejnych pokoleń czytelników.

Powszechnie, szczególnie u tych, którzy chcą wyrazić najgłębsze indywidualne przeżycia, odczucie bycia „więźniem języka” jest u Ciorana spotęgowane z racji jego statusu emigranta i adepta wysokiego stylu, jakiemu chce sprostać w swojej twórczości. Zagłębiając się w meandry „gramatyki francuskiej”, pisarz marzy jednocześnie z przekorą o cofnięciu się do „świata przedpojęciowego”, do doznań nieujętych jeszcze w ramy językowych kategorii, których powszechna zrozumiałość opiera się na abstrahowaniu od indywidualnych

(przypadkowych) właściwości na rzecz tego, co typowe, wspólne doświadczeniom wielu ludzi: „Pisać bezpośrednio *sensem*, stać się wyrazicielem ciała i niepowiązanej z nim duszy! Transkrybować jedynie to, co widzę, co mnie dotyka...” (Zesz.: 41). Od bezpośredniości przeżycia i indywidualnego wyrazu dzieli pisarza nie tylko uspołeczniona treść słów każdego ludzkiego języka, lecz dodatkowa podwójna szyba: obcość mowy i pośrednictwo tłumacza: „Ilekczo czytuję moje teksty w przekładzie, zredukowane do wyrazu zrozumiałego, zdegradowane wskutek powszechnego użytku, popadam w przygnębienie i z wątpienie. (...) Jakaż to lekcja skromności i zniechęcenia – czytać się w stylu protokółarym, choć przedtem człowiek mozolił się nad każdym słowem!” (Zesz.: 59).

Osiągnąwszy mistrzostwo w praktykowaniu stylu klasyków, których tak podziwia, Cioran z właściwą mu dezynwolturą umniejsza walor nabytej kompetencji: „*Styl to sztuka formuł* – powiedział ktoś. Bodaj tylko taki rodzaj stylu posiadałem” (Zesz.: 86), a nawet odżegnuje się od pielęgnowania tak zdefiniowanej wartości: „Coraz bardziej odchodzę od przesądu stylu. I pomyśleć, że hołdowałem mu przez tyle lat!” (tamże). Deklaracje te nie oznaczają jednak radykalnego zerwania z wypracowanym sposobem pisania: we własnej twórczości Cioran pozostanie wierny „gramatyce francuskiej” czy też raczej, należałoby powiedzieć, już nie będzie próbował się z niej wyzwolić. „Zbyt wiele obcowalem z klasykami, bym kiedykolwiek potrafił cofnąć się *do początków* i bym za pośrednictwem języka mógł wyjść poza język” (Zesz.: 41) – wyznaje swą niemoc i zarazem zgodę na „zamieszkanie” w wybranym języku.

## **Francuska kultura słowa i adoracja gramatyki**

Zmagania ze stylem francuskim jako kulturowym kodem komunikacyjnym (nie tylko artystycznym, lecz także pewnym stylem myślenia i bycia świecie) uwrażliwiają Ciorana na wszelkie subtelności językowe i sprawiają, że jego obserwacje mogą być interesujące również dla językoznawców, choć sam pisarz drwi z modnych w ubiegłym wieku strukturalistycznych analiz języka: „Słowo rozebrane na elementy nie znaczy już nic, jest niczym. Jak zwłoki, po sekcji będące mniej niż trupem” (Zesz.: 681). Nie stroniąc od dokonywania własnych obserwacji gramatyczno-stylistycznych, kieruje jednocześnie ironiczne uwagi nie tylko pod adresem uczonych badaczy, lecz także pisarzy uprawiających „gry językowe”, uciekających, jak sądzi, w sofistyczne rozważania nad słowem,

w „idolatrię stylu”, by uniknąć zajmowania się światem i poważnymi egzystencjalnymi problemami, które Cioran uważał za jedyne sprawy warte namysłu humanisty:

Im bardziej opróżniony wewnątrznie się czuję, tym bardziej pasjonują mnie kwestie języka. Pisarz na wszystko zobojętniały, wyczerpany, którego nie ciekawi nic, kończy jako gramatyk. Szczególne to i czcigodne ubóstwo: mierność po ekscesach i wrzaskach...” (Zesz.: 97).

Zawsze w chwilach pustki, wewnętrznej nicości, nieuleczalnej posuchy, czepiam się języka, gorzej: gramatyki (Zesz.: 332).

Kultura słowa, swoista adoracja gramatyki oraz analizowanie języka są zdaniem Ciorana istotnymi cechami wyróżniającymi społeczeństwo francuskie spośród innych narodów. To, co językoznawcy nazywają kodyfikowaniem języka, jest we Francji od wieków zinstytucjonalizowane i traktowane ze szczególną powagą. Tylko uznane autorytety mogą ustalać normy języka literackiego: „Nikommu, nawet monarsze, nie wolno tworzyć nowych słów (Vaugelas w 1694 roku)” – przypomniał Cioran (Zesz.: 83) wskazanie Claude'a F. de Vaugelas, autora pierwszego całościowego opracowania gramatyki francuskiej. Stosunek do języka jest w opinii rumuńskiego pisarza niczym probierz francuskiej tożsamości: „Na Wyspie Św. Heleny Napoleon od czasu do czasu kartkował gramatykę (...). Przynajmniej w ten sposób dowodził, że jest *Francuzem*” (Zesz. 83). Podkreśla niespotykaną gdzie indziej francuską „obsesję doskonałości”, kult języka, czy wręcz bałwochwalstwo owocujące charakterystycznymi figurami dyskursu jak *bon mot* czy *belle écriture*. Podziw profana miesza się z autoironią wynikającą ze świadomości, że taki kult może maskować ucieczkę od rzeczywistości i dekadencję: „Jeśli zawsze tak bardzo obchodził mnie styl, to dlatego, że widziałem w nim wyzwanie rzucone nicości; skoro nie dało się wejść w układ ze światem, trzeba było wejść w układanie słów” (Zesz.: 65). Doceniając respekt klasyków dla stylistycznego kunsztu i upodobanie swoich współczesnych do analizowania języka, zauważa jednocześnie, że świadomość reguł i obawa przed popełnieniem błędu mogą paraliżować swobodną twórczość pisarską: „Póki respektujemy zasady składni, nie mamy szans na oryginalność literacką” (Zesz.: 39), a nawet samo myślenie: „Jeśli chce się pisać, a nawet tylko myśleć, trzeba się wystrzegać uprawiania logicznej analizy języka” (Zesz.: 179).

Już samo pisanie jako akt świadomej pracy nad stylem jest wielkim odkryciem dla pisarza – „przybłądy” z kultury „prymitywnej”, gdzie „pisze się, żeby coś powiedzieć” (RzC: 62), a nie cyzelować środki wyrazu: „We Francji zrozumiałem, że pisanie, podobnie jak żarcie, naprawdę uczestniczy w kulturze. Dokładnie tak samo – jako akt świadomy. (...) Tylko we Francji pisanie jest czymś naprawdę sakralnym” (RzC: 62-63). Dla cudzoziemca taka sytuacja stanowi szczególnie wyzwanie wynikające z dojmującego poczucia braku kompetencji niezbędnych do uprawiania sztuki słowa. Miarą językowej zręczności jest zdaniem pisarza nie tyle nawet doskonale panowanie nad językiem i bezbłędne stosowanie się do ustalonych norm, ile odwaga przekraczania narzucanych konwencji. Z anegdotycznej opowieści – „Któryś z filozofów greckich (Diodor?), wykształciwszy swych pięć córek na dialektyczki, nadał im męskie imiona, sługi zaś ponazywał spójnikami: *ponieważ, lecz* itd.” (Zesz.: 70) – płynie pewnego rodzaju diagnoza i zarazem dyrektywa pisarska: „Wszechwładne panowanie nad językiem, ale i pogarda dla implikowanej przez niego arbitralności” (tamże).

Podsumowując tę z konieczności wybiórczą analizę zmagania Ciorana z gramatyką francuską, należy stwierdzić, że wybór języka i stylu pisarstwa wiąże się dla niego z konkretnymi decyzjami artystycznymi: uprawianiem prozy (eseju i aforyzmu), a nie poezji; ścisłym przestrzeganiem zasad składni w budowie zdania, jasności i logiki wyводу; opowiedzeniem się przeciw retorycznym popisom, obrazowości i liryczności. Wybór ten jest połączony z określoną postawą wobec świata: obserwatora stroniącego od jakiegokolwiek ideologicznego zaangażowania oraz z tematyką twórczości: poruszaniem wyłącznie problemów uniwersalnych, egzystencjalnych, będących przedmiotem najgłębszego przeżycia, oczyszczonych niemalże doskonale z jakiegokolwiek historyczno-politycznego kontekstu.

#### Źródła – rozwiązanie skrótów

Sjp – Cioran E. M., 2003, *Styl jako przygoda*, w: tegoż, *Pokusa istnienia*, tłum. [z fr.] K. Jarosz, Warszawa, Wydawnictwo KR, s. 105-114.

Zesz. – Cioran E. M., 2004, *Zeszyty 1957-1972*, słowo wstępne S. Boué, tłum. [z fr.] i przypisy I. Kania, Warszawa, Wydawnictwo KR.

RzC – *Rozmowy z Cioranem*, 1999, tłum. [z fr.] I. Kania, Warszawa, Wydawnictwo KR.

## Bibliografia

- Arnauld A., Lancelot C., 1991 [1676], *Powszechna gramatyka racjonalna: gramatyka z Port-Royal*, tłum. [z fr.] B. Głowacka i J. Kopania; wstęp i przypisy J. Kopania, Warszawa, Zakład Semiotyki Logicznej UW.
- Bytniewski P., 1991, *Język i kultura w koncepcji E. Sapira i B.L. Whorfa*, „Język a Kultura” t. 2: *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*, s. 11-23.
- Bober M., Magier D., 2010, *Świat Emila Ciorana. Od rumuńskiej mistyki do francuskiej gramatyki*, „Krytyka Literacka” 12, <http://krytykaliteracka.blogspot.com/2010/12/esej-swiat-emila-ciorana.html> (dostęp 14.12.2017 r.).
- Chomsky N., 2006, *Language and Mind*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Szczepankowska I., 2015, *Różnorodność kultur i stylów w doświadczeniu emigracyjnym Emila Ciorana i Czesława Miłosza*, „Stylistyka” t. XXIV, s. 163-182.
- Wierzbicka A., 2006, *Semantyka: jednostki elementarne i uniwersalne*, tłum. A. Głaz i in., Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Zagajewski A., 2006, *Gramatyka francuska*, „Życie Literackie” 1, s. 35-49.

### Emil Cioran's deal with acquisition of French grammar

**Abstract:** The aim of this paper is to present Emil Cioran's reflections on “French grammar and style” considered as a code of culture. The Romanian philosopher and essayist lived most of his life in France and in the age of forty he started publish books only in French. The choice of language and classical style, which was practised by the greatest writers in XVII and XVIII centuries, involves not only specific artistic decisions but also a specific worldview, which is inscribed in the language code. Cioran's usage in his adopted language was very appreciated in France, although in his wish to acquire the “French style”, the author of *Le Style comme aventure* did his best to deal with many serious problems. This experience becomes the object of Cioran's linguistic reflections, which can be interesting for researchers and teachers.

**Key words:** Emil Cioran, French grammar, language acquisition

**Trois cas de restrictions imposées sur le lexique :  
le français fondamental,  
le français fondamental littéraire  
et le français contrôlé**

Deux éléments sont indispensables pour connaître une langue : le lexique et le contrôle des mécanismes grammaticaux qui permettent d'utiliser les unités lexicales dans des textes. Ces deux composantes sont inséparables: leur acquisition progressive se fait en parallèle et on sait bien qu'une liste de mots, même longue, est comme un tas de briques qui ne font pas une maison. D'autre part, les règles de grammaires sont inutilisables sans un minimum d'unités lexicales. Il est évident qu'à chaque étape de l'assimilation d'une langue, qu'elle soit étrangère ou maternelle, on peut parler d'un sous-ensemble du lexique et de la grammaire maîtrisés qui forment donc une sous-classe de la langue standard et qui sembleraient fort éloignés de la langue riche et épanouie que l'on trouve chez les grands écrivains. Laissant de côté la composante grammaticale, dans cette contribution nous allons nous occuper du lexique. Nous allons considérer trois variantes du français : le français fondamental (FF) de G. Gougenheim que nous comparerons au « basic English », le français fondamental littéraire (FFL) d'Y. Bordet et le français contrôlé (FC).

## Le français fondamental

Le français fondamental (FF) s'inscrit dans la ligne des variantes de langues naturelles, élaborées selon différents principes mais visant un but identique : faciliter la maîtrise d'une langue étrangère en lui offrant une liste de mots et une série de règles choisis de façon à être assimilés rapidement. Le français fondamental, initialement connu sous le nom de français élémentaire, a été une entreprise élaborée au début des années 1950 à l'intention de celles et de ceux qui désiraient apprendre le français. Le français fondamental a été créé à partir de listes de fréquence de mots dans un corpus de français parlé. Ce choix a pu se faire grâce à la généralisation d'appareils rendant possible l'enregistrement de conversations.

Résultat de travaux menés par une équipe de pédagogues et de grammairiens compétents dirigée par G. Gougenheim (cf. Gougenheim & all. 1958), les recherches ont abouti à la création de deux listes de mots (environ 1176 mots lexicaux et 269 mots grammaticaux usuels employés à l'oral et à l'écrit, soit 1445 entrées pour le français fondamental niveau 1 et 1825 items pour le français fondamental niveau 2)<sup>1</sup>. La base théorique pour la création du FF était statistique. Ces listes étaient accompagnées d'une « grammaire » qui se présentait sous la forme de prescriptions (152 prescriptions pour le premier degré et le deuxième degré). Il a été utilisé tout d'abord dans le cadre du français langue étrangère mais aussi avec les enfants français pour qui le français était la langue maternelle.

Il faut dire que dans les années 1950, l'idée d'offrir une langue simplifiée n'était pas nouvelle. En 1930 déjà paraît à Londres un livre de C. K. Ogden intitulé *Basic English. A General Introduction with Rules and Grammar*, présentant les principes d'élaboration d'une langue dérivée de l'anglais. L'auteur proposait donc ce qui allait devenir le « basic English » qui, durant la II<sup>e</sup> Guerre Mondiale, allait faire ses preuves. Zeidler (1980) rapporte que 20.000 matelots chinois qui servaient dans la marine américaine avaient appris le *BASIC* en seulement trois mois, 2.000.000 Indiens avaient assimilé cette langue en six mois.

À la différence du français fondamental de plus de 20 ans son cadet, il était fondé non pas sur la fréquence des vocables retenus mais sur l'analyse « logico-

---

<sup>1</sup> *Le Dictionnaire du français fondamental* de G. Gougenheim contient 3500 mots.



linguistique ». On a retenu les termes qui servaient à en définir plusieurs autres, en éliminant ceux qui n'entraient pas dans la définition d'autres même s'ils avaient un indice de fréquence plus élevé. Cela a permis de dresser une liste de 850 unités dont 600 substantifs et 18 verbes à peine. Dans la présentation du *basic English* les auteurs assurent que :

Si quelqu'un s'appliquait à éliminer les formes faisant double emploi de l'Oxford Pocket English Dictionary, on constaterait que 90% des concepts fournis par ce dictionnaire de cette riche langue peuvent être réduits à l'utilisation de 850 mots. La liste restreinte simplifie l'effort d'apprentissage des irrégularités d'orthographe et de prononciation. Les règles d'usage étant identiques à celles de la langue anglaise complète, l'usager s'exprime quand même dans un anglais irréprochable mais intentionnellement simple. (<http://ogden.basic-english.org/fbasice.html>)

On avait donc là une application pratique de recherches faites sur le lexique et les techniques de définition des unités lexicales adoptées par les lexicographes. Il serait intéressant de rapprocher les résultats obtenus pour la construction du lexique du *basic English* avec les propositions d'A. Wierzbicka (1972, 1993, 2004) en matière de recherche de prédicats-primitives sémantiques. Rappelons que selon elle, un nombre réduit de concepts dégagés dans la procédure de décomposition lexicale suffit pour rendre compte du sens de tous les mots d'une langue. Sa liste que nous citons après Peeters (2002) contient les mots suivants: *après, arriver, au-dessus, autre, avant, avoir, beaucoup, bon, bouger, cela, comme, corps, côté, dans, deux, dire, entendre, espèce de, faire, grand, ici, il y a, le même, les gens (on), loin, longtemps, maintenant, mauvais, moi, mot, mourir, où, partie de, penser, petit, peu de temps, plus, près, quand, quelqu'un, quelque chose, quelque temps, quelques, ressentir, savoir, sous, toi, tous, très, un, vivre, voir, vouloir, vrai*. Si l'hypothèse des primitives sémantiques formant une métalangue sémantique naturelle (MSN) était correcte, cette liste devrait montrer une parenté évidente ou du moins elle devrait être contenue tout entière dans le lexique du *basic English*.

Or tel n'est pas le cas. Il est vrai que la plupart des mots de la métalangue se retrouvent dans celle d'Ogden. L'examen rigoureux montre cependant qu'on trouve même chez Ogden plusieurs équivalents d'un terme de la liste des MSN ce qui prouve que la polysémie est prise en compte, cf. *comme* : (*like, how, as*) ; *cela* : (*this, that*), *dire*, (*tell, say*), *faire* (*do et make*). Cependant, dans

certains cas, la sélection d'un équivalent parmi plusieurs possibles *a priori* est opérée: face à *moi* on trouve *I* mais non *me*, à *beaucoup* correspond *much* mais non *many*, *grand* est rendu par *great* mais non par *big*, *sous* correspond à *under* moins restreint que *beneath* ou *underneath*. On notera quelques absences significatives : on s'attendrait à *people* face à *les gens (on)*. Le terme *longtemps* peut être construit à partir d'unités existantes : *longtemps* – *for+a+long+time*, de même *partie de* – *part of*, *espèce de* – *sort of*, *something* – *some + thing*. Avant tout, de grandes lacunes sont à signaler en ce qui concerne les verbes. Leur liste est intentionnellement réduite et n'en comporte que 16 : *be, come, do, get, give, go, have, keep, let, make, put, say, see, seem, send, take*. Parmi les grands absents on citera : *arriver, mourir, penser, ressentir, vivre, vouloir*. Pour *entendre* on ne trouve pas de *hear* mais *hearing*. Pour conclure, on dira que la liste du *basic English*, bien que se réclamant des principes voisins de ceux qu'on retrouve dans le cas des primitives sémantiques, semble obéir à des exigences pédagogiques mal définies et manque de rigueur que l'on retrouvera dans les discussions sur les éléments sémantiquement primitifs.

La comparaison de la liste du français fondamental (1<sup>er</sup> niveau) avec celle d'A. Wierzbicka donne les résultats surprenants. Les lexèmes qui apparaissent dans les deux listes sont 31 : *après, arriver, au-dessus, avant, avoir, beaucoup, bon, corps, côté, dire, entendre, faire, grand, ici, loin, longtemps, maintenant, mauvais, mot, mourir, partie de, penser, petit, quand, quelque chose, savoir, sous, très, voir, vouloir, vrai*. Ne figurent que sur la liste d'A. Wierzbicka les 21 lexèmes suivants : *autre, bouger, cela, comme, dans, deux, espèce de, il y a, le même, les gens (on), moi, où, peu de temps, quelqu'un, quelque temps, quelques, ressentir, toi, tous, un, vivre*. On voit bien que les candidats primitives sémantiques ne figurent pas nécessairement parmi les mots les plus fréquents. Assez curieusement, la prise en compte de la liste des mots du français fondamental niveau deux fait voir à peine 4 lexèmes figurant sur les deux (*bouger, comme, espèce de, le même*), tandis que 19 restants de la liste d'A. Wierzbicka n'ont pas été inclus parmi les plus fréquents. C'est dire l'écart entre analyse minutieuse du sens des unités lexicales candidates à apparaître sur la liste des mots de base retenus et recherches statistiques effectuées sans prendre en compte le facteur sémantique.

## **Le FF et l'accès à la grande littérature : Y. Bordet (FFL)**

Il est intéressant de comparer le lexique du français fondamental de G. Gougenheim et celui élaboré par Y. Bordet (2009) à partir de textes littéraires. Son lexique du français fondamental littéraire (FFL) est formé à 90% d'une liste de 1504 « mots fondamentaux » établie par G. Gougenheim et ses recherches ont montré que les textes de la grande littérature sont accessibles à des enfants dès l'âge de 8-9 ans. L'étude de Bordet (2009) a porté sur un corpus de textes dont les auteurs avaient vécu du Moyen Âge à l'an 2000. 20 échantillons en prose et 20 en vers ont été retenus. Les textes les plus anciens sont des traductions en français moderne, écrits en orthographe moderne. Voici la liste des auteurs : Michel Butor, Louis-Ferdinand Céline, Marcel Proust, Charles-Ferdinand Ramuz, Chateaubriand, Gustave Flaubert, Stendhal, Honoré de Balzac, Victor Hugo, Georges Bernanos, Voltaire, Jean-Jacques Rousseau, Montesquieu, Blaise Pascal, La Bruyère, René Descartes, Michel de Montaigne, François Rabelais, Philippe de Commines, Le Roman de Renart, Louis Aragon, Philippe Jaccottet, Paul Verlaine, Guillaume Apollinaire, Serge Gainsbourg, Jacques Prévert, Paul Verlaine, Arthur Rimbaud, Anonyme, Victor Hugo, Marceline Desbordes-Valmore, Pierre de Ronsard, Arthur Rimbaud, Joachim du Bellay, Clément Marot, Charles d'Orléans, José Maria de Hérédia, Charles Baudelaire, François Villon.

Certes, on pourrait reprocher aux partisans de la littérature que leur engouement pour les belles lettres finirait par donner comme résultat que les élèves, capables de lire Proust dans le texte, ne sauraient pas prendre le métro à Paris. En fait, il n'en serait rien car toutes les méthodes sans exception ne peuvent que réserver une place pour le vocabulaire de la liste de G. Gougenheim. En effet, ce qui est surprenant, c'est que plus de 80% de n'importe quel énoncé en français écrit est composé des 1000 mots les plus fréquents de la langue parlée.

Il faut reconnaître d'autre part que pendant de longues périodes, la grande littérature a fait partie intégrante des méthodes d'enseignement des langues étrangères et de la langue maternelle. C'était une tradition installée pendant des décennies avant de céder la place à la langue parlée de tous les jours. D'autre part, le mérite lié à cette solution est qu'elle introduit une voie de transmission du patrimoine culturel et d'identification nationale, même si la littérature apprise dans les cours de langue doit être un moyen, non pas un but.

C'est cet aspect-là qu'il convient de signaler ici. On oublie souvent que le français standard ne s'est imposé que tardivement. Assez paradoxalement, le français a été utilisé pendant de longues périodes dans l'enseignement à des Français qui ne comprenaient pas ce qui constitue aujourd'hui la langue nationale officielle de la République Française. La preuve est fournie par le rapport Grégoire sur l'état de la langue française en France présenté à la Convention Nationale le 4 juin 1794 (16 prairial an II). Sa préparation avait été lancée 4 ans plus tôt. Il s'appuyait sur les réponses à 43 questions portant sur les aspects internes et externes de la variété de langue parlée localement. Une place était réservée aux mœurs et coutumes de la population. L'abbé Grégoire disposait d'une équipe de nombreux collaborateurs ce qui lui a permis de couvrir l'ensemble du territoire de la France. Les conclusions ont de quoi surprendre. Son auteur faisait état d'une grande diversité de dialectes (patois) mutuellement inintelligibles. La variante parisienne du français qui allait devenir la langue standard était la seule en usage uniquement dans « environ quinze départements » (sur 83). Moins de trois millions de Français (sur 28 millions), soit 10% à peine, parlaient la langue nationale.

Une conclusion s'imposait à ses yeux : il fallait arriver à imposer une langue nationale à l'ensemble de la population même au prix de l'anéantissement, non seulement des patois, mais des langues des communautés minoritaires (yiddish, créoles). Son rapport porte un titre révélateur : *Rapport sur la Nécessité et les Moyens d'anéantir les Patois et d'universaliser l'Usage de la Langue française*,

[...] on peut uniformiser le langage d'une grande nation [...]. Cette entreprise qui ne fut pleinement exécutée chez aucun peuple, est digne du peuple français, qui centralise toutes les branches de l'organisation sociale et qui doit être jaloux de consacrer au plus tôt, dans une République une et indivisible, l'usage unique et invariable de la langue de la liberté.

([https://fr.wikisource.org/wiki/Rapport\\_sur\\_la\\_n%C3%A9cessit%C3%A9\\_et\\_les\\_moyens\\_d%E2%80%99an%C3%A9antir\\_les\\_patois\\_et\\_d%E2%80%99universaliser\\_l%E2%80%99usage\\_de\\_la\\_langue\\_fran%C3%A7aise](https://fr.wikisource.org/wiki/Rapport_sur_la_n%C3%A9cessit%C3%A9_et_les_moyens_d%E2%80%99an%C3%A9antir_les_patois_et_d%E2%80%99universaliser_l%E2%80%99usage_de_la_langue_fran%C3%A7aise))

Le rapport soulignait le triple rôle du français appris par les élèves : celui d'un outil de communication, celui d'une voie d'accès à la culture et celui d'un moyen d'unification nationale.

Il a fallu attendre des siècles pour voir adopter des lois conduisant à l'imposition de la langue française. Ce processus de longue durée commence dans les années 80 du XIX<sup>e</sup> siècle par la mise en place des lois sur l'enseignement sous l'impulsion de Jules Ferry, homme politique, ministre de l'Instruction publique dans plusieurs cabinets (du 4 février 1879 au 23 septembre 1880, du 31 janvier au 29 juillet 1882, et du 21 février 1883 jusqu'au 20 novembre 1883).

## **Le français contrôlé**

Si le français fondamental de G. Gougenheim et le français fondamental littéraire d'Y. Bordet sont tournés tous les deux vers l'apprentissage de la langue, le français contrôlé, qui est aussi une version simplifiée de la langue standard, n'a pas d'application pédagogique. Il se caractérise par des règles restrictives sur la grammaire et sur le lexique. Les langues de cette famille répondent à des besoins industriels ou de sécurité civique étant utilisées par les services chargés d'assurer la sécurité : pompiers, SAMU, police, services hospitaliers d'urgence etc. Elles portent, chacune, sur un domaine particulier, et n'autorisent qu'une gamme de constructions syntaxiques limitée. Les langues contrôlées sont créées dans le souci de rendre la transmission du message et la communication plus faciles. Parmi les variantes du français contrôlé on citera en premier lieu le Français Rationalisé du GIFAS (Groupement des Industries Françaises Aéronautiques et Spatiales) conçu à la fin des années 1980<sup>2</sup>. Un exemple intéressant est celui créé dans le cadre du projet ANR LiSe (cf. <http://projet-lise.univ-fcomte.fr/>), conçu pour la traduction automatique vers 3 cibles éloignées à partir du français : l'anglais, l'arabe et le chinois. Le souci principal des concepteurs des langues contrôlées étant la rapidité et l'exactitude de la transmission des informations, on impose l'élimination de toute ambiguïté (en assignant un seul sens et une seule catégorie grammaticale à un mot), des restrictions sur la forme des documents rédigés à l'aide de cette langue (mise en page, mise en forme, ponctuation), et finalement on n'admet que les structures grammaticales autorisées. En ce qui concerne le lexique, les langues contrôlées généralisantes attachent moins d'importance à la terminologie propre à un

---

<sup>2</sup> Force est de constater que le français contrôlé cède la première place à l'anglais. Cela vient probablement du fait que la notion de langue contrôlée est relativement récente et peu connue dans les milieux des chercheurs francophones.

domaine tandis que les langues contrôlées spécifiques à un domaine mettent un accent sur la terminologie propre à ce domaine-là tout en recourant à la langue généralisante, qui sert d'encadrement à des termes de sens hautement spécialisés.

Ce qui est visé dans l'élaboration d'une langue contrôlée, c'est la création de normes qui assurent la diffusion rapide et efficace de l'information. Celle-ci doit être parfaitement comprise même dans une situation d'urgence qui s'accompagne souvent de stress. Les textes sous forme de rapports, de protocoles ou de messages d'alerte doivent avoir une structure uniformisée, conforme aux normes en vigueur dans le milieu des professionnels.

Au point de vue lexical, vu la diversité des domaines pour lesquels les langues contrôlées peuvent être créées, on est témoin d'un nombre de lexèmes formant des listes qui ne se recouvrent pas. Certes, il existe un tronc commun de mots grammaticaux qui forment l'ossature générale de textes produits : articles, verbes de base, conjonctions et prépositions usuelles. Ils ne dépassent pas en général 20% de lexèmes admis.

Élaboré dans le cadre du projet Message (cf. Bogacki 2009), le prototype d'une langue contrôlée préparée pour assurer la traduction entre 4 langues (français, anglais, espagnol, polonais) dans le domaine de la sécurité civile pour un module linguistique contenait un lexique obtenu à partir de 81 textes polonais élaborés par les services compétents chargés de la sécurité civile. Les scénarios possibles étaient : incendies, catastrophes ferroviaires et routières, explosions de toutes sortes, menaces terroristes, inondations et autres situations nécessitant une intervention médicale d'urgence. Ces documents ont été corrigés pour satisfaire aux normes strictes régissant les langues contrôlées et les mots trouvés ont été réduits à la forme canonique (infinitifs pour les verbes, singulier pour les parties du discours nominales, masculin pour les adjectifs) avant d'être traduits en français. Nous avons obtenu une liste de 4181 vedettes dont 1678 composées et 2503 simples. En ce qui concerne la répartition en parties du discours nous avons noté 722 adjectifs, 2 particules, 336 prépositions, 851 verbes, 152 adverbes, 20 conjonctions, 2098 substantifs. Ce qui frappe tout d'abord, c'est la grande quantité de vedettes sémantiquement complexes, ce qui est compréhensible : les textes prévoient entre autres des termes techniques. Ce qui est remarquable d'autre part, c'est la présence de la quasi-totalité des termes de la liste d'A. Wierzbicka. Les rares absents sont faciles à expliquer. On ne trouve pas de mots renvoyant à la première et à la deuxième personne (*moi, je,*

*toi, tu*), qui sont typiques pour les dialogues. Or, les textes pris en considération n'ont pas ce caractère-là.

## Conclusion

Quel que soit le principe de création du corpus de textes – écrits ou parlés, courants ou littéraires – exploités dans l'élaboration du lexique pour l'apprentissage d'une langue, on se retrouve à l'étape initiale avec des listes de mots qui se recouvrent dans une large mesure. Les divergences ne se font sentir que lorsqu'il s'agit de faire intervenir la terminologie intentionnellement diversifiée, tirée des domaines spécialisés.

## Bibliographie

- Bogacki K., 2009, « Controlled Languages and Machine Translation », in : ISMTCL Proceedings, International Review Bulag, PUFC, pp. 49-55.
- Bordet Y., 2009, *Français littéraire et français fondamental - une étude lexicale. Proposition d'une approche pédagogique et méthodologique de l'enseignement du français avec des moyens modernes*, Thèse de doctorat, Besançon.
- Gougenheim G., Michéa P., Rivenc P., Sauvageot A., 1956, *L'élaboration du Français élémentaire*, Paris, Didier.
- Gougenheim G., 1958, *Dictionnaire fondamental de la langue française*, Didier, Paris.
- Ogden Ch. K., 1930, *Basic English. A General Introduction with Rules and Grammar*, London, Keagan Paul.
- Peeters B., 2002, « “La métalangue sémantique naturelle” au service de l'étude du transculturel », *Travaux de linguistique* 45, pp. 83-101.
- Wierzbicka A., 1972, *Semantic Primitives*, Frankfurt am Main, AthenäumVerlag.
- Wierzbicka A., 1993, « La quête des primitifs sémantiques », *Langue française* 98, *Les primitifs sémantiques*, pp. 9-23.
- Wierzbicka A., 2004, *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Zeidler H., 1980, *Das «français fondamental» (premier degré). Entstehung, linguistische Analyse und fremdsprachendidaktischer Ort*, Frankfurt/M., Peter Lang.

## Sitographie

[https://fr.wikisource.org/wiki/Rapport\\_sur\\_la\\_n%C3%A9cessit%C3%A9\\_et\\_les\\_moyens\\_d%E2%80%99an%C3%A9antir\\_les\\_patois\\_et\\_d%E2%80%99universaliser\\_l%E2%80%99usage\\_d\\_e\\_la\\_langue\\_fran%C3%A7aise](https://fr.wikisource.org/wiki/Rapport_sur_la_n%C3%A9cessit%C3%A9_et_les_moyens_d%E2%80%99an%C3%A9antir_les_patois_et_d%E2%80%99universaliser_l%E2%80%99usage_d_e_la_langue_fran%C3%A7aise) (consulté le 07.11.2017)

<http://ogden.basic-english.org/fbasice.html> (consulté le 05.11.2017)

<http://projet-lise.univ-fcomte.fr/> (consulté le 12.11.2017)

**Three cases of restrictions imposed on the lexicon:  
fundamental French, literary fundamental French and controlled French**

**Abstract:** In this article we consider three lists of lexical units with strong restrictions compared to the standard lexicon of French: the fundamental French of G. Gougenheim, its variant based on literary texts as proposed by Y. Bordet and "controlled" French. We discuss different aspects of these lexicons showing similarities and divergences between them.

**Key words:** fundamental French, literary fundamental French, controlled French, restrictions on lexicon, natural semantic metalanguage



| **Joanna Cholewa** |  
Uniwersytet w Białymstoku

| **Sara Moroz** |  
Uniwersytet w Białymstoku

## **Conceptualisation des notions de *langue/język* dans les phraséologismes français et polonais**

Déjà Guillaume (dans Honneste 2005) affirmait que le monde réel s'ordonne grâce à l'expérience humaine. C'est l'homme, le *moi regardant* qui organise la représentation de la *chose regardée*. La langue est un système de représentations organisées. C'est elle qui permet en même temps à la pensée de construire son regard sur le monde. Ainsi, la signification du mot est conceptuelle en ce sens qu'elle rend compte du monde regardé et non du monde réel. « Les référents du monde réel sont toujours perçus à travers le filtre des représentations véhiculées par la langue » (Honneste 2005 : 72).

La langue étant inséparablement liée à la culture, il est facilement compréhensible que les concepts, véhiculés par les mots, varient selon les cultures. Dans ce qui suit, nous voulons voir si les notions de *langue/język* sont conceptualisées de la même manière en français et en polonais. Les définitions dictionnaires de ces mots divisent leurs sens *grosso modo* en deux parties : la langue est perçue soit comme un organe (y compris organe de la parole), soit comme un système (selon *Trésor de la Langue Française*, *Wielki Słownik Języka Polskiego*). C'est le premier des deux qui se trouve à l'origine des expressions figées, véhiculant des sens figurés (le plus souvent métaphoriques ou métonymiques), témoignant de la conceptualisation qu'en font les locuteurs. La métaphore est une figure qui facilite la compréhension, en permettant d'employer des concepts moins complexes, relevant de l'expérience physique,

pour exprimer des concepts plus complexes ou abstraits. Tout notre système conceptuel a un fort caractère métaphorique (Lamiroy 1987 ; Lakoff, Johnson 1980), ce dont nous ne nous rendons pas compte, en l'utilisant sans y réfléchir. « Plutôt que d'exploiter au maximum la combinatoire offerte par le système de leur langue lorsqu'il est nécessaire d'inventer un nouveau terme, les locuteurs ont en effet tendance à élargir le sens d'expressions existantes, par économie, mais aussi parce que c'est une façon d'intégrer ce que l'on ne connaît pas encore à ce qui est déjà connu » (Stosic et Fagard 2012 : 3).

Le corpus que nous allons soumettre à l'analyse est constitué de phraséologismes suivants :

- constructions que Lewicki (1983) a appelé *prédicats phraséologiques* (elles exigent d'être complétées par un constituant nominal), et Gross (1996) *locutions verbales*. « Une suite verbe + compléments est une locution verbale si l'assemblage verbe-complément n'est pas compositionnel ou si les groupes nominaux sont figés (c'est-à-dire qu'on ne peut les modifier d'aucune manière : les déterminants sont fixes et les modificateurs interdits). À quoi nous ajoutons que le complément ne doit pas être un prédicat nominal » (Gross 1996 : 69-70). Une locution verbale a une distribution du verbe ou, dans le cas de figements moindres, du groupe verbal. Elle n'a pas de structure interne spécifique ;
- quelques proverbes, que Gross (1996 : 71) appelle *phrases figées* : « phrases dont la totalité des éléments est figée, sujet compris », par exemple *Tous les chemins mènent à Rome*, et Lewicki (1983 : 83) *phrases indépendantes* (locutions phraséologiques qui ont la fonction d'énoncé).

Pour le français, le corpus a été établi essentiellement sur la base du *Trésor de la Langue Française*. Dans la suite, les phraséologismes français pour lesquels la source n'est pas indiquée, proviennent de ce dictionnaire. Nous y avons ajouté quelques expressions du *Dictionnaire de l'Académie du CNRTL* et de *Larousse*. Les expressions avec le mot *język* ont été puisées dans *Wielki Słownik Języka Polskiego* (WSJP) et sur le site [www.edupedia.pl](http://www.edupedia.pl) (FRAZ).

Les extensions dont témoignent les constructions sélectionnées permettent d'exprimer les manières d'articuler, de parler et de se taire. Elles font aussi appel à des réalités sans lien avec la langue comme organe de la parole : à

certaines sensations physiques, à des traits de caractère, aux états, aux comportements et aux relations entre les gens.

## 1. Les sensations physiques

La soif est associée aux sensations qui s'accumulent dans la bouche : c'est surtout la langue desséchée au point de ne plus pouvoir prononcer un mot. Rien d'étonnant que cette sensation soit illustrée par les expressions contenant le mot *langue*. Ainsi, en français, deux verbes sont utilisés pour dire 'avoir très soif' : *tirer la langue* et *avoir soif à avaler sa langue*, pour lesquelles le polonais sélectionne *umierać z pragnienia* (littéralement : 'mourir de soif'). La langue apparaît en polonais dans la locution *język przysechł do gardła/podniebienia komuś* 'quelqu'un a eu la bouche aride' (littéralement : 'la langue de qqn est devenue sèche au point de se coller à la gorge/au palais').

<i>tirer la langue</i>	-
<i>avoir soif à avaler sa langue</i>	-
-	<i>język przysechł do gardła/podniebienia komuś</i>

## 2. Les manières d'articuler

Comme la langue est l'organe de la parole, le mot *langue* apparaît dans les locutions qui décrivent les manières d'articuler. Ainsi, deux d'entre elles se réfèrent à des défauts qui déforment la parole d'une façon permanente : *avoir un cheveu sur la langue*, s'utilisant pour parler de quelqu'un qui 'zézaye légèrement', et *avoir la langue grasse, avoir la langue épaisse* 'mal prononcer certaines consonnes, et notamment les R'. *Avoir la bouche, la langue pâteuse* 'avoir une salive épaisse qui prive la langue de sa sensibilité habituelle', 'mal articuler comme si la langue était engourdie ou embarrassée', renvoie à une impossibilité passagère de parler, due à un facteur physique. *La langue lui a fourché*, 'il a prononcé un mot à la place d'un autre ou il a fait une faute de prononciation' est également momentané. Pour cette dernière locution, le

polonais dispose du dérivé *przejeźyczyć się* ‘commettre une faute de langue qui consiste à déformer un mot ou à l’utiliser improprement par inattention’. Dans le sens pareil s’utilise *język płącze się komuś* (littéralement : ‘la langue de qqn s’emmêle’), ‘quelqu’un a des difficultés à parler’, ‘quelqu’un parle d’une façon peu claire, en faisant des fautes’, tandis que les trois premières correspondent à des expressions ou verbes n’ayant pas dans leur construction de mot *język*. Deux autres locutions polonaises s’utilisent dans une situation de défaut de la parole, dû cette fois à des raisons mentales : *kaleczyć język/mowę* (littéralement : ‘blesser la langue/la parole’), ‘parler incorrectement, avec des fautes, en déformant les mots et en utilisant des mots inappropriés’, et *łamać (sobie) język (na czymś)* (littéralement : ‘se casser la langue sur qqc.’), ‘prononcer avec difficulté les mots étrangers ou compliqués’ : *Test dla cudzoziemców: „chrząszcz brzmi w trzcinnie” okazał się za trudny dla Kevina. Połamał sobie język (FRAZ)* (en traduction littérale : ‘Le test pour étrangers « chrząszcz brzmi w trzcinnie » s’est avéré trop difficile pour Kevin, qui s’y est cassé la langue’). Enfin, *język staje (komuś) kolkiem (w gębie)* signifie ‘quelqu’un ne sait rien dire ou parle d’une façon peu claire, sous l’influence de la peur ou de l’embarras’ : *Szymon jest inteligentnym, wygadany facetem, ilekroć jednak ma gdzieś wystąpić publicznie, język staje mu kolkiem w gębie (FRAZ)* (en traduction littérale : ‘Szymon est un gars intelligent et éloquent mais à chaque fois qu’il doit se présenter en public, la langue devient un morceau de bois dans sa gueule’).

<i>avoir un cheveu sur la langue</i>	-
<i>avoir la langue grasse, avoir la langue épaisse</i>	-
<i>avoir la bouche, la langue pâteuse</i>	-
<i>avoir la langue qui fourche</i>	<i>przejeźyczyć się</i>
-	<i>język płącze się komuś</i>
-	<i>kaleczyć język/mowę</i>
-	<i>łamać (sobie) język (na czymś)</i>
-	<i>język staje (komuś) kolkiem (w gębie)</i>

### 3. Les manières de parler témoignant de certains traits de caractère

#### 3.1. Parler beaucoup, être bavard

Les expressions avec les mots *langue/język* décrivent la manière de parler des personnes bavardes. *Avoir la langue bien pendue* signifie parler beaucoup, facilement, mais aussi parler trop et sur tout. En polonais, chacune des expressions caractérisant les personnes bavardes ajoute en plus une précision. On dit *mieć język nie od parady* ('avoir la langue pour de vrai, avoir la langue qui n'est pas feinte') en parlant des bavards, et *mleć/pytlować/trzepać językiem* (littéralement : 'faire tourner/papoter/battre la langue') pour dire que quelqu'un parle beaucoup, sans réfléchir et souvent sans besoin, en disant n'importe quoi, et parfois en dévoilant des secrets. *Co ślina na język przyniesie* (littéralement : 'ce que la salive apportera sur la langue') désigne un message formulé sans avoir réfléchi, ne contenant aucune information substantielle, donc *mówić/pleść co ślina na język przyniesie*, c'est parler à propos des choses sans lien avec le sujet de la conversation, souvent futiles. Enfin, *strzępić (sobie) język/jęzor* (littéralement : 's'effiler la langue') c'est parler beaucoup et en vain.

#### 3.2. Être éloquent mais trompeur

L'expression française vieillie *avoir la langue dorée* fait penser à l'éclat, à la splendeur de l'or. Quelqu'un qui *a la langue dorée* parle facilement, élégamment, d'une façon propre à séduire, mais ses paroles sont généralement trompeuses, on ne peut pas s'y fier. Par contre, les politiciens, quand ils essaient de dire les choses d'une manière enrobée, pour que personne ne les comprenne ou quand ils ne veulent pas répondre à une question *parlent la langue de bois*.

#### 3.3. Avoir la répartie vive

*Ne pas avoir la langue dans sa poche* signifie avoir la répartie vive, parler sans retenue, ne pas hésiter à dire franchement ce qu'on a envie de dire, même si ça déplaît, et *avoir le bec affilé, la langue (bien) affilée/acérée* – avoir la

parole facile et vive, voire ironique. En polonais, ce sens apparaît dans *mieć ostry/cięty język* (littéralement : ‘avoir la langue bien affilée/aiguisée’).

### 3.4. Parler d’une façon désagréable

À propos des personnes qui parlent d’une façon trop ouverte, crue, et qui peut choquer, en disant des choses désagréables, en utilisant souvent des mots grossiers, voire vulgaires, on dit en polonais populaire *mieć niewyparzony język, niewyparzoną gębę/buzię* (littéralement : ‘avoir une langue mal embouchée’) : *Nie zwracaj na nią uwagi, ona zawsze miała niewyparzoną gębę* (FRAZ).

### 3.5. Ne pas savoir garder le secret

Quand on parle trop, quand on ne sait pas se taire à propos ou garder un secret, on a la langue bien (trop) longue. *Mieć długi język/jęzor*, correspondant polonais exact de cette locution, a en plus le sens d’avoir tendances à colporter des rumeurs.

### 3.6. Être franc, ouvert

Une seule expression de notre corpus, en langue polonaise, se réfère à la franchise, à l’ouverture : *co w myśli/w myślach/w sercu to na języku* (littéralement : ‘ce qui est dans la pensée/les pensées/le cœur, est sur la langue’) signifie ‘ce que quelqu’un pense et ressent, il le dit ouvertement et sincèrement’. La langue y est présentée comme un miroir de la pensée humaine, comme un porte-parole du cœur et de la raison.

### 3.7. Médire

Quand quelqu’un tient des propos calomnieux, médisants, on dit qu’il a une mauvaise, méchante langue, qu’il a une langue d’aspic, de serpent ou de vipère. En polonais, une telle personne a une langue méchante : *mieć złośliwy język*.

### 3.8. Se plaindre, cancaner

*Latać/biegać/ganiać z językiem/jęzorem* (littéralement : ‘voler, courir, filer avec la langue’), signifie ‘aller dénoncer quelqu’un, se plaindre contre lui ou le médire’ : *Uważaj na Baškę. Ona bez przerwy lata z językiem do szefa* (FRAZ) (‘Fais attention à Baška. Elle n’arrête pas de te dénoncer auprès du patron’). La médisance est présente également dans deux autres locutions polonaises : *obnosić/roznosić (kogoś) na językach/jęzorach* (littéralement : ‘porter qqn sur les langues’) ‘dénigrer qqn, colporter des ragots, discréditer l’opinion de qqn’, et *brać (kogoś) na języki* (littéralement : ‘prendre qqn sur les langues’), avec sa variante *dostać się na języki* (littéralement: ‘finir par se trouver sur les langues’), ‘devenir l’objet des médisances, des potins’.

<i>avoir la langue bien pendue</i>	<i>mieć język nie od parady mleć/pytlować/trzepać językiem mówić/pleść co ślina na język przyniesie strzępić (sobie) język/jęzor</i>
<i>avoir la langue dorée</i>	-
<i>parler la langue de bois</i>	-
<i>ne pas avoir la langue dans sa poche avoir le bec affilé, la langue (bien) affilée/acérée</i>	<i>mieć ostry/cięty język</i>
-	<i>mieć niewyparzony język, niewyparzoną gębę/buzię</i>
<i>avoir la langue bien (trop) longue</i>	<i>mieć długi język/jęzor</i>
-	<i>co w myśli/w myślach/w sercu to na ję- zyku</i>
<i>avoir une mauvaise/méchante langue avoir une langue d’aspic/ de serpent/ de vipère</i>	<i>mieć złośliwy język</i>
-	<i>latać/biegać/ganiać z językiem/jęzorem</i>
-	<i>obnosić/roznosić (kogoś) na językach/ jęzorach brać (kogoś) na języki dostać się na języki</i>

#### 4. Se taire, ne pas parler

Les mots *langue/język* construisent aussi des phraséologismes utilisés dans des situations où l'homme se tait pour des raisons différentes. Le fait que la langue est identifiée avec les médisances et les on-dits, qu'elle est un instrument puissant pouvant nuire ou entraîner des conséquences imprévisibles fait que l'on avertit avec cette locution : (*Il faut*) *tourner sept fois sa langue dans sa bouche avant de parler, de répondre, de dire qqc.* 'il faut réfléchir longuement avant de parler' (en polonais, on dirait *trzeba sto razy pomyśleć, zanim się coś zrobi/powie*, littéralement : 'il faut réfléchir cent fois avant de faire/dire qqc.').

Quand on garde obstinément le silence, on *avale/perd sa langue*. Nous le disons aux petits enfants, quand ils ne veulent pas répondre à une question. Dans le même sens s'utilise *n'avoir pas/point/plus de langue*. À ces expressions correspond en polonais *zapomnieć języka w gębie* (littéralement : 'oublier la langue dans sa gueule'), qui veut dire 'perdre la faculté de parler spontanément sous le coup d'un sentiment fort : de la peur, de la surprise, de l'admiration ou du trac'.

Quand on se tait dans une situation précise, quand on fait attention à ce que l'on dit pour ne pas révéler certaines informations, on *garde/tient sa langue*. Les Polonais utilisent dans ce cas l'expression *trzymać język za zębami/na wodzy* (littéralement : 'tenir sa langue derrière les dents/par la bride'). Dans le sens pareil s'utilisent les locutions *se mordre la langue, ugryźć się w język* : se retenir de parler, généralement par crainte de dire quelque chose qu'il vaut mieux éviter de dire dans les circonstances données, ou bien se repentir vivement d'avoir parlé.

Une autre expression s'utilise quand on garde le silence pour une raison qui nous est imposée : *avoir un bœuf sur la langue*. En l'utilisant en juin 2017, le ministre de la Justice français François Bayrou a dit : *Je ne sais pas vivre avec un bœuf sur la langue*<sup>1</sup> pour expliquer qu'il ne pouvait pas vivre sans liberté de parole. Larousse évoque encore *avoir la langue liée*, dans le sens d' 'être contraint au silence'. En polonais, le mot *język* ne s'utilise pas dans ce cas : *mieć zakneblowane usta* signifie littéralement 'avoir la bouche bâillonnée'.

Il arrive que l'homme ne parle pas à cause d'une lacune momentanée dans sa mémoire. *Avoir un mot/une phrase/une question sur (le bout de) la langue/ au bout de la langue*, en polonais *mieć (coś) na końcu języka*, signifie 'être sur

<sup>1</sup> <http://www.bfmtv.com/politique/je-ne-sais-pas-vivre-avec-un-boeuf-sur-la-langue-repond-bayrou-a-philippe-1185828.html> (dostęp 10.01.2018)



le point de dire quelque chose et se retenir de le dire’ ou bien ‘avoir le sentiment qu’on est prêt à trouver un mot qui échappe’.

Enfin, deux expressions françaises sont utilisées quand on se tait, tout en ayant une grande envie de parler : *brûler la langue à qqn* (le sujet désigne alors un acte de parole que le locuteur a envie de réaliser), et *la langue démange à qqn*, ‘quelqu’un a une envie irréprouvable de parler tout en se retenant’. En polonais, on dit dans ce cas *język/jęzor (kogoś) świerzbi/swędzi*.

<i>(Il faut) tourner sept fois sa langue dans sa bouche avant de parler, de répondre, de dire qqc.</i>	<i>Trzeba sto razy pomyśleć, zanim się coś zrobi/powie.</i>
<i>avaler/perdre sa langue n’avoir pas/point/plus de langue</i>	<i>zapomnieć języka w gębie</i>
<i>garder/tenir sa langue</i>	<i>trzymać język za zębami/na wodzy</i>
<i>se mordre la langue</i>	<i>ugryźć się w język</i>
<i>avoir un bœuf sur la langue</i>	-
<i>avoir un mot/une phrase/une question sur (le bout de) la langue/au bout de la langue</i>	<i>mieć (coś) na końcu języka</i>
<i>brûler la langue à qqn la langue démange à qqn</i>	<i>język/jęzor (kogoś) świerzbi/swędzi</i>

## 5. Faire parler quelqu’un, commencer à parler

Dans *délier, dénouer la langue (à/de qqn)*, qui signifie ‘faire parler quelqu’un’, la langue est considérée comme un objet que l’on peut manipuler. En polonais, on dit également *rozwiązywać (komuś) język*, ‘faire parler quelqu’un d’une manière sincère, surtout à propos des sujets qui étaient secrets avant’ ou ‘rendre quelqu’un bavard, parfois sous l’influence de l’alcool’. Cette expression s’utilise aussi quand le sujet n’est pas humain : *coś rozwiązało komuś język* (littéralement : ‘quelque chose a délié/dénoué la langue à quelqu’un’), et en forme pronominale : *język rozwiązał się komuś* (littéralement : ‘la langue s’est dénouée à qqn’), ‘quelqu’un est subitement devenu bavard et commence à parler de bon gré à propos de quelque chose’. Il est aussi possible de dire *ktoś*

*rozpuścił język* (littéralement : ‘qqn a laissé libre cours à sa langue’), ‘quelqu’un est devenu exagérément bavard et a trop dit’. Dans le sens pareil, les Polonais disent *(po)ciągnąć (kogoś) za język* (littéralement : ‘tirer qqn par la langue’), ‘interroger quelqu’un et le faire dire ce qui était un secret’ : *Marta nie chciała mi nic powiedzieć o swojej nowej sympatii. Musiałam ją ciągnąć za język, żeby zdradziła chociaż jego imię* (FRAZ) (littéralement : ‘Marta ne voulait rien me dire sur son nouveau copain. J’ai dû la tirer par la langue pour qu’elle trahisse ne serait-ce que son prénom’).

<i>déliier, dénouer la langue (à/de qqn)</i>	<i>rozwiązywać (komuś) język</i> <i>coś rozwiązało komuś język</i> <i>język rozwiązał się komuś</i> <i>ktoś rozpuścił język</i>
-	<i>(po)ciągnąć (kogoś) za język</i>

## 6. Les comportements

### 6.1. La dérision

Les mots *langue/język* sont utilisés pour décrire certains comportements qui n’ont rien à voir avec la parole. On *tire la langue à qqn* pour le narguer, pour montrer la dérision et la négligence (en polonais, on ‘montre’ la langue : *pokazać język komuś*).

### 6.2. La hâte

En polonais, la ressemblance à un chien haletant, qui tire la langue, a été source de la locution caractérisant le comportement de l’homme qui, très pressé, presque en courant, essaie de s’acquitter des tâches qui lui incombent : *latać/biegać/gonić z wywieszonym językiem/ozorem* (littéralement : ‘voler/courir/filer avec la langue pendante’) ou *latać jak pies z wywieszonym ozorem* (littéralement : ‘courir, comme un chien, avec la langue pendante’).

### 6.3. Le contact et l'information

Les relations entre les gens sont présentes dans *prendre langue (avec qqn)*, ‘prendre contact avec quelqu’un, entrer en pourparlers’, *langue* y étant synonyme de ‘conversation’, extension qui manque en polonais. Les Polonais, par contre, *znajdują (z kimś) wspólny język* (littéralement: ‘trouvent une langue commune avec qqn’), c’est-à-dire parviennent à s’entendre avec qqn grâce aux opinions ou intérêts communs. *Prendre langue*, c’est aussi ‘s’informer de ce qui se passe, de l’état d’une affaire, du caractère, des dispositions de ceux avec qui l’on doit traiter’ (CNRTL), se traduisant en polonais par *zasięgnąć języka*.

### 6.4. Autres comportements

En français, deux locutions encore se réfèrent aux comportements : *donner/jeter sa langue au(x) chat(s)* ‘renoncer à deviner quelque chose’ et *avalé sa langue* ‘mourir’.

<i>tirer la langue à qqn</i>	<i>pokazać język komuś</i>
-	<i>latać/biegać/gonić z wywieszonym językiem/ozorem</i> <i>latać jak pies z wywieszonym ozorem</i>
<i>prendre langue (avec qqn)</i>	-
-	<i>znajdować (z kimś) wspólny język</i>
<i>prendre langue</i>	<i>zasięgnąć języka</i>
<i>donner/jeter sa langue au(x) chat(s), au(x) chien(s)</i>	-
<i>avalé sa langue</i>	-

## 7. Les états

Parmi les états, l’ennui peut être exprimé avec le mot *langue*. On dit, en parlant d’une chose qui provoque un grand ennui *être ennuyé à avalé sa langue*, *s’ennuyer à avalé sa langue* et *s’avalé la langue d’embêtement*,

*d'ennui* pour dire 's'ennuyer extrêmement'. La langue polonaise ne fait pas de lien entre la langue et l'ennui ou l'embêtement : on 's'ennuie à mort' (*nudzić się śmiertelnie*). L'expression polysémique *tirer la langue* signifie, entre autres, 'désirer ardemment quelque chose' ou bien, quand on parle des difficultés financières, 'être dans le besoin' (cf. section 1).

<i>être ennuyé à avaler sa langue</i> <i>s'ennuyer à avaler sa langue</i> <i>s'avalant la langue d'embêtement,</i> <i>d'ennui</i>	-
<i>tirer la langue</i>	-

## 8. La langue est une personne

Dans l'expression polonaise vieillie *schwytac/zlapac języka* (littéralement : 'attraper une langue'), qui s'utilise quand quelqu'un, pendant le combat, prend un prisonnier de guerre dans le but d'avoir des informations sur l'ennemi, le mot *język* signifie, par métonymie, l'homme, et l'homme est synonyme de l'information.

-	<i>schwytac/zlapac języka</i>
---	-------------------------------

## Conclusion

Quel que soit le domaine du transfert métaphorique ou métonymique, celui-ci consiste à concevoir le phénomène abstrait comme un objet qui exerce des actions ou en subit des conséquences. Ainsi, la langue est un objet en mouvement : on peut la tirer, prendre, donner, jeter ou attraper. On peut aussi l'avalier, montrer, trouver, oublier, mordre, effiler, casser, blesser, tenir, garder ou perdre. La langue est susceptible d'avoir une existence autonome : elle se colle à la gorge, elle s'emmêle, elle démange, elle fourche. Enfin, elle est dotée de propriétés humaines : elle peut être mauvaise, méchante. C'est un outil ambivalent, qui peut nuire ou aider : elle s'associe à des phénomènes négatifs

(médisances, ragots, plaintes, soif, misère), mais elle sert aussi à entrer en contact, s'entendre, trouver l'information.

Deux domaines dans lesquels le transfert métaphorique ou métonymique se réalise de la même façon dans les deux langues sont les manières de parler, témoignant de certains traits de caractère et les raisons de se taire : les expressions sont en plus pareilles, si ce n'est pas la traduction du mot à mot de certaines d'entre elles (*avoir la langue bien (trop) longue / mieć długi język/jęzor ; avoir une mauvaise/méchante langue / mieć złośliwy język ; avoir la langue (bien) affilée/acérée / mieć ostry/cięty język ; se mordre la langue / ugryźć się w język ; la langue démange à qqn / język kogoś świerzbi/swędzi*). Dans d'autres domaines, ce transfert s'effectue à l'aide de moyens linguistiques différents, par exemple : *tirer la langue à qqn / pokazać język komuś ; prendre langue / zasięgnąć języka ; avaler/perdre sa langue / zapomnieć języka w gębie*. Enfin, certaines extensions sont spécifiques pour l'une des langues : *schwytąć/złapać języka, (po)ciągnąć (kogoś) za język, s'ennuyer à avaler sa langue, donner/jeter sa langue au(x) chat(s), au(x) chien(s), avoir un bœuf sur la langue*.

## Bibliographie

- Gross G., 1996, *Les expressions figées en français : noms composés et autres locutions*, Paris, Éditions Ophrys.
- Honneste M.-L., 2005, « La théorie des schémas conceptuels intégrés : un prolongement de la théorie guillaumienne ? », *Langue française* 147, pp. 68-83.
- Lakoff G., Johnson M., 1980, *Metaphors we live by*, Chicago, Chicago University Press.
- Lamiroy B., 1987, « Les verbes de mouvement emplois figurés et extensions métaphoriques », *Langue française* 76, pp. 41-58.
- Lewicki A. M., 1983, « Składnia związków frazeologicznych », *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego* XL, pp. 75-83.
- Sokólska U., 2010, « Konceptualizacja pojęcia *język* w pracach Profesora Stanisława Urbańczyka », in : B. Czopek-Kopciuch, P. Żmigrodzki (dir.), *Język polski – wczoraj, dziś, jutro...*, Kraków, PAN, pp. 41-50.
- Stosic D. et Fagard B., 2012, « Formes et sens : de l'unicité à la variabilité », *Langages* 175, pp. 103-121.
- <http://www.bfmtv.com/politique/je-ne-sais-pas-vivre-avec-un-boeuf-sur-la-langue-repond-bayrou-a-philippe-1185828.html> (dostęp 10.01.2018)

## Dictionnaires

Dictionnaire de l'Académie, 8<sup>e</sup> édition, Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, [www.cnrtl.fr](http://www.cnrtl.fr)

Larousse, [www.larousse.fr/dictionnaires/francais](http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais)

Trésor de la Langue Française, [atilf.atilf.fr](http://atilf.atilf.fr)

Wielki Słownik Języka Polskiego, [www.wsjp.pl](http://www.wsjp.pl)

Słownik Frazologiczny, [www.edupedia.pl](http://www.edupedia.pl)

### Conceptualization of the notions of *langue/język* in French and Polish phraseologisms

**Abstract:** Phraseologisms with the words *langue/język*, expressing metaphorical meanings, are a testimony of the conceptualization of the analyzed concepts in French and in Polish. This conceptualization is ordered and includes such domains as ways of pronouncing words and speaking, silence, physical feelings, character traits, states, behaviors and relationships between people. Language becomes an object performing certain activities or bearing their consequences, a tool that can be harmful or helpful. In two areas, metaphorical transfer is done in the same way in both languages (ways of speaking and silence). In most cases, however, it is realized by other language tools.

**Key words:** phraseologism, metaphorical meaning, conceptualization, *langue/język*, metaphorical transfer

| **Elżbieta Awramiuk** |  
Uniwersytet w Białymstoku

| **Olga Awramiuk** |  
Uniwersytet Warszawski

## **Francuskie wyrazy i ich wymowa w podręcznikach do języka polskiego**

### **Wprowadzenie**

Wzrost znajomości języków obcych jest procesem nasilającym się od lat w związku z realizacją przez Polskę europejskiej idei wielojęzyczności. Świadectwem tych działań są zmiany w systemie oświatowym, polegające m.in. na zmniejszaniu wieku, w którym dziecko podejmuje obowiązkową naukę języka obcego. Polityka państwa dowartościowuje nauczanie języków obcych, przy czym z różnych stron płyną głosy na temat marginalizowania zainteresowania kształceniem językowym w zakresie języka ojczystego (por. Budrewicz, Sienko 2014; Nocoń 2016).

Nauczanie języka francuskiego ma długą tradycję w Polsce, jednak nie należy on obecnie do najpopularniejszych języków w szkole. W latach 2015-2017 język francuski był w Polsce czwartym (po angielskim, niemieckim i rosyjskim) językiem obcym pod względem liczby osób uczących się (por. *Mały Rocznik Statystyczny Polski 2017*: 205), jednak obserwowalna jest wyraźna tendencja spadkowa w jego popularności<sup>1</sup>. Język francuski nauczany jest głównie w lice-

---

<sup>1</sup> W roku szkolnym 2005-2006 w Polsce 197,9 tys. dzieci i młodzieży uczyło się w szkole języka francuskiego, w roku 2010-2011 było ich już 143,1 tys. (*Mały Rocznik Statystyczny Polski 2012*: 245), w roku 2015-2016 – 117,3 tys., a w 2016-2017 – jedynie 113,2 tys. (*Mały Rocznik Statystyczny Polski 2017*: 205).

ach ogólnokształcących, gdzie zazwyczaj uczą się go uczniowie z klas humanistycznych. Być może spadek liczby osób uczących się francuskiego wiąże się właśnie z deprecjacją kształcenia humanistycznego w dyskursie publicznym.

Co ciekawe, spadkowi znajomości języka francuskiego towarzyszy utrzymujące się przekonanie, że język francuski to język dyplomacji, elit i kultury wysokiej (Wróblewska-Pawlak 1996). Język ten budzi wiele pozytywnych skojarzeń – mówi się o nim, że jest melodyjny, romantyczny, elegancki czy salonowy<sup>2</sup>. Warto wspomnieć, że takie sądy są powszechne od lat. Jednak, jak pisze Barbara Głowacka (2005), to właśnie taki stereotyp, jakkolwiek pozytywny, przyczynił się do spadku motywacji do nauki francuskiego wśród Polaków po I wojnie światowej, ponieważ język kojarzony z arystokracją okazał się nieprzystający do realiów nowej epoki pełnej pragmatyzmu.

W refleksji teoretycznej wątek zależności między językiem ojczystym a drugim pojawia się stosunkowo często, jednak zwykle dotyczy wpływu języka ojczystego na naukę języka obcego (por. Gruszczyńska, Gruszczyński 2014; Lewicka-Mroczek, Potocka 2016), zdecydowanie rzadziej – holistycznego kształcenia językowego, czyli takiego, które integruje nauczanie języka polskiego z nauczaniem poszczególnych języków obcych. Idea ta wiąże się z pojęciem różnojęzyczności rozumianej jako „zdolność jednostki do komunikatywnego używania języka/języków lub też regionalnych odmian języka do różnych celów” (Kotarba-Kańczugowska 2015: 12). Różnojęzyczność nie jest tożsama z dwujęzycznością, gdyż dotyczy uczenia się języków i kontaktu z nimi w warunkach instytucjonalnych pojedynczej osoby i obejmuje doświadczenia gromadzone podczas całego życia. Co więcej, można biegle posługiwać się tylko językiem ojczystym, ale mieć wysoko rozwiniętą kompetencję różnojęzyczności. Marta Kotarba-Kańczugowska (2015: 84), wyróżniając w edukacji różnojęzycznej sześć obszarów, wymienia m.in. doskonalenie języka ojczystego (w tym pomoc w szukaniu powiązań między językiem ojczystym a obcymi, integrowanie różnych doświadczeń językowych uczących się), edukację „dla ucha” (uwrażliwienie na brzmienie języków, ich rytm i melodię) oraz kształtowanie otwartości na języki.

Polityka językowa Rady Europy Unii Europejskiej sprzyja odchodzeniu od kształcenia ukierunkowanego na osiągnięcie biegłości językowej na rzecz szerzej pojmowanych kompetencji, które umożliwiają uczestnictwo w międzynarodowej komunikacji (zob. ESOKJ: 15-16). Chodzi o kontakt z różnymi języ-

---

<sup>2</sup> Por. *Pan od francuskiego pyta: jaki jest francuski? (sonda uliczna)*, 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=yzhtA0yyLfQ> (dostęp 01.11.2017).



kami, rozwijanie świadomości ich istnienia, zależności i specyfiki<sup>3</sup>. Kształcenie różnojęzyczności w takim rozumieniu nie dotyczy jedynie lekcji języków obcych, ale jest powinnością wszystkich nauczycieli. Podkreśla się wszak, że uczeń nie nabywa wiedzy z zakresu kolejnych języków w oderwaniu od swoich dotychczasowych doświadczeń – tworzą one swoistą całość, pozwalając na rozwój *kompetencji interkulturowej* (zob. ESOKJ: 50). Szczególną rolę ma tu do odegrania polonista, gdyż język ojczysty stanowi swoisty punkt odniesienia do kolejnych doświadczeń językowych.

Niniejszy artykuł poświęcony jest omówieniu obecności wyrazów francuskich w podręcznikach do nauki języka polskiego jako ojczystego oraz wynikających stąd kwestii szczegółowych, takich jak zapis fonetyczny. Celem przeglądu było ustalenie, czy i w jaki sposób język francuski pojawia się w analizowanych podręcznikach, jakie pełni funkcje i jakie daje możliwości do rozwijania różnojęzyczności. Pod uwagę brano jedynie cytaty z języka francuskiego, czyli wyrazy i wyrażenia notowane w formie oryginalnej. Nie notowano leksemów spolonizowanych, zasymilowanych, występujących w polszczyźnie od lat (takich jak *biwak, demaskować, konfitura, metr, parter, pejzaż*, por. Bochnakowa 2012). Innymi słowy w polu naszego zainteresowania znalazł się wyraz *baguette*, ale nie *bagietka*.

Analizie poddano trzy serie popularnych podręczników do nauki języka polskiego w szkole podstawowej na drugim etapie edukacyjnym (klasy IV-VI). Uczeń nie operuje wtedy wiedzą językową o zapożyczeniach, a bardzo niewielki odsetek dzieci ma kontakt z żywym językiem francuskim, zatem ich kontakt z galicyzmami na lekcjach języka ojczystego jest ważny dla kształtowania pierwszego ogólnego obrazu francuszczyzny. Do analizy wybrano popularne podręczniki do nauki języka polskiego z trzech serii: *Teraz polski!* Wydawnictwa Nowa Era (TP), *Słowa z uśmiechem* WSiP (SU) oraz *Między nami* Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego (MN). W odwołaniach do konkretnych książek podawana jest klasa, np. MN4 oznacza podręcznik *Między nami* do klasy czwartej.

Analizowane podręczniki zostały wydane w latach 2012-2014, zatem bazowały na podstawie programowej z roku 2008 (por. Podstawa 2008), jednak warto podkreślić, że podstawa z 2014 (por. Podstawa 2014) roku nie przyniosła w interesującym nas obszarze żadnych zmian, a najnowsza – wprowadzona

---

<sup>3</sup> Jednym z narzędzi służących do promowania różnojęzyczności jest *Europejskie Portfolio Językowe*, które umożliwia dokumentowanie doświadczeń językowych dotyczących różnych języków i kultur (por. ESOKJ: 17; Głowacka, Wajda 2015).

w 2017 roku (por. Podstawa 2017) – choć niesie istotną reorganizację systemu oświaty, jeszcze jest w trakcie wdrażania<sup>4</sup>. Zasadniczo uważamy, że problemy wyodrębnione na bazie poczynionych obserwacji są aktualne także w stosunku do nowych podręczników wydawanych w oparciu o najnowszą podstawę programową.

## Wyrazy francuskie w podręcznikach do nauki języka ojczystego

W analizowanych podręcznikach do nauki języka ojczystego wystąpiło 107 wyrazów lub fraz francuskich, z czego najwięcej w serii *Teraz polski!* (44 jednostki<sup>5</sup>), a najmniej – w serii *Między nami* (29 jednostek). Galicyzmy pojawiają się w różnych miejscach: w tekstach literackich, w ćwiczeniach i poleceniach do ćwiczeń, w podpisach pod elementami przekazu niewerbalnego, takimi jak zdjęcia, rysunki czy reprodukcje. Zdecydowanie liczniejsza grupa nazw własnych w serii *Teraz polski!* jest związana z przyjętą w tym podręczniku koncepcją kształcenia literacko-kulturowego. Kultura jest w nim reprezentowana przez międzynarodowy, bardzo różnorodny zestaw tekstów: od komiksu do najwybitniejszych arcydzieł malarstwa.

Najliczniejszą grupę stanowią nazwy własne. Wśród nich dominują imiona i nazwiska wybitnych przedstawicieli francuskiej kultury: pisarzy (René Goscinny, Pierre Gripari, Juliusz Verne, Charles Perrault, Antoine de Saint-Exupéry, Anatol France, Gérard Moncomble, Jean-Pierre Davidts, Timothée de Fombelle, Michel Piquemal, Éric-Emmanuel Schmitt), malarzy (Paul Cézanne, Constant Mayer, Eugène Delacroix, Auguste Renoir, Jean-Honoré Fragonard, Béatrice Boissegur, René Magritte, Edgar Degas, Georges de La Tour, Claude Monet, Marcel Duchamp, Marc Chagall, Henri Rousseau, Jean-Léon Gérôme, Enguerrand Quarton), innych artystów (np. Jean-Jacques Sempé – rysownik i ilustrator, Albert Uderzo – rysownik i scenarzysta komiksowy, Luc Besson – reżyser i scenarzysta, Philippe Chappuis – twórca komiksów, Jacques Perrin – aktor i reżyser, Jacques Cluzaud – reżyser filmowy, Michel Debats – reżyser filmowy, Niki de Saint-Phalle – rzeźbiarka i malarka, Valérie Lemercier – ak-

---

<sup>4</sup> W roku szkolnym 2017/2018 w związku z wdrażaną reformą programową w szkole podstawowej nadal obowiązują dotychczasowe podręczniki do klas 5 i 6 oraz nowe podręczniki dla klas 4 i 7.

<sup>5</sup> Jako jedno wystąpienie policzono pojedynczy wyraz (np. *brie*), imię i nazwisko (np. Paul Cézanne) lub całe wyrażenie czy frazę (*nous ne parlons pas français*).

torka, reżyserka i piosenkarka, Maxime Godart – aktor), naukowców (Jean-Louis Schlegel – socjolog religii, Jacques Le Goff – historyk, Jean-Pierre Verney – historyk, Louis Pasteur – chemik) oraz innych znaczących postaci (August Lumière – wynalazca i pionier kinematografii, Joseph i Jacques Montgolfier – wynalazcy balonu na ogrzane powietrze, Joseph Nicéphore Niépce i Louis Daguerre – wynalazcy fotografii).

W tekstach czytanek pojawiają się francuskie imiona i nazwiska, takie jak: Pierre, Sophie, Jacques, Michel, Jean-Pierre, pan Mouchabière i pan Bongrain (bohaterowie serii o Mikołajku autorstwa Goscinnny’ego z ilustracjami Sempégo), Sophie Lacombe (bohaterka powieści Marianne Malone *68 pokojów*), Asterix i Obelix, oraz – znacznie rzadziej – nazwy miejscowe i geograficzne (np. paryskie Grand Café, La Manche, Lyon, Saint-Maurice, Léopoldville, żleb Drège’a, muzeum Marmottan, muzeum Orsay). W wypowiedziach bohaterów literackich zdarzają się popularne francuskojęzyczne wyrazy i wyrażenia, znane większości wykształconych Polaków, np. *bon ton*, *savoir-vivre*, *brie*, *naturellement*, *bonjour*, *au revoir*, *monsieur*, *madame*, *atelier*, *tournee*, *merci*, *collage*, *jury*, *menu*, *papier mâché*, *voilà*. Jednostki takie jak *savoir-vivre*, *brie* czy *atelier*, mimo dźwiękowej formy odczuwalnej jako obca, są zadomowione w polszczyźnie.

We fragmencie powieści Marianne Malone pt. *68 pokojów* (MN6: 246-250) i we fragmencie utworu Pawła Beręsewicz *Wielka wyprawa Ciumków* (TP6: 285) pojawiły się zleksykalizowane frazy z języka francuskiego, takie jak: *nous ne parlons pas français*, *Mon Dieu* w przypadku pierwszej pozycji i *deux baguettes*, *s’il vous plait* w przypadku drugiej. Natomiast we fragmencie książki Hanny Szymanderskiej *Polskie tradycje świąteczne* przy omawianiu tradycji primaaprilisowej podano jej odpowiedniki w innych językach, m.in. francuskie *un poisson d’avril*, dosł. ‘kwietniowa ryba’ (MN6: 160). We fragmencie książki Jacques’a Le Goffa i Jeana-Louisa Schlegela *O średniowieczu* znajduje się wywód wyjaśniający, że w języku francuskim słowo *chevalier* ‘rycerz’ ma związek z koniem – *cheval* ‘koń’ (MN6: 172). Z kolei we fragmencie książki Ewy Jałochowskiej *Historia sztuki dla dzieci i rodziców* pojawia się nazwa okrętu *Temeraire*<sup>6</sup> (SU6: 246).

Występowaniu wyrazów francuskich sprzyja sięganie przez autorów podręczników po podobne teksty, takie jak fragmenty książek Grzegorza Kasdepke *Bon czy ton. Savoir-vivre dla dzieci* (MN4: 38; SU4: 17) oraz Jeana-Jacques’a Sempégo i Renégo Goscinnny’ego *Mikołajek i inne chłopaki* (MN4: 100; TP4: 65; SU4: 10).

---

<sup>6</sup> Zapis oryginalny, bez akcentów. Poprawnie powinno być: *Téméraire*.

## Wymowa francuskich wyrazów

Twórcy podręczników przyjęli słuszną zasadę, by transkrybować nazwiska autorów tekstów kultury (obrazów, rzeźb, dzieł muzycznych, filmów, złotych myśli), tytuły ich dzieł oraz występujące w tłumaczeniach oryginalne nazwy własne, jednak nie wykazali się konsekwencją ani w bezwyjątkowym podawaniu wymowy, ani w stosowaniu metod zapisu wyrazów francuskich.

Choć wymowa jest podawana przy większości wyrazów obcych, zdarza się, że przy dwuelementowym ciągu wyrazów podaje się wymowę tylko jednego z nich, choć drugi człon (np. z powodu akcentu) także może przysporzyć wątpliwości wymawianiowych, np. Pierre Gripari – wymowa tylko imienia (MN4: 109), René Goscinny (MN6: 162), Jacques Cluzaud (TP5: 205) – wymowa tylko nazwiska. W serii *Słowa z uśmiechem* znalazła się grupa nazw własnych bez wymowy: Jean-Honoré Fragonard (SU4: 287), Henri Rousseau (SU6: 41), Jean-Léon Gérôme i Auguste Rodin (SU6: 144), Marc Chagall (SU6: 186), Orsay (SU6: 187), Paul Cezanne<sup>7</sup> (SU6: 210), Albert Uderzo (SU6: 291).

Z oczywistych względów wskazówki dotyczące wymowy wyrazów francuskich reprezentują jej przybliżoną formę. Trudno dziecku, które niedawno poznało pierwszy w życiu zestaw znaków pisanych (alfabet), proponować kolejny zestaw, czyli alfabet fonetyczny, dodatkowo dotyczący dźwięków nieznaanych. To naturalne, że w dydaktyce (szczególnie na pierwszych etapach edukacyjnych) stosuje się alfabet półfonetyczny, czyli wykorzystujący znaki ortograficzne stosowane do zapisu języka ojczystego, np. *krzak* – [kszak] zamiast [kśak]. Przykładowe zapisy wymowy wyrazów francuskich wyglądają więc następująco: Mouchabière – czyt. Muszabjer (TP4: 101), Paul Cézanne – czyt. Pol Sezan (MN4: 191), Luc Besson – czyt. Luk Besą (MN4: 238), Pierre-Auguste Renoir [czytaj: pier-ogist renlar] (TP5: 86), Marcel Duchamps [czytaj: marsel diszam] (TP6: 294), Claude Monet [czytaj: kłod mone] (TP6: 161), Jean-Jacques Sempé – czytaj: żą żak sempe (SU4: 10), Charles Perrault [czytaj: szarl pero] (SU4: 143), Gérard Moncomble [czytaj: żerard mąkombł] (SU5: 151).

Autorzy podręczników stosują różne konwencje sygnalizowania wymowy. W dwóch seriach (TP i SU) wymowa podawana jest w nawiasach kwadratowych po wyrazie *czytaj* z dwukropkiem, choć w podręcznikach SU to rozwiązanie nie jest stosowane konsekwentnie, a ponadto dodatkowo czasami pojawia się kursywa. W serii *Między nami* wymowę sygnalizuje skrót *czyt.*, po którym

---

<sup>7</sup> Zapis oryginalny, bez akcentu.

nazwy własne zapisane są wielkimi literami. Takie rozwiązanie słabo rozgranicza płaszczyznę pisma i mowy. Mieszanie konwencji ortograficznej i fonetycznej może sprzyjać utrwalaniu się błędów w pisowni, z pewnością także nie kształtuje odpowiednio świadomości językowej. Dla ułatwienia w dalszej części artykułu wszystkie informacje fonetyczne z analizowanych podręczników będą podawane w sposób ujednolicony: bez wyrazów wprowadzających (*czyt.*, *czytaj*), w nawiasach bez kursywy, małymi literami.

Bardzo rzadko przy wskazówkach wymawianiowych pojawia się informacja o tym, że dany wyraz pochodzi z języka francuskiego, choć czasami można się tego domyślić z kontekstu. Podawanie informacji o pochodzeniu danego wyrazu jest ważne z tego względu, że forma dźwiękowa danego ciągu literowego zależy od języka oryginału, por. francuski malarz pochodzenia armeńskiego Charles-Garabed Atamian [szarlis garabid atamian] (TP4: 118), amerykański twórca komiksów Charles Schulz [czarls szulc] (MN4: 160) czy francuski bajkopisarz Charles Perrault [szarl pero] (SU4: 143).

Jeśli na podstawie stosowanej konwencji dziecko ma dotrzeć choćby do przybliżonej formy brzmieniowej obcego wyrazu, to – obok informacji o poszczególnych dźwiękach – potrzebuje informacji o sposobie akcentowania. Żaden z analizowanych podręczników ich nie podaje, co sprawia, że dziecko bez dodatkowych wskazówek może odczytywać francuskojęzyczne wyrazy i frazy niepoprawnie, przesuując akcent z ostatniej wymawianej sylaby wyrazu francuskiego na przedostatnią, np. *Paul Cézanne* [pol sezan] (MN5: 336) jako [pol **sez**an], *nous ne parlons pas français* [nu ne parł a fraśe] (MN6: 246) jako [nu ne **par**ł a **pa** fraśe], *Auguste Renoir* [ogist renuar] (MN5: 336) jako [ogist **renu**ar lub **ren**łar], *Sophie* [sofi] jako [**so**fi] (MN6: 246). Jedyny przykład akcentowania wyrazu francuskiego dotyczy *atelier* [atelię] (MN5: 324), ale pochodzi on z cytowanej w podręczniku książki Radosława Pawelca *Wieża Babel. Słownik wyrazów obcych nie tylko dla gimnazjalistów*.

W analizowanych podręcznikach znalazły się różne zalecenia wymawianiowe dotyczące tych samym jednostek. Najwyraźniej to widać na przykładzie nazwisk, które z racji obecności w podstawie programowej<sup>8</sup> znalazły się w każdym podręczniku, por. René Goscinny [rene gosiny] (TP4: 65; TP6: 288), [go-

<sup>8</sup> Podstawa z roku 2008 (podobnie jak ta z 2014) wśród zalecanych do lektury tekstów kultury wymienia trzech twórców francuskojęzycznych: René Goscinny, Jean-Jacques Sempé, *Mikolajek* (wybór opowiadań z dowolnego tomu) oraz Juliusz Verne, *W 80 dni dookoła świata*. W podstawie programowej z 2017 II etap edukacyjny obejmuje klasy IV-VIII, jednak zapisy podzielono na dwie grupy: klasy IV-VI i klasy VII-VIII. W pierwszej grupie znajdują się następujące nazwiska: René Goscinny, Jean-Jacques Sempé oraz Charles Perrault.

sini] (MN4: 100, 162; SU4: 10) lub [gościny]<sup>9</sup> (MN5: 29; MN6: 162) oraz Jean-Jacques Sempé [żan żak sǎpe] (MN4: 100, 162), [żan żak sempe] (TP4: 65; TP6: 288) czy [żǎ żak sempe] (SU4: 10). Dwa warianty wymawianiowe wystąpiły przy nazwisku Auguste’a Renoira: [renuar] (MN5: 336) oraz [renłar] (TP5: 86)<sup>10</sup>. Nazwisko Antoine’a de Saint-Exupéry’ego wystąpiło w analizowanych podręcznikach w trzech wariantach wymawianiowych, z czego dwa pochodzą z jednej serii: [antłan dy sant egziperi] (TP5: 48; TP6: 15), [antłan dy sant egz-iperi] (TP6: 316) oraz [antuan de sętegziperi] (SU5: 304).

Niektóre z przytoczonych przykładów ujawniają miejsca problematyczne, związane z dostosowaniem dźwięków języka obcego do systemu fonologicznego języka ojczystego i poszukiwaniem sposobu ich zapisu. Wymowa francuskich wyrazów przez Polaków zwykle odbiega od oryginalnej. Naturalne są modyfikacje fonetyczne dźwięków, które w polszczyźnie nie występują. Uproszczenia są niezbędne, ale obserwacja zgromadzonego materiału dowodzi, że autorzy, stosując różne zabiegi upraszczające, nie czynią tego konsekwentnie.

We wszystkich podręcznikach można zauważyć, że trudność z zapisem niewystępujących w języku polskim dźwięków doprowadziła do znaczących uproszczeń wymowy francuskiej. Przykładowo, przez polskie [e] oddaje się trzy fonemy francuskie: [ɛ], [e] i [ə]. Różnice w ich realizacji są trudno uchwytnie dla Polaka, ponieważ polszczyzna nie operuje tak wieloma opozycjami fonologicznymi w systemie wokalicznym. Skutkuje to w wymowie Polaka neutralizacją różnicy w miejscu artykulacji niektórych francuskich samogłosek. W efekcie nazwisko Exupéry, wzorcowo wymawiane [ɛgzyperi], w podręcznikach pojawia się w wersji [egziperi] (SU5: 304; TP5: 48; TP6: 15). Uproszczenia dotyczą również innych samogłosek. Francuskie dźwięki [ɔ] i [o] oddaje się jako polskie *o*, np. Auguste [ogyst] i Paul [pɔl] zapisane odpowiednio jako [ogist] (TP5: 86) i [pol] (TP5: 81). Z kolei w serii *Teraz polski wyrazy de* [də] oraz *deux* [dø] zostały zapisane w ten sam sposób, jako [dy].

Zacieraniu różnic między wymową pewnych dźwięków towarzyszy zjawisko przeciwstawne, a mianowicie różnicowanie zapisu po polsku jednego dźwięku języka francuskiego. Twórcy podręczników mieli znaczną trudność w podjęciu decyzji, jak zapisywać francuskie głoski nosowe. W przypadku niektórych dźwięków wątpliwości są zasadne, ponieważ język polski nie dysponu-

<sup>9</sup> Wymowa tego typu nawiązuje do polskiego pochodzenia analizowanego nazwiska, jednak nie oddaje ona sposobu jego prawdopodobnej realizacji dźwiękowej przez Polaka.

<sup>10</sup> NSPP (s. 1534) podaje wymowę [Renu-ar].

je np. głoską [ã]. Została więc ona zapisana jako [an] (np. Antoine [antuan] (SU5: 304) lub [antlan] (TP5: 48)), [em] (np. Sempé [sempé] (TP6: 288; SU4: 10)), [ą] (np. Enguerrand [ągęra] (SU6: 209)), [a] (np. Constant [kąsta] (TP4: 83)) oraz [am] (np. Duchamps [diszam] (TP6: 294)). Daje to jednak aż pięć różnych sposobów zapisu jednej głoski. Autorzy podręczników dość przypadkowo zdecydowali, czy przy transkrypcji danego wyrazu posłużą się jego francuską wymową, czy ortografią.

Niektóre francuskie głoski nosowe są bardzo zbliżone w wymowie do dźwięków języka polskiego, zatem zdziwienie budzi fakt, że są zapisywane na kilka różnych sposobów. We wszystkich wymienionych wyrazach (Saint-Exupéry, Perrin, Bongrain, Saint-Maurice, Rodin) pojawia się nosowa głoska [ẽ], która w polskiej transkrypcji w serii *Teraz polski* została oddana następująco: [an; ę; a; ą; en] (TP5: 48; TP5: 205; TP6: 288; TP6: 316; TP6: 321). Francuskie [ẽ] jest podobne do polskiego ę, można by więc w prosty sposób zapisać wszystkie te nazwy własne.

Inna grupa problemów zapisu wiąże się ze stosowaniem alfabetu półfonicznego. Choć zrozumiała jest niechęć do wprowadzania dzieciom nowych znaków graficznych, takich jak *š*, *ž*, *ȳ* czy *ȷ*, to jednak zapis wymowy – nawet z wykorzystaniem standardowych liter alfabetu – powinien oznaczać odejście od konwencji ortograficznej ku informacji fonetycznej. Szczególne kłopoty pod tym względem sprawia litera *i*.

Wyraz *Pierre* zapisany jako [pier] Polak przeczyta w jeden sposób – [pjer], gdyż w polszczyźnie literze *i* w sekwencji: *p, b, f, w, m + i +* litera samogłoskowa odpowiada głoska [j] (por. *piasek* [pjasek], *biały* [bjały]). W analizowanych podręcznikach można spotkać zapis [pjer] (MN4: 109; TP6: 211), ale można też trafić na zapis bliższy konwencji ortograficznej – [pier] (MN6: 270; TP5: 86; SU6: 37). Skoro uwaga odbiorcy zostaje skierowana na subkod dźwiękowy, należy wykorzystać okazję i pokazywać rzeczywiste różnice między mową a pismem, zatem zapis z jotą stanowi w tym wypadku lepsze rozwiązanie.

Sekwencja liter *s, c, z, n + i* standardowo w polszczyźnie odnosi się do głosek miękkich, por. *siano* [śano], *ciało* [ćało], *zima* [żima], *nikt* [ńikt], jedynie w wyrazach obcych może reprezentować głoski zmiękczone, por. *cito*, *sinus*, *Zimbabwe*. W tym ostatnim wypadku, aby nie wprowadzać nowych znaków diakrytycznych w materiałach adresowanych do szerokiego grona odbiorców, przyjęło się sygnalizować odmiennosć wymowy łącznikiem, np. [wym. c-ito, nie: cito] (NSPP: 111), [wym. s-inus, nie: sinus] (NSPP: 919), [wym. Z-imbabwe]

(NSPP: 1473). W analizowanych podręcznikach omawiane miejsca są traktowane niekonsekwentnie. Zasadniczo dominuje w nich zapis bez łącznika, prowadzący do błędnej, miękkiej wymowy głosek, np. [gosini] (TP4: 65; MN4: 100; TP6: 288), a transkrypcja z łącznikiem pojawia się sporadycznie, np. [maks-im] (TP6: 290), [mers-i] (TP6: 285). W jednej książce wystąpił nawet zróżnicowany zapis tego samego nazwiska, por. Saint-Exupéry oddany jako [sant egziperi] (TP6: 15) oraz [sant egz-iperi] (TP6: 316).

W analizowanych podręcznikach trafiają się też ewidentne błędy zarówno w pisowni, jak i w wymowie. Znaczna część nazwisk francuskich jest zapisywana bez uwzględnienia znaków diakrytycznych. Przykładowo, nazwisko Paula Cézanne’a kilkakrotnie zapisano bez akcentu nad pierwszym *e* (MN4: 191; SU6: 210). W tekstach zdarzają się również pomyłki w wyborze odpowiedniego akcentu, np. słowo *voilà* zapisane zostało jako *voilà* (SU6: 230).

Autorzy podręczników podają czasem całkowicie nieprawidłową wymowę wyrazów francuskich. Przykładowo nazwisko Chappuis w serii *Teraz polski* zapisywane jest jako [szapiu] (TP4: 136; TP6: 91), choć jego wymowę z wykorzystaniem alfabetu półfonetycznego można by oddać jako [szaphi]. Z kolei autorzy podręcznika *Słowa z uśmiechem* zapisali nazwisko Timothée de Fombelle jako [timoty de fumbel] (SU6: 64), co trudno wytłumaczyć, biorąc pod uwagę, że w przypadku innych słów francuskich pojawiających się w tej serii *é* zapisywano zawsze jako *e*, a *om*, które odpowiada dźwiękowi [ɔ̃], oddawano raczej jako *ą*. Bardziej zgodna z przyjętą przez twórców podręcznika metodą transkrypcji byłaby wersja [timote de fąbel]. Błędy pojawiają się w zapisie nie tylko nazw własnych, ale również zleksykalizowanych fraz języka francuskiego. W różnych podręcznikach pojawia się zwrot *au revoir*, do którego podaje się odmienne zalecenia wymowy – błędne, bo pozbawione dźwięku [R] na końcu wyrazu [o rewła] (TP6: 285) oraz poprawne [o rewłar] (MN6: 250).

## Podsumowanie

Holistyczne kształcenie językowe powinno wykorzystywać różne doświadczenia językowe uczniów, uwzględniać ich różnorodne potrzeby językowe oraz konteksty edukacyjne i społeczne. Na lekcjach języka ojczystego istnieje przestrzeń do rozwijania szerszej świadomości językowej, szerszej w tym sensie, że dotyczącej języków obcych. Przy okazji kontaktu z tekstami kultury można dokonywać uogólnień odnoszących się do różnych języków, ustalać po-



wiązania między nimi i formułować hipotezy na ich temat, uczyć się podstawowych zwrotów, osłuchiwać się z językiem obcym. Kontakt w wyrazami francuskimi może stać się okazją do refleksji nad cechami różnicującymi język francuski i polski, takimi jak występowanie we francuszczyźnie dźwięcznych spółgłosek właściwych i głosek niemych w wygłosie, jej bogatszy zasób samogłosek czy akcent oksytoniczny.

Takie nauczanie stanowi wyzwanie dla polonisty, więc tym bardziej w podręcznikach należy zadbać o to, aby przy odpowiednich wyrazach obcego pochodzenia pojawiała się informacja o ich wymowie i rodowodzie. Pozwoli to kształtować ogólną orientację w językach, a także w konwencjach ich zapisu i specyfice dźwiękowej. Rozwijaniu świadomości językowej sprzyja ściślejsze rozgraniczenie wymowy i pisma (np. zapisywanie wymowy w nawiasach kwadratowych, nieużywanie wielkich liter), bezwzględne sygnalizowanie sposobu akcentowania, konsekwentne stosowanie zapisu fonetycznego bazującego na literach alfabetu (np. [pjer] zamiast [pier]) oraz przyjęcie spójnych zasad oddawania konkretnych dźwięków (np. [ɛ̃] zawsze jako [ę]). Informacja o wymowie powinna być jak najbardziej precyzyjna i konsekwentna (szczególnie w danej serii podręczników), tym bardziej, że dotarcie do formy brzmieniowej wielu nazw własnych pojawiających się w analizowanych materiałach nie jest takie proste. Obecne zapisy dotyczące języka francuskiego wskazują raczej na intuicyjne działania autorów podręczników niż na rozwiązania przemyślane.

Obecność wyrazów francuskojęzycznych w podręcznikach do nauki języka polskiego jako ojczystego wpisuje się w realizację idei różnojęzyczności. Z jednej strony jest doskonałym narzędziem promocji języka francuskiego, a z drugiej – znakomitym pretekstem do integracji różnych doświadczeń językowych uczniów. Warto jednak lepiej wykorzystać tę okazję do budowania w młodych ludziach świadomości różnic między językami oraz rozwijania kompetencji ortoepicznej, dotyczącej m.in. znajomości konwencji opisywania wymowy (ESOKJ: 106).

#### **Analizowane podręczniki**

**MN4:** A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami. Język polski 4*, Gdańsk 2012, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.

**MN5:** A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami. Język polski 5*, Gdańsk 2013, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.

- MN6:** A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami. Język polski 6*, Gdańsk 2014, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- SU4:** E. Horwath, A. Żegleń, *Słowa z uśmiechem. Literatura i kultura. Język polski, kl. 4*, Warszawa 2012, WSiP.
- SU5:** E. Horwath, A. Żegleń, *Słowa z uśmiechem. Literatura i kultura. Język polski, kl. 5*, Warszawa 2013, WSiP.
- SU6:** E. Horwath, A. Żegleń, *Słowa z uśmiechem. Literatura i kultura. Język polski, kl. 6*, Warszawa 2014, WSiP.
- TP4:** A. Klimowicz, *Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Warszawa 2013, Nowa Era.
- TP5:** A. Klimowicz, *Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Warszawa 2013, Nowa Era.
- TP6:** A. Klimowicz, *Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Warszawa 2014, Nowa Era.

## Bibliografia

- Bochnakowa A. (red.), 2012, *Wyrazy francuskiego pochodzenia we współczesnym języku polskim*, oprac. A. Bochnakowa, P. Dębowski, M. Jakubczyk, J. Waniakowa, M. Węgiel, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Budrewicz Z., Sienko M., 2014, „Częściowo niepotrzebny”? Rola „języka polskiego” w ocenie uczniów szkół gimnazjalnych i podstawowych, w: K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska (red.), *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1, Kraków, Universitas, s. 139-151.
- ESOKJ, 2003: *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Głowacka B., 2005, *Recepcja kultury i języka francuskiego w Polsce w okresie międzywojennym*, w: P. Guzowski, M. Kamecka (red.), *Anglosasi, Francuzi i Polacy – wzajemny wizerunek dawniej i dziś*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 191-202.
- Głowacka B., Wajda E., 2015, *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat*, wyd. III, Warszawa, [https://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=60:euuropejskie-portfolio-jzykowe&Itemid=1063](https://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=60:euuropejskie-portfolio-jzykowe&Itemid=1063) (dostęp 30.10.2017).
- Gruszczyńska E., Gruszczyński W., 2014, *Miejsce językoznawstwa polonistycznego na filologiach obcych*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, LXX, s. 67-77.
- Kotarba-Kańczugowska M., 2015, *Edukacja otwarta na języki. Różnojęzyczność w teorii i praktyce*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lewicka-Mroczek E., Potocka D., 2016, *Język ojczysty na lekcji języka obcego. Przegląd badań*, w: E. Awramiuk, M. Karolczuk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, t. VI, Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 212-228.
- Mały Rocznik Statystyczny Polski*, 2012, [https://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/oz\\_maly-rocznik-statystyczny-polski-2012.pdf](https://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/oz_maly-rocznik-statystyczny-polski-2012.pdf) (dostęp 26.10.2017).
- Mały Rocznik Statystyczny Polski*, 2017, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/maly-rocznik-statystyczny-polski-2017,1,18.html> (dostęp 26.10.2017).

- Nocoń J., 2016, *Język polski – ojczysty nieobcy czy obcy? Wyzwania edukacji językowej w czasach ponowoczesnych*, w: E. Awramiuk, M. Karolczuk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, t. VI, Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 69-83.
- NSPP: *Nowy słownik poprawnej polszczyzny PWN*, red. A. Markowski, Warszawa 2002.
- Podstawa 2008: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, zał. nr 2 do rozporządzenia MNiSW z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz. U. z 2009, nr 4 poz. 17.
- Podstawa 2014: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, zał. nr 2 do rozporządzenia MNiSW z dnia 30 maja 2014 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz. U. z 2014, nr 0 poz. 803.
- Podstawa 2017: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, zał. nr 2 do rozporządzenia MNiSW z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz. U. z 2017, poz. 356.
- Wróblewska-Pawlak K., 1996, *L'enquête du Centre d'études de l'opinion publique (CBOS)*, w: J. Boutet, K. Wróblewska-Pawlak, *Le français en Pologne : mythes et réalités*, Warszawa, Elipsa, s. 173-192.

### **French words and their pronunciation in Polish textbooks**

**Abstract:** The purpose of the article is to present the results of the analysis of several Polish textbooks, popular in primary schools, for presence and functions of French words. The main focus of interest was the way Polish textbooks give the pronunciation of French words. The research shows that their transcription is inconsistent and may lead to incorrect pronunciation. The analysis of the textbooks encourages reflection on plurilingualism and holistic language education. The presence of foreign words in Polish language education provides opportunities for the development of language awareness.

**Key words:** primary school, textbooks analysis, transcription of French words, plurilingualism



## **Nazwy geograficzne jako hasła zadań szaradziarskich**

Fenomen rozrywek umysłowych budził od dawna zainteresowanie badaczy różnych specjalności. Najbardziej znane wypowiedzi na ich temat wyszły spod ręki tak znakomitych znawców tematu, jak historyka i znawcy kultury Johanna Huizingi, który uznaje je za najstarsze formy ludyczne (Huizinga 1985: 16) czy filozofa i socjologa Rogera Callois, który w podstawowej grupie zabaw, czyli *agonie*, obok rywalizacji sportowej (fizycznej), sytuuje rozrywki będące formą współzawodnictwa intelektualnego. Zakłada bowiem milcząco, że nie tylko biorąc udział w konkursach, ale i rozwiązując krzyżówki, jesteśmy uczestnikami rywalizacji (Callois 1973: 24).

O tym, że rozwiązywanie zagadek i łamigłówek należy od wieków do zasadniczego repertuaru zabaw i sposobów spędzania wolnego czasu wielu Polaków, świadczą wprost nie tylko opisy obyczajów wielu pokoleń naszych przodków<sup>1</sup>, ale pośrednio także rozwój nazewnictwa związanego z tym kręgiem tematycznym.

Stopniowego rozrastania się pola interesującego nas słownictwa dowodzą zasoby już dziewiętnastowiecznych słowników języka polskiego. Wprawdzie u Lindego znajdziemy tylko jedną taką nazwę, czyli rodzimą *zagadkę*, którą leksykograf definiuje jako ‘zadanie, to co się zadaje komu do rozwiązania’, ale już tzw. słownik wileński z połowy wieku XIX oraz tzw. słownik warszawski, choć publikowany w pierwszej ćwierci XX wieku, ale rejestrujący przede

---

<sup>1</sup> Anna Piotrowicz włącza leksykę z tego zakresu do szeroko rozumianego życia towarzyskiego, zob. Piotrowicz 2004.

wszystkim słownictwo dziewiętnastowieczne, dostarczają liczniejszych przykładów.

I tak odnajdujemy w nich, obok nielicznych słów rodzimych, jak *zagadka* czy *łamiągówka/łomiągówka* zdefiniowanej jako ‘zadanie trudne do rozwiązania a zasadzające się na kombinacji liczb, liter lub zgłosek’, głównie terminy obcego pochodzenia.

Najliczniej reprezentowane są greczyzmy: *anagram* (także w postaci *anagramma*, *anagrama*, *anagramat*) rozumiany jako ‘przestawienie głosek w wyrazie, z czego nowy wyraz powstaje’, *akrostych/akrostychon* objaśniany jako ‘rodzaj wierszy, których początkowe głoski tworzą imię pewnej osoby lub myśl, jaką wyrażają’, *homonim* ‘wyraz jednobrzmiący, ale oznaczający co innego’, *kryptogram/kryptogram* ‘tajne pismo, zamiast liter zawierające umówione znaki’, *logogryf* ‘zagadka językowa polegająca na układaniu z pojedynczych zgłosek wyrazów, których litery początkowe lub środkowe dają rozwiązanie’, *metagram* definiowany jako ‘łamiągówka, polegająca na przestawieniu głoski a. głosek dwu a. więcej wyrazów, wynajdowaniu wyrazów przez zamianę liter’, *palindrom/palindromon* w znaczeniu ‘zdanie to samo znaczące, gdy się je czyta wprost i wspan’, *tautogram* ‘utwór wierszowany, w którym każdy wiersz lub wyraz zaczyna się od tej samej litery’.

Zdecydowanie mniej liczne są zapożyczenia z języka francuskiego, mianowicie: *kalambur/kalembur* definiowany jako ‘igraszka słów, dwuznaczny wyraz’, *rebus* ‘zagadka obrazkowa, rodzaj łamiągówki polegającej na przedstawieniu w szeregu obrazków, uzupełnianych cyframi, literami, sylabami, a nawet całymi wyrazami, jakiejś sentencji, aforyzmu lub przysłowia’, *szarada* objaśniany jako ‘zagadka, w której należy odgadnąć dany wyraz za pomocą znaczenia jego poszczególnych sylab lub różnych kombinacji tych sylab’<sup>2</sup>.

W tym miejscu warto zauważyć, że w zasadzie wszystkie nazwy ujawnione w materiale wieku XIX przetrwały w terminologii szaradziarskiej do chwili obecnej, chociaż dawne objaśnienia ich znaczeń mogą w mniejszym lub większym stopniu odbiegać od definicji współczesnych.

Nie ma wątpliwości, że rozrywki umysłowe, cieszące się od lat niezmiennym zainteresowaniem wśród reprezentantów różnych pokoleń, poza dawaniem zadowolenia z rozwiązania zadania, czy ewentualnej satysfakcji ze zwycięstwa w sformalizowanej rywalizacji, pełnią także rolę poznawczą i edukacyjną.

---

<sup>2</sup> Z ogólnego języka francuskiego *charade* lub jego regionalnej odmiany *charrade*.

Z jednej strony bowiem wymagają od szaradzisty ogromnej wiedzy ogólnej i szczegółowej, z drugiej takiej wiedzy mu nieustannie dostarczają.

Zawarta w rozrywkach umysłowych wiedza jest nie tylko bogata, ale też pod wieloma względami zróżnicowana. Na ten potężny zasobnik wiedzy, głównie o encyklopedycznym charakterze, składają się m.in. wiadomości elementarne, niekiedy wręcz potoczne, ale obecnie liczniejsze są elementy wiedzy erudycyjnej i informacje specjalistyczne. Wiedzę szaradzisty tworzą różne warstwy chronologiczne, uwarunkowane m.in. pokoleniowo, nawiązujące chociażby do tradycyjnego wykształcenia. Z kolei nowsze warstwy haseł dość często są sygnałem nie tyle zmian generacyjnych, co przeobrażeń zachodzących w zasobie leksykalnym języka polskiego. Mam tu na uwadze przede wszystkim wzbogacanie go o leksykę związaną z nowszymi tendencjami cechującymi polszczyznę, mianowicie: internacjonalizację, technologizację, marketyzację, terminologizację (Gajda 1999: 12; Ozóg 2007: 23-24), skutkujące m.in. licznymi zapożyczeniami, terminami specjalistycznymi, w tym znanymi dla języka mediów, zwłaszcza Internetu.

Co innego, że autorzy zadań szaradziarskich chętnie sięgają do warstw innych niż współczesne współnoodmianowe słownictwo polszczyzny (Markowski 1990), czyli po leksykę nacechowaną chronologicznie (dawną, przestarzałą, historyczną), terytorialnie (regionalizmy, dialektyzmy), czy leksykę socjolektałną. Nieocenionym źródłem haseł jest też słownictwo o zabarwieniu emocjonalnym, nacechowane stylistycznie, w tym formy przerośnięte, zartobliwe, zdrobienia i zgrubienia<sup>3</sup>. Nie da się też przeoczyć faktu, że bardzo liczne w zadaniach szaradziarskich są elementy obcego pochodzenia, nie tylko zapożyczenia, ale i wyrazy i wyrażenia cytatowe, a obok słownictwa pospolitego często notujemy także nazwy własne. Zwraca także uwagę ogromnie zróżnicowany zakres tematyczny i pojęciowy haseł. Do najchętniej wykorzystywanych w zadaniach szaradziarskich zakresów tematycznych należą: geografia, nazwy zaczerpnięte z historii powszechnej i historii Polski, nazwy mitologiczne i biblijne, nazwiska twórców dzieł artystycznych, zwłaszcza literatury, ale też muzyki i filmu, nazewnictwo z zakresu fauny i flory, terminy specjalistyczne, na przykład sportowe, wojskowe, medyczne, architektoniczne i inne.

Przedmiotem mojego zainteresowania w niniejszym artykule jest materiał nazewniczy zawarty w kilkunastu numerach profesjonalnych wydawnictw szaradziarskich, mianowicie dwutygodnika *Rozrywka* oraz miesięczników *Rewia*

---

<sup>3</sup> Obszerniej piszę na ten temat w innym artykule (Nowowiejski 2018: w druku).

*Rozrywki i Rozrywka Magazyn* z przełomu 2017/2018 roku. Ze względu na idący w setki przykładów materiał nazewniczy koncentruję się wyłącznie na nazwach geograficznych przede wszystkim toponimach i mikrotoponimach, nazewnictwie miejskim, etnonimach, choronimach (głównie nazwy państw, ale też regionów, stanów, landów, republik), hydronimach (przede wszystkim nazwy rzek, ale też mórz, oceanów, zatok, cieśnin), oronimach (zwłaszcza nazwy łańcuchów górskich i szczytów), ojkonimach (zwłaszcza nazwy stolic państw i regionów, stanów i innych ważnych ośrodków miejskich oraz ich dzielnic, także nazwy wsi).

Przyjrzyjmy się zatem, jakich informacji mogą nam dostarczyć zadania z zakresu geografii, współczesnej i historycznej, światowej, ogólnopolskiej i lokalnej. Pytania i polecenia z tego zakresu są formułowane na wiele sposobów. Niejako zgodnie z oczekiwaniami dominują proste formuły typu: kraj nad Nilem (*Egipt*), państwo na Oceanie Indyjskim (*Seszele*), stolica Jordanii (*Amman*), stolica Czadu (*Ndżamena*), stolica Kenii (*Kigali*), stolica Wenezueli (*Caracas*), stolica Walii (*Cardiff*), stolica Maroka (*Rabat*), stolica Etiopii (*Addis Abeba*), stolica Bahrajnu (*Manama*), egipskie miasto nad Morzem Śródziemnym (*Port Said*), zabytkowa część Krakowa (*Stare Miasto*), dzielnica Świnoujścia (*Warszów*), prawy dopływ Odry (*Ina*), lewy dopływ Odry (*Nysa*), Śląsk za Odrą (*Zaolzie*).

Warto jednak podkreślić, że w obrębie takich deskrypcji bardzo często pojawiają się dodatkowe informacje i konteksty, przede wszystkim dokładniej sytuujące obiekt będący przedmiotem zadania w bliższej lub dalszej przestrzeni geograficznej. W wypadku nazw państw wskazuje się zwykle na jego najbliższe sąsiedztwo, np. południowy sąsiad Turcji (*Syria*), graniczy z Syrią i Izraelem (*Liban*), graniczy z Nikaraguą, Salwadorem i Gwatemalą (*Honduras*), graniczy z Hondurasem i Kostaryką (*Nikaragua*), sąsiaduje z Indiami i Afganistanem (*Pakistan*), państwo leżące między Wietnamem a Tajlandią (*Laos*), państwo między Nikaraguą a Panamą (*Kostaryka*), państwo graniczące jedynie z Włochami (*San Marino*), albo inne uwarunkowania lokalizacyjne, np. państwo w Himalajach (*Nepal*), państwko w Pirenejach (*Andora*), państwo sięgające od Bałtyku po Pacyfik (*Rosja*), państwo w Azji na wyspie Cejlon (*Sri Lanka*), państwo nad zatoką Wielka Syrta (*Libia*), państwo nad Adriatykiem oddzielone od Włoch cieśniną Otranto (*Albania*), afrykańskie państwo na zachodnim brzegu jeziora Niasa (*Malawi*), państwo z Wyspami Kanaryjskimi (*Hiszpania*). Równie często za punkt odniesienia przyjmuje się nazwy stolic tych krajów: kraj ze stolicą w Bagdadzie (*Irak*), państwo, którego stolicą jest Ułan Bator (*Mongolia*),



jego stolicą jest Taszcent (*Uzbekistan*), państwo na Półwyspie Arabskim z Saną (*Jemen*), państwo na Półwyspie Indochińskim z Phnom Penh, lub innych ośrodków miejskich: państwo z Aleksandrią, Fajum (*Egipt*), nadbałtyckie państwo z Tallinem, Tartu (*Estonia*). Niekiedy nazwę państwa zdradzają inne okoliczności, np. państwo w płd. Afryce bez dostępu do morza (*Botswana*), państwo w północno-zachodniej Afryce, z dostępem do Atlantyku (*Mauretania*), kraj, do którego należy wyspa Bornholm (*Dania*), państwo w Małych Antylach (jak imię żeńskie) (*Dominika*), ojczyzna Simona Ammanna, skoczka narciarskiego (*Szwajcaria*), ojczyzna reggae (*Jamajka*).

Nazwę państwa mogą też pośrednio ewokować etnonimy, głównie nazwy mieszkańców miast, jak w przykładach: mieszkanka Nairobi (*Kenia*), mieszkaniec Rabatu lub Casablanki (*Maroko*), mieszkaniec wysp Kiusiu, Okinawa (*Japonia*), mieszkanka państwa z Teheranem (*Iran*), mieszkanka państwa z Kabulem (*Afganistan*), mieszkaniec Izmiru lub Adany (*Turcja*).

Do najciekawszych wskazań na poszukiwany choronim należą peryfrazy w rodzaju: kraj kwitnącej wiśni (*Japonia*), kraj klonowego liścia (*Kanada*), kraj fiordów (*Norwegia*), kraj tysiąca jezior (*Finlandia*), kraj piramid (*Egipt*), państwo środka (*Chiny*), zielona wyspa (*Irlandia*).

Za pomocą wyrażeń omownych opisywane są także nazwy większych obiektów geograficznych, na przykład kontynentów: Czarny Ląd (*Afryka*), Stary Kontynent (*Europa*), Nowy Świat (*Ameryka*) lub innych obszarów, np. peryfraza *Trzeci Świat* odnosi się do słabo rozwiniętych państw Azji, Afryki i Ameryki Łacińskiej.

Podobne formy deskryptywne dotyczą nazw stanów USA, mianowicie wskazują na ich geograficzne usytuowanie, np. amerykański stan nad Zatoką Meksykańską (*Luizjana*), malutki stan na wschodnim wybrzeżu USA (*Delaware*), stan w regionie Wielkich Jezior, leżący na dwóch półwyspach (*Michigan*), w tym zwłaszcza sąsiedztwo innych stanów, np. amerykański stan, północny sąsiad Teksasu (*Oklahoma*), stan w USA sąsiadujący z Iowa i Kolorado (*Nebraska*), stan w USA graniczący z Kanadą (*Dakota*), sąsiaduje z Nebraską (*Iowa*), ewentualnie inne ciekawe geograficzne okoliczności, np. stan w USA, w którym znajduje się Wielki Kanion Kolorado (*Arizona*), sąsiad stanu Kalifornia z terenami pustynnymi (*Nevada*), westernowy stan USA (*Teksas*).

Punktem odniesienia, jak w wypadku nazw państw, są też nazwy stolic, jak w przykładach: amerykański stan ze stolicą w Austin (*Teksas*), amerykański stan z Little Rock (*Arkansas*), stan w USA ze stolicą w Des Moines (*Iowa*), stan

w USA ze stolicą w Auguście (*Maine*), stan ze stolicą w Lansing (*Michigan*) lub inne ważne miasta: stan USA z Las Vegas (*Nevada*).

W pojedynczych wypadkach autorzy zadań wskazują na inne ważne czy ciekawe okoliczności m.in. sportowe: stan, w którego stolicy w 1996 r. odbyły się XXVI Letnie Igrzyska Olimpijskie, na których Polacy zdobyli 17 medali, w tym 7 złotych (*Georgia*), kulturalne: amerykański stan ze stolicą w Atlancie, o którym śpiewał Ray Charles (*Georgia*)<sup>4</sup>, tutaj witają i żegnają turystów tradycyjnym aloha! (*Hawaje*) lub inne: amerykański stan z Centrum Kosmicznym im. Johna F. Kennedy'ego (*Floryda*).

W nielicznych określeniach regionów, poza wskazywaniem na ich położenie (region w północnej Europie ze Szwecją i Norwegią – *Skandynawia*, prowincja w Argentynie przy granicy z Paragwajem – *Formosa*, kraina w płn. Słowacji i częściowo w Polsce – *Orawa*, enklawa w Republice Południowej Afryki – *Lesotho*) i ich stolice (republika autonomiczna w europejskiej części Rosji, ze stolicą w Ufie – *Baszkiria*), czy najważniejsze ośrodki miejskie (prowincja Kanady z Ottawą – *Ontario*, region z Jerozolimą, Gazą i Hajfą – *Palestyna*), często bierze się pod uwagę szczególne walory kulturalne, folklorystyczne, na przykład region z Sewillą, zwany ogrodem Hiszpanii (*Andaluzja*), alpejski region kojarzący się z jodłowaniem (*Tyrol*), region w Szwajcarii słynący z wyrobu sera<sup>5</sup> (*Emmental*), bogaty w folklor region na Mazowszu (Łyse, Kadzidło, Myszyńiec) (*Kurpie*).

Osobną kategorię nazewniczą stanowią miana wysp i archipelagów, w deskrypcjach zwykle zwraca się uwagę na ich wielkość oraz zlokalizowane na nich ośrodki miejskie: największa wyspa na ziemi (*Grenlandia*), największa wyspa w Archipelagu Riukiu (*Okinawa*), największa wyspa na Morzu Śródziemnym (*Sycylia*), największa wyspa w Niemczech (*Rugia*), największa z wysp Polinezji Francuskiej (*Tahiti*), najmniejsza z czterech głównych wysp Japonii (*Sikoku*), wyspa z Międzyzdrojami (*Wolin*), wyspa z Hiroszimą i Nagasaki (*Honsiu*), Wyspy Żółwie, ekwadorski archipelag na Pacyfiku (*Galapagos*), Wyspy Żeglarzy ze stolicą w Apii (*Samoa*). Jednostkowo zdarzają się też inne uwarunkowania kontekstowe: wyspa w Balearach, jak model Seata (*Ibiza*).

Tę kategorię nazewniczą uzupełniają, stosunkowo rzadko przez autorów zadań uwzględniane inne miana, jak w przykładach: półwysp, na którym leży Turcja (*Azja Mniejsza*), (*Przylądek Dobrej Nadziei*) u wybrzeży Afryki.

---

<sup>4</sup> Chodzi o utwór *Georgia on My Mind*.

<sup>5</sup> Idzie o twardy ser podpuszczkowy „ementaler”.

Do haseł najczęściej występujących w analizowanych materiałach szaradziarskich należą nazwy miejscowe, głównie nazwy miast, w tym stolic państw. Poza schematycznymi prostymi pytaniami o nazwę stolicy kraju: stolica Cypru (*Nikozja*), stolica Bahrajnu (*Manama*), stolica Somalii (*Mogadiszu*), stolica Tajlandii (*Bangkok*), metropolia na Honsiu (*Tokio*), skandynawska stolica (*Oslo*), w zadaniu uwzględnia się nieraz inne interesujące realia: skandynawska stolica z Ogrodami Tivoli (*Kopenhaga*), stolica państwa, w którym płaci się lekami (*Tirana*), zwłaszcza konteksty geograficzne: stolica położona nad Tygrysem (*Bagdad*), stolica nad Dunajem (*Bratysława*). Przedmiotem zadania bywają, choć zdecydowanie rzadziej, nazwy stolic regionów (stolica Saksonii – *Drezno*, stolica Laponii, stolica regionu w Finlandii – *Rovaniemi*, miasto w północnej Arabii Saudyjskiej, stolica Północnej Prowincji Granicznej – *Arar*, stolica Dolnego Śląska – *Wrocław*, miasto nad Notecią, stolica Kujaw Zachodnich – *Inowrocław*), stanów USA (stolica stanu Wirginia – *Richmond*, stolica stanu Kolorado – *Denver*), landów i kantonów (miasto w Szwajcarii, stolica kantonu Argowia – *Aarau*, stolica Bawarii – *Monachium*, stolica kraju związkowego w południowej Austrii – *Graz*).

Nazwę stolicy kraju może sugerować zapytanie o miano jej mieszkańców, np. mieszkaniec stolicy Bułgarii (*Sofia*), mieszkanka stolicy Serbii (*Belgrad*), mieszkanka stolicy Omanu (*Maskat*), Słowenka ze stolicy (*Lublana*).

Poza stolicami, z natury rzeczy najważniejszymi zwykle ośrodkami miejskimi państw i regionów, autorzy zadań wykorzystują często nazwy innych miast, uwzględniając przy tym interesujące ich wyróżniki, jak wielkość czy inne charakterystyczne właściwości, np.: największe miasto Szwajcarii (*Zurich*), drugie co do wielkości miasto w Jemenie (*Aden*), duże słowackie miasto przy granicy z Węgrami (*Koszyce*), rosyjskie miasto, ważny węzeł kolei transsyberyjskiej (*Omsk*), wielki port i uzdrowisko nad Morzem Czarnym (*Soczi*), miasto z największym portem lotniczym w Europie (*Londyn*), [...] nad Menem, miasto w Hesji (Niemcy), jedna z najważniejszych metropolii finansowych (*Frankfurt*), miasto na Florydzie uznane za najbogatsze na świecie (*Miami*), najstarsze miasto Australii (*Sydney*), włoskie miasto z widokiem na Wezuwiusza (*Neapol*), miasto nazywane „arabską stolicą Izraela” (*Nazaret*), indyjskie miasto nad Morzem Arabskim, Mumbaj (*Bombaj*), miasto w Rosji, niezamarzający port w pobliżu granicy z Norwegią i Finlandią (*Murmańsk*), ukraińskie miasto nad Sereciem (*Tarnopol*), francuskie miasto odwiedzane corocznie przez miliony pielgrzymów (*Lourdes*), miasto w stanie Nevada, światowa stolica hazardu (*Las Vegas*), kolebka jazzu tradycyjnego (*Nowy Orlean*).

W dotychczasowych rozważaniach przedmiotem naszego zainteresowania były przede wszystkim nazwy obcych obiektów geograficznych. To nie oznacza, iż w zadaniach szaradziarskich nie bierze się pod uwagę nazewnictwa rodzimego. Zwraca jednak uwagę, że wśród wykorzystywanych ojkonimów tylko z rzadka trafiają się nazwy dużych miast: miasto wojewódzkie nad Bystrycą (*Lublin*), miasto wojewódzkie nad Łyną (*Olsztyn*), miasto z Kleparzem i Krowdrzą (*Kraków*), częściej ich fragmenty: dzielnica Katowic z zabytkowym osiedlem górniczym (*Giszowiec*), rekreacyjna dzielnica Poznania (*Kiekrz*), część Warszawy kojarząca się z FSO (*Żerań*), część Krakowa z dużymi zakładami im. Tadeusza Sendzimira (*Nowa Huta*), obszar Krakowa z Sanktuarium Bożego Miłosierdzia (*Łagiewniki*), nadmorska dzielnica Gdyni (*Orłowo*), „głośna” dzielnica Wrocławia (*Krzyki*), część Olsztyna z miasteczkiem akademickim (*Kortowo*). Niekiedy dotyczy to mniejszych ośrodków miejskich, np. dzielnica Władysławowa z Ośrodkiem Przygotowań Olimpijskich (*Cetniewo*).

W charakterystyce mniejszych nazw miast wykorzystuje się zwykle ich usytuowanie: miasto u podnóża Śnieżki (*Karpacz*), miasto nad jeziorem Necko (*Augustów*), miasto w otulinie Słowińskiego Parku Narodowego (*Łeba*), lub inne charakterystyczne elementy: miasto z Narodowym Muzeum Morskim (*Gdańsk*), miasto, w którym ogłoszono Manifest PKWN (*Chelm*), miasto na Lubelszczyźnie nazywane perłą renesansu, Padwą północy (*Zamość*), miasto z pomnikiem chrząszcza (*Szczebrzeszyn*), miasto położone na skraju Puszczy Białej nad Narwią, z zamkiem biskupów płockich (*Pultusk*), miasto z wyciągiem krzeselkowym na Skrzyczne (*Szczyrk*), miejscowość na Pojezierzu Lubuskim, z zamkiem joannitów (*Łągow*), małopolskie miasto powiatowe z gwiazdą i półksiężycem w herbie (*Tarnów*), miasto na Dolnym Śląsku, sceneria filmu *Sami swoi* (*Lubomierz*), miasto w Małopolsce z browarem Okocim (*Brzesko*), miasto w powiecie białogardzkim znane z erupcji ropy naftowej (*Karlino*), miasto nad Odrą z hutą miedzi (*Głogów*), mazurskie miasto z wyższą szkołą policji (*Szczytno*), dawne miasto wojewódzkie nad Sanem z muzeum dzwonów i fajek (*Przemyśl*), miasto w pow. lidzbarskim z czarnym smokiem w herbie (*Orneta*). Podobna zasada dotyczy nazw wsi, czasem informacja sprowadza się do jej administracyjnego przyporządkowania i położenia (wieś gminna w powiecie Łęczyńskim – *Cyców*, wieś w powiecie ślubickim, przy przejściu granicznym do Niemiec – *Świecko*), częściej zwraca się uwagę na dodatkowe charakterystyczne okoliczności: wieś w powiecie nowosądeckim, miejsce śmierci Janusza Kusińskiego (*Palmiry*), wieś Fryderyka Chopina (*Żelazowa Wola*), wieś nad

Oką, miejsce formowania 1. Dywizji Piechoty im. Tadeusza Kościuszki (*Sielce*).

Wśród hydronimów zdecydowanie dominują nazwy rzek i ich dopływów. Najczęściej wyróżnia się wielkość rzeki, np. największa rzeka Wenezueli, trzecia pod względem długości w Ameryce Południowej (po Amazonce i Paranie) (*Orinoko*), główna rzeka Birmy (*Irawadi*), najdłuższa rzeka Francji (*Loara*), najdłuższa rzeka Azji (*Jangcy*), wielka rzeka w Brazylii, Paragwaju, Argentynie i Urugwaju (*Parana*), największy dopływ Missisipi (*Missouri*), najdłuższy lewy dopływ Wisły (*Pilica*). Nie brak jednakże deskrypcji, w których pod uwagę bierze się inne uwarunkowania, zwłaszcza usytuowanie: rzeka graniczna między USA a Meksykiem (*Rio Grande*), przepływa przez Roztoczański Park Narodowy (*Wieprz*), dopływ Wisły, przepływa przez Jaworzno i Mysłowice (*Przemsza*), rzeka w Bośni i Hercegowinie oraz w Serbii, dopływ Sawy (*Drina*), przepływa przez jezioro Wigry (*Czarna Hańcza*), w Kołobrzegu uchodzi do Bałtyku (*Parsęta*), łączy się z Niemnem poprzez Kanał Augustowski (*Biebrza*), rzeka na Alasce, lewy dopływ Jukonu (*Tanana*), płynie przez Mielec (*Wisłok*) i inne okoliczności: największy lewy dopływ Amazonki (z hiszp. Rzeka Czarna) (*Rio Negro*), lewy dopływ Motławy z kajakowym szlakiem elektrowni wodnych (*Radunia*), rzeka na terenie dzisiejszej Białorusi w tytule powieści Cz. Miłosza (*Issa*).

Sporadycznie przedmiotem zadania są nazwy jezior: *Wielkie Jezioro Słone* – akwen w stanie Utah, największe jezioro Europy (*Ładoga*), największe jezioro na Białorusi (*Narocz*), największe jezioro w Etiopii (*Tana*), jezioro w Borach Tucholskich z Wyspą Ostrów Wielki (*Wdzydze*), jezioro przybrzeżne na Wybrzeżu Słowińskim (*Jamno*) i kanałów: żeglowna droga w GOP-ie ze służą Łąbędy (*Kanał Gliwicki*).

Częściej pojawiają się nazwy mórz, oceanów i ich elementów, np. ocean z Rowem Mariańskim (*Pacyfik*), ocean z Prądem Zatokowym (*Atlantyk*), słony akwen, najniżej położona depresja na granicy Izraela i Jordanii (*Morze Martwe*), śródlądowy akwen odcięty Oceanu Atlantyckiego przez Półwysep Kolski (*Morze Białe*), część Morza Bałtyckiego, nad którą leży Estonia (*Zatoka Fińska*), akwen między Arabią Saudyjską a Iranem (*Zatoka Perska*), łączy Morze Śródziemne z Atlantykiem (*Cieśnina Gibraltarska*), kanał oddzielający Wielką Brytanię od Francji (*La Manche*).

Bardzo często wykorzystuje się w zadaniach szaradziarskich nazwę słynnego wodospadu na granicy USA i Kanady (*Niagara*).

Do licznych w analizowanym materiale oronimów należą przede wszystkim nazwy łańcuchów górskich i szczytów: łańcuch górski we Włoszech (*Apeniny*), góry z Mont Blanc (*Alpy*), góry w Belgii, anagram wyrazu denary (*Ardeny*), region górski w Azji Centralnej (*Pamir*), masyw górski w Tatrach Zachodnich (*Czerwone Wierchy*), najwyższy szczyt Tatr (*Gerlach*), najwyższy szczyt całych Beskidów Zachodnich (*Babia Góra*), płaskowyż w Peru (*Nazca*).

Nieczęsto pojawiają się w zadaniach nazwy innych obiektów geograficznych, jak w przykładach: pustynia w północnej części Chile (*Atakama*), pustynia w Uzbekistanie i Kazachstanie (*Kyzyl-kum*), słynny park narodowy w USA (*Yellowstone*), kosmodrom w Kazachstanie (*Bajkonur*).

Za elementy nazewnictwa miejskiego, czyli hodonimy uznać można m.in. następujące miana: korty trawiaste w Londynie, miejsce najbardziej prestiżowego turnieju tenisowego (*Wimbledon*), zieleniec w Londynie, gdzie każdy może głośno wyrażać swoje poglądy (*Hyde Park*), słynne amerykańskie więzienie, zamknięte w 1963 r. (*Alcatraz*), świątynia w Mekce, miejsce kultu muzułmanów (*Kaaba*), warszawska ulica, przy której mieścił się urząd cenzury (*Mysia*).

W charakteryzowaniu niektórych obiektów geograficznych wykorzystuje się czasem ciekawe aspekty ich przeszłości, np.: dawna nazwa Demokratycznej Republiki Konga (*Zair*), dawna nazwa Mjanmy (*Birma*), dawna nazwa Tajlandii (*Syjam*), starożytne państwo w północnej Mezopotamii (*Asyria*), kraina historyczna w Hiszpanii ze stolicą w Seville (*Andaluzja*), kraina historyczna na wschodnim wybrzeżu Adriatyku ze Splitem i Dubrownikiem (*Dalmacja*), nazwa Anglii używana w starożytności (*Albion*), pierwsza stolica Polski (*Gniezno*), pierwsza stolica Japonii (*Nara*), stolica Finlandii do 1812 r. (*Turku*), wyspa na Morzu Karaibskim, nazywana niegdyś Hispaniolą (*Haiti*), miejscowość nieopodal Moskwy, znana z bitwy między wojskami Napoleona i Kutuzowa (*Borodino*), grecka wyspa kojarzona z jednym z cudów starożytności (*Rodos*), wyspa, na której urodził się Napoleon Bonaparte (*Korsyka*), rodzinne miasto Hanki Bielickiej (nad Narwią) (*Łomża*).

Na uwagę zasługuje fakt, że niektóre nazwy geograficzne, głównie ze względu na skład głoskowy, czy raczej literowy, są wielokrotnie wykorzystywane, choć inaczej definiowane, np. możemy spotkać następujące deskrypcje stanu *Kentucky*: stan w USA między Appalachami a Missisipi; graniczy od północy ze stanami Illinois, Indiana i Ohio; stan w USA znany z produkcji burbonu; *Ankary*: stolica na Wyżynie Anatolijskiej; stolica z mauzoleum *Atatürka*; *Drezna*: miasto w Niemczech z Zwingerem; stolica Saksonii; *Adriatyku*: morze z wyspą Krk; morze między Półwyspem Apenińskim a Bałkańskim; *Antyli*:

grupa wysp w basenie Morza Karaibskiego; archipelag na Morzu Karaibskim; *Żoliborza*: dzielnica Warszawy z Cmentarzem Wojskowym na Powązkach; dzielnica Warszawy o francuskim źródłosłowie („piękny brzeg”); *Nowego Jorku* – miasto z Central Parkiem; miasto z Manhattanem.

Warto też zauważyć inną tendencję, mianowicie „odwracanie” kierunku pytania z wykorzystaniem tego samego materiału nazewniczego: kraj ze stolicą w Damaszku (*Syria*) – jak się nazywa stolica Syrii (*Damaszek*); stolica Ugandy (*Kampala*) – afrykańskie państwo ze stolicą w Kampali (*Uganda*); duży kraj afrykański ze stolicą w Kinszasie (*Demokratyczna Republika Konga*) – stolica Demokratycznej Republiki Konga (*Kinszasa*); archipelag na Oceanie Spokojnym z wyspą Guam (*Mariany*) – największa wyspa w archipelagu Marianów (*Guam*); najdłuższa rzeka Wenezueli (*Orinoko*) – państwo z rzeką Orinoko (*Wenezuela*); posiadłość Elvisa Presleya w Memphis (*Graceland*) – miasto z Graceland, posiadłością Elvisa Presleya (*Memphis*).

Analizowany materiał dowodzi bogactwa i różnorodności formalnej, etymologicznej i semantycznej nazewnictwa geograficznego wykorzystywanego przez autorów zadań szaradziarskich w profesjonalnych wydawnictwach. Świadczy też dobrze o ich inwencji w zmierzaniu do jak najciekawszego definiowania haseł stanowiących rozwiązanie zadania. Wprawdzie zawarta w zadaniach geograficzna wiedza encyklopedyczna ma charakter fragmentaryczny, ale jednak daje pewne wyobrażenie o geografii Polski, Europy i świata, jest czymś w rodzaju układanki, z której elementów można tworzyć różnorodne geograficzne obrazy, niekiedy niemal kompletne, jak ma to miejsce chociażby w wypadku światowych nazw stolic państw, wykazu stanów USA czy budzących zainteresowanie polskich miejscowości. Ma więc bez wątpienia istotne walory poznawcze i edukacyjne.

## **Bibliografia**

- Callois R., 1973., *Żywiół i ład*, tłum. A. Tatarkiewicz, Warszawa, PWN.
- Gajda S., 1999, *Współczesna polska rzeczywistość językowa i jej badanie*, w: J. Miodek (red.), *Mowa rozświetlona myślą*, Wrocław, s. 8-14.
- Huizinga J., 1985, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka i W. Wirpsza, Warszawa, Czytelnik.
- Markowski A., 1990, *Leksyka wspólna różnym odmianom polszczyzny*, Warszawa, Wydawnictwo Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Nowowiejski B., 2013, *O nazwach rozrywek umysłowych w polszczyźnie*, „Białostockie Archiwum Językowe” 13, s. 227-252.

Nowowiejski B., 2018, *Rozrywki umysłowe – źródło wiedzy o języku* (w druku).

Ożóg K., 2007, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku*, Rzeszów, Stowarzyszenie Literacko-Artystyczne "Fraza".

Piotrowicz A., 2004, *Słownictwo i frazeologia życia towarzyskiego w polskiej leksykografii XX wieku*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

### **Geographical names as clues in riddles**

**Abstract:** The article examines geographical names, specifically toponyms, hydronyms, oeconyms, choronyms occurring as clues in various riddles. The examples taken from books of riddles show their richness and variety as well as their cognitive and educational value.

**Key words:** Polish language, geographical names, mental pastimes



| **Kultura** |



## Portrety nauczycieli w literaturze od XIX do XXI wieku

Émile Durkheim twierdził, że „historia szkolnictwa w XIX wieku nie obfituje w nowości i że jest żmudnym odkrywaniem myśli, które głoszone już w XVIII stuleciu”<sup>1</sup>. Tymczasem głębsze przestudiowanie zjawiska przeczy przytoczonej tezie. Podczas rewolucji 1789 roku Francuzi przyjęli zasadę wolności, równości, braterstwa i w oparciu o nią zbudowali państwo o nowej tożsamości. Edukacja stała się jednym z jego filarów i rozwijała się w rytmie szybko zmieniającej się struktury społeczeństwa uwarunkowanej przemianami gospodarczymi. Przez cały XIX wiek ścierały się wizje szkolnictwa republikanów, liberałów i konserwatystów, ostatecznie wypracowano model, którego kwintesencją jest szkoła obowiązkowa, bezpłatna i laicka. Jeszcze w 1791 roku Talleyrand stawiał jej oświeceniowe cele – miała uczyć jak żyć, by być szczęśliwym i użytecznym dla innych; miała jednocześnie rozwijać i formować ciało, rozum i morale. Według zamysłu Condorceta, przedstawionego ustawodawcom 20 kwietnia 1792 roku, kształcenie miało dwojakie zadanie – z jednej strony rozwijało zdolności każdego ucznia traktowanego z powagą jako jednostka, z drugiej doskonaliło rodzaj ludzki. Od czasów napoleońskich indywidualistyczne podejście zaczęło ustępować miejsca machinie systemu. Cesarz cofnął wprawdzie obowiązkowość i darmowość nauczania, niemniej podporządkował ważniejsze placówki oświatowe państwu<sup>2</sup>, by czuwać nad ich skutecznością. W połowie stulecia, gdy gospodarka znacznie przyspieszyła, przemysłowcy

---

<sup>1</sup> A. Léon, P. Roche, 2003, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, PUF, s. 70 (tłumaczenie tu i dalej, o ile nie podano inaczej, A. Włoczewska).

<sup>2</sup> Tamże, s. 52-63.

otwarcie żądali, by szkoła dostosowała się do potrzeb rynku i dostarczała robotników odpowiednio przygotowanych do zawodu oraz kadry zarządzające organizacją pracy w zakładach. Wówczas powstały wyższe szkoły techniczne i rolnicze (*Haute école d'application des connaissances scientifiques au commerce et à l'industrie*, 1819; *Institut national agronomique*, 1850). Po zniesieniu niewolnictwa w 1848 roku, także w koloniach, upowszechniano edukację, głównie w celach pragmatycznych, by móc pozyskiwać co zdolniejszych autochtonów w służbę aparatu administracyjno-wojskowego Republiki. Trzeba zaznaczyć, że szkoła kolonialna ograniczała się zazwyczaj do poziomu podstawowego, główny nacisk kładziono na naukę języka francuskiego. Państwo łożyło na nią skąpe środki, stąd na zajętych terytoriach często prężniej działały placówki misyjne.

Zmieniały się koncepcje podziału szkół na typy, długości okresu nauki, rodzaju i liczby nauczanych przedmiotów. Jedno pozostawało niezmiennie – postać nauczyciela, który miał spełniać najwyższe standardy i sprostać najtrudniejszym wymaganiom. W latach trzydziestych XIX wieku François Guizot podczas jednego ze swych parlamentarnych wystąpień przedstawił portret wzorcowy:

Tyle szkoła warta, ile uczący w niej nauczyciel. A jaki to właściwy zespół cech należy posiadać, by być dobrym nauczycielem? Dobry nauczyciel powinien wiedzieć więcej, niż zapisano w programie, po to, by mógł nauczać inteligentnie i z wyczuciem; powinien żyć skromnie, ale jednocześnie powinien pielęgnować wzniosłego ducha, by zachować godność w swych uczuciach i manierach, godność bez której nie uda mu się zaskarbić szacunku i zaufania rodzin; powinien łączyć to, co rzadko się gdzie indziej spotyka – a mianowicie słodycz i zdecydowanie, gdyż jest niższy rangą od wielu w swym otoczeniu, a jednocześnie nie może być niczym unizonym sługą; powinien znać swe prawa, ale powinien więcej myśleć o swych obowiązkach; dawać wszystkim przykład, służyć ludziom radą; a zwłaszcza nie powinien chcieć wyrwać się ze swego stanu, powinien zadowalać się swą sytuacją, gdyż czyni wokół siebie wiele dobrego, powinien być gotowym umrzeć w murach swej szkoły w służbie nauczania podstawowego, które jest dla niego służbą Bogu i ludziom. Panowie, wykształcenie nauczycieli zbliżających się choćby do takiego wzorca jest zadaniem trudnym, niemniej trzeba mu podołać, bo w przeciwnym razie nie uczynimy nic dobrego dla nauczania podstawowego. Zły nauczyciel, podobnie jak zły proboszcz, jak zły mer, jest zakałą dla swej wspólnoty. Często jesteśmy

zmuszeni pracować z miernymi nauczycielami, ale trzeba starać się kształcić dobrych<sup>3</sup>.

Literatura dokumentalna i piękna przedstawia liczne i zróżnicowane portrety nauczycieli<sup>4</sup>. W pamiętnikach i wspomnieniach zachował się szeroki wachlarz realistycznych obrazów zarówno przedstawicieli zawodu oddanych swej pracy, pełnych pasji i poświęcenia, jak i sfrustrowanych, sadystycznych czy sarkastycznych mizantropów. Na szczególną uwagę zasługują beletrystyczne kreacje, gdyż nieraz stanowią palimpsest. Można bowiem przyznać za Charlesem Mauronem<sup>5</sup>, że w dziele literackim odzwierciedla się umysł twórcy, ujawniają się meandry jego psychiki; tekst zawiera odcisk podświadomości, ukrytych dążeń, pragnień i wyobrażeń<sup>6</sup>. Niniejsza praca, ze względu na swe skromne rozmiary, nie może sprostać w pełni wymogom psychokrytyki, niemniej sygnalizuje możliwość zastosowania metody Maurona do utworów Jarry'ego i Ionesco. A w pierwszej kolejności skupia się na przybliżeniu kilku realistycznych portretów nauczycieli zaczerpniętych z literatury XIX-XXI wieku.

Zawód ten cieszył się największym prestiżem po koniec pięknej epoki. Wówczas Charles Péguy w eseju *L'Argent* (1913) nazwał absolwentów *École normale primaire* z Orleanu „czarnymi huzarami Republiki”, wspominając z podziwem i uznaniem: „Nasi młodzi nauczyciele byli piękni jak husarzy. Smukli, surowi, pięknie ubrani, pełni powagi i przejęci swą przedwczesną, swą nagłą wszechmocą. (...) [Byli oni] naprawdę dziećmi Republiki (...) ci czarni husarzy surowości”<sup>7</sup>. Określenie szybko się przyjęło, a nawiązanie do formacji wojskowej miało dwojakie cele: sugerowało siłę i skuteczność niezbędne w realizowaniu stawianych im wzwzań, oraz akcentowało wyjątkowość aparycji

<sup>3</sup> F. Guizot, 1864, *Histoire parlementaire de France*, Paris, Michel Lévy et Frères, s. 3, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k94594b.image.r.f7.langFR> (dostęp 17.09.2017).

<sup>4</sup> Portret jako gatunek literacki znany był już w starożytności (Tytus Liwiusz, Tacyt). Do łask wrócił w XVII w. (Madeleine de Scudéry, Molière, La Bruyère), szczególną popularność zdobył w XIX w. wraz z rozwojem realizmu i naturalizmu (Balzac, Zola, Maupassant, Sainte-Beuve) i ugruntował swą pozycję (Nathalie Sarraute, Pierre Assouline); cf. Jean-Philippe Miraux, 2003, *Le portrait littéraire*, Hachette.

<sup>5</sup> Ch. Mauron, 1989, *Des métaphores obsédantes au mythe personnel. Introduction à la psychocritique*, Corti.

<sup>6</sup> Zaproponowana przez Maurona analiza psychokrytyczna zasadza się na czterech etapach poszukiwań: zestawieniu wszystkich bądź wybranych tekstów pisarza; przestudiowaniu ich struktury i wyłonieniu powtarzających się metafor zwanych obsesyjnymi; na ich podstawie określa się mit osobowy autora; następnie odnosi się go do biografii. Na ostatnim etapie można wskazywać źródła inspiracji twórcy.

<sup>7</sup> Ch. Péguy, 1932, *L'Argent*, Gallimard, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9734424c> (dostęp 1.10.2017).

mającej budzić respekt i zachwyt u uczniów. Czarny uniform, na który składały się spodnie, kamizelka, surduty i czapka, miał dodawać powagi niezbędnej do tego, by efektywnie wypełniać misję rzetelnego i wszechstronnego kształcenia narodu.

Marcel Pagnol w autobiografii *La gloire de mon père* (1957) rysuje obraz czarnego huzara na tle klimatów społecznych przełomu XIX i XX wieku. Czule i z humorem wspomina ojca nauczyciela pnącego się po szczeblach kariery, człowieka, który sam ciekaw świata, pragnął inspirować swych uczniów do odkrywania jego tajemnic. Zaszczepił w nich miłość do książek przygodowych, do starych przedmiotów, do historii, samemu z pasją szukając pomysłów na kolejne lekcje, nawet podczas wakacji, gdy wyrabiał naboje przed polowaniem:

– Masz na myśli funt, czyli pięćset gram?

– O nie – odparł wuj. – Wydaje mi się, że chodzi tu o dawny funt, czyli o czterysta osiemdziesiąt gram.

– Ależ cudownie! – wykrzyknął ojciec naraz bardzo zainteresowany.

– Niby dlaczego?

– A bo widzę tu całą kopalnię zadań dla moich uczniów: <Myśliwy, który miał siedemset sześćdziesiąt gram ołowiu, mógł wytopić dwadzieścia cztery pociski do swej strzelby. Jeśli wiadomo, że dawna waga funta to czterysta osiemdziesiąt gram oraz że numer kalibru odpowiada liczbie pocisków, które można sporządzić dla danej strzelby mając do dyspozycji funt ołowiu, to jaki jest kaliber jego strzelby?>.

Ta inwencja pedagogiczna mego ojca trochę mnie zaniepokoiła, obawiałem się, że będzie chciał przetestować zadania na mnie, kosztem mojego czasu na zabawę. Zaraz jednak inna myśl mnie pocieszyła, taka mianowicie, że ojciec zbyt się zapalił do nowego zajęcia, by poświęcać wakacje rujnując przy tym także moje. Na szczęście okazało się, że trafnie rozumowałem<sup>8</sup>.

Natomiast system nauczania III Republiki kształcący bezrefleksyjnych entuzjastów nowego antymonarchistycznego porządku Pagnol opisał z ironią:

Szkoły dla nauczycieli nauczania początkowego były wówczas prawdziwymi seminariami, tyle tylko że studia teologiczne zastąpiono w nich lekcjami antyklerykalizmu. Sugerowano na nich, że Kościół zawsze był tylko i wyłącznie narzędziem opresji (...). Świeżo upieczeni nauczyciele byli zatem przekonani, że wielka rewolucja była czasem prawdziwej idylli, złotym wiekiem hojności

---

<sup>8</sup> M. Pagnol, 1998, *La gloire de mon père*, Paris, Fallois, s. 141.

i braterstwa graniczącego z czułością: krótko mówiąc – była wybuchem dobroci. Nie wiem zupełnie, jak udało się wmówić młodym ludziom – nie budząc przy tym ich krytycyzmu, ani nie zasiewając w nich wątpliwości – że te świeckie anioły rewolucji dokonały dwudziestu tysięcy morderstw i tyleż grabieży, po czym sami się nawzajem pogilotynowali (...). Cóż, wszystkie podręczniki historii są niczym innym jak tylko propagandą w służbie danego rządu<sup>9</sup>.

Portrety nauczycieli z okresu po drugiej wojnie znaleźć można w *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves*<sup>10</sup>. Nadesłali je uczniowie (a także kilku profesorów) na prośbę rozgłośni Radio France i France Bleu. Redaktor Jean-Pierre Guéno określił świadectwa jako „album rodzinny (...) który przywołuje dobre i złe wspomnienia kolejnych pokoleń”<sup>11</sup>. Zauważa przede wszystkim przemianę etosu nauczyciela. Po 1945 roku czarnych huzarów Republiki zastąpili „pedagodzy, którzy wykorzystywali szkołę jako narzędzie do tresowania”<sup>12</sup>. Nauczyciele z powołania, wierni misji budzenia ducha sprzeciwu wobec brutalności świata rządzącego się prawami dżungli<sup>13</sup>, stają się rzadkością. A to przecież dzięki nim szkoła pozostaje miejscem, w którym młodzi otworzą umysły, zaspokoją ciekawość, rozwiną zmysł krytyczny, zwłaszcza wobec władzy, wobec przemocy, wobec pieniądza; miejscem spotkania i zawiązywania się relacji oraz rozwijania się humanizmu.

Obrazy przepuszczone przez pryzmat świadomości uczniów dają wspomnienia o różnej barwie, dlatego Guéno grupując portrety posłużył się metaforą tęczy i przypisał każdemu kolorowi inne emocje. Obrazy pozytywne są w tonacjach zieleni wyrażającej nadzieję, zaufanie, beztroskę, wolność; błękitu symbolizującego uśmiech, wsparcie, pocieszenie; fioletołu przywołującego spełnienie, transcendencję, harmonię, spokój, skromność. Nauczyciel przedstawiony jest jako opiekun i przewodnik wprowadzający w dorosłe życie, pomagający znaleźć pasję i rozwijać talenty. Duska wspomina, że jej szkoła wypełniała radością całą dzielnicę, „zwłaszcza gdy mieliśmy lekcje chóru. Smyczek skrzypiec służył [nauczycielce] za batutę, a ona jak prawdziwa czarodziejka, wydobywała z naszych gardeł naprawdę świetny śpiew. Miała dar i potrafiła sprawić, że wkładaliśmy w to całą naszą duszę. Dzięki niej pokochałam muzykę i dziś

---

<sup>9</sup> M. Pagnol, 1998, *La gloire de mon père*, s. 15.

<sup>10</sup> J.-P. Guéno (red.), 2001, *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves*, Librio Radio France.

<sup>11</sup> Tamże, s. 6.

<sup>12</sup> Tamże.

<sup>13</sup> Tamże, s. 7.

jeszcze, gdy słyszę dźwięk skrzypiec, myślę o niej i o tych boskich chwilach na jej lekcjach, gdy doświadczałam szczęścia doskonałego”<sup>14</sup>.

Didier dziękuje

za to, że mogłem kiedyś odwiedzić panią w domu, za to, że pokazała mi pani tyle książek. Dziękuję za głos Gérarda Philippe’a na starym odtwarzaczu, recytującego *Cyda* i *Małego Księcia*. Dziś ledwo co pamiętam utwory, których w szkole uczyliśmy się na pamięć, ale stance z *Cyda* mogę recytować jednym tchem i za każdym razem, gdy podziwiam gwiazdy, słyszę śmiech Małego Księcia. Dziękuję za to maleńkie zarzewie, które włożyła pani w zimną pieczęrę mojego umysłu, a które uwrażliwiło mnie na to, co piękne: na malarstwo, fotografię, książki, zwykłych ludzi (...). Nie wiem, gdzie pani dziś jest, ale piszę do pani, by powiedzieć, że jestem szczęśliwy i że duża w tym pani zasługa<sup>15</sup>.

W chwilach złości i gniewu Guy wraca myślami do nauczycielki:

szukam pani, ale pani dom stoi już pusty. Muszę szukać dalej, tam tak bardzo daleko, gdzie teraz pani przebywa. I przechadzamy się razem po lesie marzeń, głębokim i tajemniczym i rozmawiamy miło. W tych dalekich i dziwnych miejscach słuchamy pisarzy, mówimy o ludzkim losie i rzeczach tego świata. Gdy skarżę się na trudne czasy, pani mi mówi, że jest piękna muzyka wiatru w topolach i klonach, że jest śpiew ludzi pracujących i pełnych nadziei, poezja Francisa Jammes’a, myśli Marka Aureliusza i noc pełna gwiazd, i piękne śmiejące się dzieci (...). I tak jak wtedy mówi mi pani, że nadzieja jest, że kryje się w myślach ludzi prawych, w spojrzeniu pełnym uczucia i szczęścia z Życia. Mówi mi pani, tak jak wtedy, o sile Życia, o sile ducha<sup>16</sup>.

Negatywne portrety kryją się pod kolorami czerwieni, pomarańczy, żółtego i indygo symbolizujących wykluczenie, podziały, odtrącenie, wstyd, osamotnienie, smutek, rozczarowanie, poniżenie, przemoc, jakich doświadczali uczniowie ze strony tych, którzy mieli czuwać nad ich rozwojem. Razy różgą, bicie linijką po palcach, klapsy na goły tyłek, ciągnięcie za włosy, wykręcanie uszu, stanie w kącie na jednej nodze, z podniesionymi rękoma, ze słownikiem nad głową... Inwencji profesorów w karaniu i znęcaniu się nie było końca. Louise wspomina, że:

---

<sup>14</sup> J.-P. Guéno (red.), 2001, *Mémoire de maîtres, paroles d’élèves*, s. 15.

<sup>15</sup> Tamże, s. 101.

<sup>16</sup> Tamże, s. 136.



codziennie przed szkołą bolał mnie brzuch. Plecy mi sztywniały, gdy pan stał za mną w klasie. Nigdy nie wiedzieliśmy co panu chodzi po głowie: spoliczkowanie? mars na czołe? uśmiech? Nigdy nie wiedzieliśmy jaka będzie pańska reakcja. Jeśli ruszę się – co on zrobi? Czy nakrzyczy jeśli podrapię się po nosie? Śwędzi mnie, ale przecież on może mnie ukarać (...). Tak, był pan mistrzem. Mistrzem, bo nauczył mnie pan, że należy bać się arbitralnych sądów dorosłych, nauczył mnie pan jak nie ufać innym, jak milczeć i jak stać z założonymi rękoma, by nie narażać się na pańską przemoc, nauczył mnie pan jak nie rozumieć niczego z zasad społecznego współżycia, jak nie rozumieć nic z ludzkiego życia, nauczył swoich humorów i niesprawiedliwości<sup>17</sup>.

François zarzuca nauczycielowi, że zniechęcił go do muzyki: „Lubił pan sadystyczne ceremoniały, reżyserował występy, które mnie dobijały. Szczypał nas w policzki, wykręcał je trzymając palcami. Przemoc kryła się głównie w słowach typu „beznadzieja”, „żałosne”, „potworne”, które rzucał nam pan w twarz krzywiąc się przy tym z pogardą”<sup>18</sup>. Niektóre karykaturalne obrazy podpisane są jedynie inicjałami i świadczą o tym, że ból tli się w duszach dorosłych już ludzi i daje o sobie znać:

To był czas niezrozumiały, i tak odległy... Proszę sobie przypomnieć. Było na przykład w zwyczaju prowadzenie po wszystkich salach maluchów, które się posusiały, z mokrymi majtkami założonymi na głowę. Albo kazano uczniom klęczeć na jakimś podeście, z kartką zawieszoną na szyi opisującą popełnione <przestępstwo>... Wy, nauczyciele z tamtego czasu, nie byliście zbyt łaskawi. Bez wątpienia nie cierpieliście dzieci. Odrzucało was na myśl, że moglibyście pochylić się nad ich smutkiem. Prymusy – owszem, w pierwszym rzędzie, ci, którzy potrafili się przypodobać. Ja nie potrafiłam. (...) Byłam oszołomiona. Od dnia, gdy któryś z was wyrwał mnie z ramion matki. (...) Żaden z was nie zaszczepił we mnie radości z nauki, ale ja was i tak pamiętam i dziękuję wam. Bo bez was prawdopodobnie nie dowiedziałabym się tak szybko czym jest nienawiść wynikająca z poniżenia, czym jest horror władzy nad innymi, ani też nie poczułabym tak szybko empatii i życzliwości dla moich braci-idiotów, tak samo jak ja zamkniętych w sobie i oszołomionych<sup>19</sup>.

Obok portretów nauczyciela z metropolii zachowały się wspomnienia z kolonii. Są równie bogate i upamiętniają przeróżne sylwetki. Dwa pochodzące

---

<sup>17</sup> J.-P. Guéno (red.), 2001, *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves*, s. 29.

<sup>18</sup> Tamże, s. 61.

<sup>19</sup> Tamże, s. 114.

z Algierii wydają się szczególne. Albert Camus uwiecznił przepiękny obraz profesora „kochanego i podziwianego przez wszystkich”<sup>20</sup>, któremu zawdzięczał wykształcenie, awans społeczny i pozycję w świecie literatury. Assia Djebar zapisuje natomiast tragiczny los, jaki spotyka pracowników oświaty.

W mowie wygłoszonej w Oslo 10 grudnia 1957 roku, noblista wspomina „ziemię rodzinną nękaną nieustannym nieszczęściem”<sup>21</sup>. Dzięki profesorowi Germainowi dane mu było wyrwać się najpierw z ubóstwa algierskiej dzielnicy Belcourt, gdzie dorastał, a potem z kraju, w którym sytuacja polityczna zaogniała się coraz bardziej. Dlatego pierwsze myśli, po otrzymaniu wiadomości o nagrodzie, biegły do nauczyciela: „Bez pana, bez czułej ręki wyciągniętej do biednego dziecka, którym byłem, bez pana nauki, pana przykładu, do niczego by nie doszło. Taki zaszczyt nie jest dla mnie Bóg wie czym. Ale przynajmniej jest okazją, żeby powiedzieć panu, kim pan był i kim jest nadal dla mnie, i zapewnić, że pana wysiłki, praca, szlachetność serca wciąż żyją w jednym z pana małych uczniów”<sup>22</sup>. Wdzięczny za pomoc i zaufanie Camus uwiecznił go w autobiograficznej powieści *Pierwszy człowiek* pod osobą Bernarda:

Dzięki panu Bernard [lekcje] zawsze były interesujące z tej prostej przyczyny, że nauczyciel prawdziwie kochał swój zawód. (...) metoda [jego] polegała na żywym i zabawnym nauczaniu bez względu na wszystko inne (...). Zawsze wiedział, kiedy sięgnąć do szafy, gdzie miał kolekcję minerałów, motyli, owadów, zielnik, mapy (...), które budziły na nowo przygasłe zainteresowania uczniów. On jeden w szkole miał też latarnię magiczną i dwa razy w miesiącu urządzał projekcje na tematy przyrodnicze i geograficzne; on urządzał konkursy przy rachunku pamięciowym, który zmuszał ucznia do szybkiego myślenia (...). Szkoła była (...) nie tylko ucieczką od życia rodzinnego. Przynajmniej w klasie pana Bertrand zaspokajała (...) głód bardziej jeszcze podstawowy u dziecka niż u dorosłego, to znaczy głód odkrycia. W innych klasach na pewno uczono wielu rzeczy, ale mniej więcej tak, jak się uczy gęsi: dając pokarm gotowy, który należało tylko przełknąć. W klasie pana [Bertrand] po raz pierwszy czuli, że istnieją i że są przedmiotem najwyższego szacunku: uważano ich za godnych odkrywania świata<sup>23</sup>.

---

<sup>20</sup> A. Camus, 2003, *Pierwszy człowiek*, tłum. Joanna Guze, Kraków, Zielona Sowa, s. 133.

<sup>21</sup> [http://www.ac-nice.fr/lettres/valbonne/file/Camus\\_Discours\\_de\\_Suede\\_1957.pdf](http://www.ac-nice.fr/lettres/valbonne/file/Camus_Discours_de_Suede_1957.pdf) (dostęp 22.10.2017)

<sup>22</sup> List Camusa do Germaina, z 19 listopada 1957 roku, w: A. Camus, *Pierwszy człowiek*, s. 209.

<sup>23</sup> Tamże, s. 86-88.

Cytowane we wstępie słowa Guizota, że dobry nauczyciel „powinien być gotów umrzeć w murach swej szkoły” brzmiały w 1830 roku nieco patetycznie. Któż by się jednak spodziewał, że u progu XXI wieku staną się one tak boleśnie aktualne? O losach kobiet w Algierii lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia pisze Assia Djebar w *Oran, martwy język*<sup>24</sup>, ocalając od zapomnienia ofiary fundamentalistów. W targanym wojną domową kraju nauczycielki nie mogą realizować się w pełni w pracy, ich życie często zostaje brutalnie przerwane. Atika, bohaterka opowiadania *Poćwiartowana kobieta*, uczyła literatury w szkole średniej, cieszyła się sympatią i zaufaniem uczniów, których szanowała i zachęcała do otwartości i tolerancji. Fundamentalisci wydali na nią wyrok za to, że realizowała program przerabiając *Baśnie tysiąca i jednej nocy*. Egzekucji dokonali podczas lekcji, w klasie:

Atika dostaje kulę w serce. Stała za biurkiem. Wciąż wznosi się jej krzyk; zawarty w nim bunt rozlega się ponad pierwszą serią (...). Atika pada na blat biurka. Uzbrojeni mężczyźni cofają się. Szaleniec wymachujący nożem podchodzi do niej (...) unosi jedną ręką jej głowę za długie włosy (...). Drugą ręką pewnym, powolnym ruchem podcina gardło Atiki. Przez chwilę wymachuje głową. Potem stawia ją równo na biurku. Śmieje się, szaleniec z koszmarnego snu<sup>25</sup>.

Atika jest literackim ucieleśnieniem dziesiątek niewinnych ofiar fanatyzmu. Postać Myny, profesorki francuskiego oddanej pracy, pełnej entuzjazmu i energii, została przerysowana bezpośrednio z rzeczywistości. Budziła podziw i respekt wśród uczniów, a furię radykałów:

Na początku 1995 roku otrzymuje pogróżki przez telefon: nieznajomy głos obrzuca ją przekleństwami, grozi całunem śmiertelnym! Mina, zakłopotana, nic z tego nie rozumie. To chyba jakiś szaleniec, czy to można uznać za groźbę? I dlaczego? (...) Mija kilka dni. Mina idzie pieszo do budynku liceum. Wszyscy znają jej trasę. Jest słoneczny poranek, idzie ścieżką wysadzaną po obu stronach krzewami bugenwilli, spieszy się, chyba spóźniona. Podchodzi dwóch nieznajomych, zastępują jej drogę, jeden z prawej, drugi z lewej. Jeden i drugi wyciągają broń. Każdy celuje z bliskiej odległości w skroń kobiety. Mina ma roztrzaskaną głowę. Zamordowali nauczycielkę<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> A. Djebar, 2007, *Oran martwy język*, tłum. Iwona Badowska, Warszawa, Dialog.

<sup>25</sup> Tamże, s. 160.

<sup>26</sup> Tamże, s. 286.

Realistyczne portrety mają niewątpliwie dużą wartość poznawczą, wplatają się w mentalność epoki, ukazują jej wzorce, problemy, aspiracje, lęki. Beletrystyczne kreacje są nieco innej natury. Jak zasygnalizowano we wstępie, bywa, że portret jest palimpsestem skrywającym prawdę o psychice autora. Taka nieoczekiwana relacja łączy na przykład Ubu Króla, Félix-Frédérica Héberta i Alfreda Jarry'ego oraz Profesora z *Lekcji* i Ionesco.

Ubu dzieli przepaść od rzeczywistej postaci, której obraz zachował się w dokumentach epoki. Pierwowzorem sylwetki ohydneho parweniusza ucieleśniającego najniższe instynkty dyktatorskie był nauczyciel fizyki z liceum w Rennes, Hébert (Cherbourg 1832-Vannes 1918), ojciec pięciorga dzieci, pechowiec, który trafił na złe czasy i na złe miejsce. Jako katolikowi i konserwatyście trudno mu było odnaleźć się w systemie republikańskiej szkoły coraz otwarciej zmierzającej ku laicyzacji. Jako człowiekowi miękkiemu i łagodnemu, trudno mu było zapanować nad klasą, więc padał ofiarą uczniowskiej złośliwości. W wyniku splotu okoliczności często zmieniał licea. Z Rennes wyrzucano go za aferę z kobietą lekkich obyczajów, z Limoges za słabość i nie trzymanie dyscypliny, z Moulin za to, że jego żona wdała się aktywnie w jakąś publiczną awanturę. Zachowało się kilka negatywnych opinii wystawionych przez przełożonych: „Pana Héberta należy niezwłocznie przenieść. Jest to funkcjonariusz niedokładny w swej pracy i niepunktualny. Co gorsza, jest to zły duch, reakcjonista związany z największymi wrogami uniwersytetu (...). Nie kryje swego złego humoru”; „Dość lubiany przez uczniów, ale wcale przez nich nie szanowany. W jego nauczaniu brakuje dyscypliny, entuzjazmu i zainteresowania, co wynika bezpośrednio z braku umiejętności przygotowania lekcji” (Angoulême, 1859). „Niezdolny narzucić swą władzę uczniom, których często musi ganić lub karać po to, by uniknąć chaosu w klasie” (Rouen, 1864)<sup>27</sup>. Tymczasem uczeń Henri Hertz<sup>28</sup> wspomina go z empatią, choć nie zapomina o jego dziwactwach:

Pan Hébert był znakomitym profesorem. Był dobry. Doprawdy, nie było powodu, by uczniowie go nękali. Ale cóż, nigdy nie wiadomo, na którego z profesorów padnie los, którego z nich podopieczni zaczną wyśmiewać. (...) Parskał, gdy zadawało mu się dziwne lub niedorzeczne pytania, gdy usłyszał jakąś obraźliwą piosenkę, gdy ktoś wrzasnął, gdy wybuchały śmiechy, gdy rzucano

---

<sup>27</sup> V. Besson, 1996, *Félix-Frédéric Hébert au lycée de Moulins*, „L'Étoile-Absinthe” n° 69-70, s. 24-6.

<sup>28</sup> Henri Hertz, uczeń liceum w Rennes w latach 1888-89, dziennikarz i pisarz, przyjaźnił się z Jarry'm, Apollinaire'm, Jacobem.

czymś w niego (...) strząsał z siebie rzutki z taką jakąś głupkowatą miną, z takimi prostackimi okrzykami, miotał przy tym tak niedorzeczne groźby, że aż sam się w tym gubił, a tymczasem nowe okrzyki uczniów znaczyły jego porażkę i zadawały rany. Gdy już tak się natrudził i nakrzyczał to łzy napływały mu do oczu. (...) Siedział stłamszony za biurkiem, patrzył na nas bacznie i zanim klasa przypuściła kolejny atak starał się zmiękczyć nas uśmiechem, który my odczytywaliśmy jako znak słabości<sup>29</sup>.

Inni uczniowie z tego samego liceum, bracia Morin, uczynili zeń bohaterabłazna swych licznych parodii. Od 1885 roku rozpuszczali wśród kolegów paszkwile, które cieszyły się wielką popularnością. Hébert krył się pod pseudonimami P.H. lub Père Ebé. W 1888 roku „mianowali” go królem Polski, a tragedię zatytułowali *Les Polonais*. Zainteresował się nią Jarry, wielokrotnie przeobrażał i wystawiał jako teatr marionetek albo cieni. Według relacji Tadeusza Boya-Żeleńskiego: „*Króla Ubu* napisali (...) jakoby oni, bracia Morin, i darowali Jarry’emu kajet z tekstem utworu. Jarry zmienił jedynie tytuł, który w oryginale brzmiał *Polacy*. Przy tej sposobności bracia Morin nie pożałowali sobie drwin z krytyki paryskiej, która wzięła serjo tę sztubacką błazenadę. Bracia Morin orzekli, że ‘sukces Ubu daje miarę głupoty epoki’”<sup>30</sup>.

Niegroźny i fajtlapowaty nauczyciel, dzięki paru chwytom retorycznym, zmienił gruntownie swój charakter ucieleśniając wszelkie zło i prymitywizm. Nastoletni autor wyostrzył aż do przesady kilka jego cech. Hébert miał na przykład specyficzny język, w którym patos kontrastował z groteską i grubiaństwem. Wypowiedzi Ubu jeżą się dodatkowo od wulgaryzmów i neologizmów – już pierwsze rzucone ze sceny słowo, *Grrównno!*, było wyzwaniem i policzkiem dla tradycjonalistów. Pełne są sarkazmu: „Ubu: Tak, na moją zieloną świeczkę. Konam z głodu. Bardzo dziś jesteś brzydka, moja żono. Czy to dlatego, że mamy gości?”<sup>31</sup>; i nonsensu:

Ubu: Dokatadukata, na rogi u mojej nogi, pani finansjerko, ja mam oszy do mówienia a pani gębę do słuchania (*wybuchy śmiechu*) To jest odwrotnie! Przez ciebie się myślę, tyś jest przyczyną mojego uglupienia! Ale na rogi u mojej nogi niebogi... (*wchodzi Goniec*) Ech, cóż tam znowu takiego, czego on

---

<sup>29</sup> J. Pennec, 2003, « Les vies parallèles », w: *Zola : le « lycée de Rennes » dans l'histoire*, Rennes, Apogée, s. 82.

<sup>30</sup> A. Jarry, 1993, *Ubu Król, czyli Polacy*, tłum. Tadeusz Boy-Żeleński, Pomorze, s. 21.

<sup>31</sup> Tamże, s. 61.

chce? Ruszaj, brudasio, albo cię wpuszczę do pludrów obostrzonych odłączeniem szyi i skręceniem odnóży.

Ubica: Oho! Poleciał ale list porzucił.

Ubu: Czytaj. Zdaje mi się, że ja tracę zmysły, albo że już nie umiem czytać. Spiesz się, klempo<sup>32</sup>.

Ubu biele, acz nieświadomie, włada kalamburem i przeinaczeniem: „Wiem to teraz z pewnego źródła. Omis a Deo scientia, co znaczy: omnis, wszelka, a Deo, wiedza; scientia, przychodzi od Boga. Oto wytłumaczenie zjawiska”<sup>33</sup>. A kiedy chce zabłysnąć, wychodzi z tego groteskowa głupota:

Ubu: Morze złowrogie i niegościnnie, które opływa kraj zwany Germanją, tak nazwany, ponieważ wszyscy mieszkańcy tego kraju są Germańce.

Ubica: Oto co nazywam erudycją<sup>34</sup>.

Hébert nie należał do najprzystojniejszych mężczyzn, był gruby, dość niski i miał krótkie nogi. Żeleński przesadził chyba jednak pisząc, że prototyp Ubu był grubasem o świńskiej twarzy z dużymi wąsami<sup>35</sup>. Jarry’emu kojarzył się z gruszką i tak też przedstawił go sporządzając ilustracje do sztuki, w której pojawia się kilka aluzji do wyglądu uzurpatora:

Rotmistrz Bardior: Ale gdzie jest ojciec Ubu?

Ubu: Jestem! Jestem! Do kata, na moją zieloną świeczkę, jestem przecie dość gruby”,

i dodaje: „Uf, jeszcze trochę a byłbym wgniótł krzesło”<sup>36</sup>. Ubica zachwyca się pełnymi kształtami męża w stroju bojowym: „Jaki on piękny w swoim kasku i zbroi, rzekłbyś upancerzona dynia”, zaś roześlony palotyn Piła nazywa go „wstrętną baryłą”<sup>37</sup>. Parokrotnie podkreślono też brak higieny ojca Ubu: „Wszyscy: Stary Ubu jest paskudny brudas, a jego rodzina jest, powiadają, okropna”; albo:

---

<sup>32</sup> A. Jarry, 1993, *Ubu Król, czyli Polacy*, s. 121.

<sup>33</sup> Tamże, s. 168.

<sup>34</sup> Tamże, s. 180.

<sup>35</sup> Tamże, s. 21.

<sup>36</sup> Tamże, s. 63.

<sup>37</sup> Tamże, s. 124, 149.

*Ubu rzucając się aby go [Bardiora] uściskać Och! Och! bardzo cię Kocham, Bardior.*

Bardior: Ech! Ty śmierdzisz, ojciec Ubu. Ty się nigdy nie myjesz?

Ubu: Rzadko.

Ubica: Nigdy!<sup>38</sup>.

Nauczyciel pasjonował się zjawiskami atmosferycznymi i w czasie wolnym poświęcił im studia zwieńczone rozprawą doktorską pod tytułem *Études sur les lois des grands mouvements de l'atmosphère et sur la formation et la translation des tourbillons aériens* obronioną na Sorbonie w 1882 roku. Jej echa pobrzmiwają w dramacie: „Ubu: Panowie, posiedzenie jest otwarte, starajcie się dobrze słuchać i zachowywać się spokojnie. Po pierwsze, przejdziemy rozdział finansów; dalej będziemy mówili o małym systemiku, którym wymyślił na to, aby sprowadzać pogodę i odwracać deszcz”<sup>39</sup>. Również podczas wojny z carem Ubu nawiązuje do „systemiku” i marzy o zbudowaniu maszyny latającej wykorzystującej właściwości sił powietrza: „Ubu: Ale, kiedy będziemy z powrotem w Polsce, wyimaginujemy, przy pomocy naszej wiedzy fizycznej i przy pomocy naszych doradców, powóz wietrzny, zdolny przenieść całą armię”<sup>40</sup>.

W pierwszym odruchu czytelnik może odebrać wyjaskrawiony obraz nauczyciela jako przejaw typowego buntu nastolatka nienawidzącego szkoły, profesorów, systemu, dyscypliny. Tym bardziej, że u schyłku XIX wieku anarchizacyjne hasła stały się modne i negacja zasad społecznego współżycia nadaje ton niejednemu utworowi epoki *fin de siècle*. Jarry zdecydowanie odcinał się od uniwersalnych cnót i wartości, a literatura służyła mu do przypuszczania ataków na społeczeństwo. Antymieszczańskie obrazy<sup>41</sup> tworzące sieć obsesyjnych metafor wyrażają jego egzystencjalno-estetyczne przemyślenia. *Ubu Król* nie jest zwykłym paszkwilem, w świetle wypowiedzi pisarza na temat teatru należy go odbierać jako rewolucję artystyczną i przykład nowego dramatu zrywającego całkowicie z obowiązującym wówczas modelem sztuki dobrze napisanej (*pièce bien faite*) i uciekającego od bezwocnego kopiowania natury. W artykule *De l'inutilité du théâtre au théâtre* (1894; *O bezużyteczności teatru w teatrze*) Jarry postawił zasadnicze (i retoryczne) pytanie: czy teatr ma dopasowywać się do gustów publiczności czy to raczej ona powinna podążać za inwencją twórczą

<sup>38</sup> A. Jarry, 1993, *Ubu Król, czyli Polacy*, s. 112, 69.

<sup>39</sup> Tamże, s. 119.

<sup>40</sup> Tamże, s. 133.

<sup>41</sup> Cf. A. Jarry, *Cezar-Antychryst, Nadsamiec, Ubu skowany*.

pisarzy? W odpowiedzi zawarł awangardową koncepcję dramatu, którego zadaniem jest kreowanie nowych rzeczywistości i podważanie własnych podstawowych elementów jak dekoracje, funkcja aktora, nawet język. Ówczesnej scenie zarzucał, że jest tylko komercyjną rozrywką, że przeczy sama sobie głosząc z jednej strony hasła realizmu, z drugiej uciekając się do prowizorycznych rozwiązań typu *trompe-l'œil*. Proponował jednolite tło dla wszystkich scen, nieograniczone stosowanie rekwizytów lub zastąpienie ich plakietkami z nazwami przedmiotów, wprowadzenie niezmiennej maski w miejsce aktora-charakteru, a do ewentualnych jej modulacji sugerował wykorzystać oświetlenie.

Analogiczna, choć luźniejsza, relacja zachodzi między Ionesco a Profesorem z *Lekcji*, którego dokładny obraz poznajemy dzięki didaskaliom. Z uprzejmego i ujmującego starszego pana przemienia się w sadystrę, a na koniec w mordercę. Nauczyciel, postać wymyślona i utrzymana w konwencji szarży, niszczy psychicznie i fizycznie uczennicę. Ze względu na ów akt destrukcji staje się *porte-parole* autora, zaś ośmieszona uczennica symbolizuje tradycyjny teatr – naiwny, niedojrzały, słaby i nietrwały. Tam gdzie Jarry wahał się jeszcze, Ionesco dopełnił dzieła obalając podstawowy filar teatru, jakim jest język. Dialogi najpierw zbanalizował szydząc z funkcji kognitywnej, społecznej i afektywnej języka, by ostatecznie unicestwić go zamieniając w kakofonię. Teoretycznego podłoża do psychokrytycznej interpretacji *Lekcji* należy szukać w wypowiedziach Ionesco o teatrze<sup>42</sup>:

Próbuję po prostu przedstawić to, co siedzi we mnie najgłębiej (...). Gdy zacząłem pisać dla teatru – co stało się zupełnie przypadkiem i tylko po to, by się z niego ponaśmiewać – pokochałem go, odkryłem go w sobie, zacząłem go rozumieć, fascynować się nim; i zrozumiałem, jakie przede mną konkretnie stoi zadanie (...). Jeśli zatem wartość teatru polegała na pogrubieniu efektów, to należało pogrubić je maksymalnie, podkreślić je, zaakcentować. Wypchnąć teatr poza strefę pośrednią, która nie jest ani teatrem, ani literaturą, przywrócić go jego własnej naturalnej formie, jego własnym granicom. Sznurki, zamiast ukrywać, należało wydobyć na wierzch (...) należało dotrzeć do samego sedna groteski, karykatury, wznieść się ponad bladą ironię uduchowionych komedii salonowych. Koniec z komediami salonowymi, niech zastąpi je farsa, parodystyczna szarża posunięta do ostateczności. Soczysty komizm, bez finezji, nadmierny. Koniec także z komediami dramatycznymi. Za to powrót do przelado-

---

<sup>42</sup> E. Ionesco, 1991, *Notes et conte-notes*, Gallimard; tenże, 1993, *Journal en miettes*, Gallimard.



wania. Posunąć wszystko aż do paroksyzmu, tam gdzie biją źródła tragizmu. Robić teatr przemocy: gwałtownie komiczny, gwałtownie dramatyczny<sup>43</sup>.

Portret nauczyciela posłużył obu pisarzom do wyrażania koncepcji artystycznych zmierzających do gruntownej odnowy sceny. Naturalnie nasuwa się pytanie o źródła niechęci do dramaturgii klasycznej i ogólniej – do zasad społecznych. Wynika ona niewątpliwie z trudnych doświadczeń z dzieciństwa wywołanych niestabilnością rodzinnego życia. Obaj zaznali cierpienia, poczucia odrzucenia, rozbicia i zagrożenia. Ojciec Ionesco był egoistycznym tyranem, entuzjastycznie i bezrefleksyjnie popierającym kolejne reżimy totalitarne, który ostatecznie rozwiódł się z żoną i odseparował od dzieci. Pani Jarry zaś porzuciła męża, kupca bławatnego, gdy zaczęło mu się źle wieść w interesach. Wraz z dwójką dzieci wędrowała od miasta do miasta próbując ustabilizować sobie życie, a im zapewnić dobrą edukację.

Przytoczone tu portrety nauczycieli dowodzą, że literatura, choć operuje słowem a nie obrazem, potrafi oddać niezwykle celnie sylwetki ludzkie, ze wszystkimi ich niuansami psychologicznymi i fizycznymi. Jedne miniaturowe, inne *en pied*, nakreślone szybko i pod wpływem emocji lub przemyślane i skrupulatne przedstawiają cały wachlarz osobowości. Należy też zwrócić uwagę, że dzieło literackie, tak jak i malarskie, nie tylko przedstawia obiekt, ale i odzwierciedla psychikę i poglądy autora.

## Bibliografia

- Besson V., 1996, *Félix-Frédéric Hébert au lycée de Moulins*, „L'Étoile-Absinthe”, n° 69-70, s. 24-6.
- Camus A., 2003, *Pierwszy człowiek*, tłum. Joanna Guze, Kraków, Zielona Sowa.
- Citron S., 1989, *Le mythe national. L'histoire de France en question*, Paris, Éditions ouvrières – Études et Documentation internationales.
- Djebar A., 2007, *Oran martwy język*, tłum. Iwona Badowska, Warszawa, Dialog.
- Guéno J.-P. (red.), 2001, *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves*, Libro Radio-France.
- Guizot F., 1864, *Histoire parlementaire de France : recueil complet des discours prononcés dans les Chambres de 1819 à 1848*, Paris, Michel-Lévy frères, <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb30561785v> (dostęp 17.09.2017).
- Ionesco E., 2004, *Lysa śpiewaczka. Lekcja. Krzesła*, tłum. Jan Błoński, Jan Kosiński, Jerzy Lisowski, Świat Literacki.
- Ionesco E., 1991, *Notes et contre-notes*, Gallimard.

---

<sup>43</sup> E. Ionesco, 1991, *Notes et contre-notes*; tenże, 1993, *Journal en miettes*, s. 80-86.

- Jarry A., 1993, *Ubu Król, czyli Polacy*, tłum. Tadeusz Boy-Żeleński, Pomorze.
- Léon A., Roche P., 2003, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, PUF.
- Mauron Ch., 1989, *Des métaphores obsédantes au mythe personnel. Introduction à la psychocritique*, Paris, Corti.
- Miroux J.-Ph., 2003, *Le portrait littéraire*, Hachette.
- Pagnol M., 1988, *La gloire de mon père*, Paris, Éditions de Fallois.
- Péguy Ch., 1932, *L'Argent*, Gallimard, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9734424c> (dostęp 1.10.2017).
- Pennec J., 2003, *Les vies parallèles, w: Zola : Le lycée de Rennes dans l'histoire*, Rennes, Apogée.
- [http://www.ac-nice.fr/lettres/valbonne/file/Camus\\_Discours\\_de\\_Suede\\_1957.pdf](http://www.ac-nice.fr/lettres/valbonne/file/Camus_Discours_de_Suede_1957.pdf) (dostęp 22.10.2017)

### Some portraits of the teachers in the literature from the 19<sup>th</sup> to the 21<sup>st</sup> century

**Abstract:** In the 19<sup>th</sup> century the education system in France developed fast towards equality and secularity, and the teachers became its fundament. Known as black hussars of the Republic they embodied the highest moral and professional standards. Their living portraits remain in the literature, both documents and fiction. Sometimes the image hides a deeper meaning and becomes a palimpsest as it shows not only the fictional character, but also the secrets of soul and mind of the author. Mauron's method, psychocritics, helps discover the inner message of some text. It can be used, for instance, to analyse the relation between Jarry, Ubu and Hébert. Our article focuses on this approach after evoking some realistic and various teacher portraits left by pupils.

**Keywords:** teacher, school, portrait, palimpsest, psychocritics, Mauron, Jarry, Ionesco

**Kto kogo prowadzi?**  
**Uczeń i nauczyciel w filmie**  
**François Ozona *Dans la maison***

Film *Dans la maison* wszedł na ekrany kin w 2012 roku. Jest trzynastym pełnometrażowym filmem w reżyserii François Ozona i siódmym nakręconym przez niego według scenariusza będącego jego wyłącznym dziełem<sup>1</sup>, jakkolwiek bazującym na sztuce hiszpańskiego dramaturga Juana Mayorgi *El chico de la última fila* (*Chłopiec z ostatniej ławki*) z 2006 roku. Opowiedziana historia zdaje się być pretekstem do ukazania relacji między nauczycielem literatury w liceum i jego uczniem – relacji, która bardzo szybko przeradza się w grę między pisarzem i czytelnikiem.

Zaczyna się nowy rok szkolny. Germain, nauczyciel literatury, zniesmaczony poziomem prac pisemnych swoich uczniów, wyławia jedną – napisaną sprawnie i intrygującą. Jej autorem jest szesnastoletni Claude Garcia, niepozorny chłopak siedzący w ostatniej ławce. Germain postanawia rozwijać w nim piarsarski talent, angażuje się w jego edukację i w opowieść, którą Claude pisze dla niego w odcinkach, przemycając do kolejnych wypracowań. Opowieść dotyczy życia „normalnej rodziny”<sup>2</sup>: szkolnego kolegi Claude’a, noszącego imię Rapha, i jego rodziców. By o nich pisać, musi ich podglądać, przebywać nieustannie w ich domu, przenikać do coraz bardziej intymnych obszarów ich życia. Ger-

---

<sup>1</sup> Ozon był współautorem scenariuszy wszystkich pozostałych swoich wcześniejszych filmów pełnometrażowych. Kolejne cztery filmy reżysera – *Jeune & jolie* (2013), *Une nouvelle amie* (2014), *Franz* (2016) i *L’amant double* (2017) – powstały według jego autorskich scenariuszy.

<sup>2</sup> Zwrot „une famille normale” pojawia się w filmie wielokrotnie, wyłącznie w wypowiedziach Claude’a, i ma kluczowe znaczenie. Niejasne pozostaje, dlaczego polski tłumacz, Marcin Leśniewski, zdecydował się na zastąpienie go określeniem „rodzina doskonała”.

main czyta wypracowania wraz z żoną, oboje angażują się w opowiadaną historię. Szczególnie mężczyzna sprawia wrażenie zahipnotyzowanego, gotów jest na wiele, by tylko móc czytać dalej. Rosnące napięcie i coraz bardziej skomplikowane interakcje między wszystkimi bohaterami opowieści są w istocie wynikiem subtelnej gry i ustaleń między Germainem a Claudem. Claude prowadzi narrację kierując się wskazówkami Germaina, dlatego Germain jest początkowo przekonany, że to on prowadzi za rękę swojego ucznia, młodego pisarza. Tymczasem, niepostrzeżenie, uczeń przejmuje kontrolę nad umysłem i życiem nauczyciela, prowadząc go na pasku swojej, a może wspólnej opowieści, aż do ostatniej kropki.

Pierwsze ujęcie filmu przywodzi na myśl czystą, niezapisaną jeszcze kartkę, która lada moment zapełni się znakami składającymi się na opowieść. Germain przegląda papiery siedząc na ławce w pustym, sterylnym wnętrzu szkolnego korytarza. Biała, przeszklona przestrzeń. Nauczyciele zbierają się i przygotowują do nowego roku szkolnego. Po chwili widzimy ucznia ubierającego się w szkolny mundur. Kamera nie pokazuje jego twarzy. Skarpetki, koszula, spodnie, krawat, buty, wreszcie marynarka z wyszytym na kieszonce godłem szkoły: Lycée Flaubert. Imię i nazwisko patrona liceum pojawia się ponownie już w następnym, oszczędnym wizualnie i początkowo nieruchomym ujęciu, w którym widać szkolny budynek z widniejącym na froncie napisem: Lycée Gustave Flaubert. Do wejścia zbliża się samotnie Claude, po chwili dołącza do niego tłum pozostałych uczniów – bezimiennych, identycznie ubranych, rojących się dzięki przyspieszonej częstotliwości zdjęć. To już czołówka filmu. Tłum uczniów wlewa się do szkoły, wypełnia wnętrza sterylnego dotąd korytarza. Na ekranie migają twarze ułożone w równe rzędy, jak na szachownicy – migają tak szybko, że widz nie jest w stanie zarejestrować, ani tym bardziej zapamiętać rysów. W kadrze jest ich najpierw 200, po chwili 128, 72, 50, 32, 18, 8, potem już tylko 2. Wreszcie, przez ułamek sekundy, widzimy obok siebie Raphę – przyszłego bohatera opowieści, i Claude'a – przyszłego narratora. Dramaturgia czołówki filmu pozwala uwierzyć, że spotkanie bohatera i narratora jest czysto przypadkowe. Zostali wyrzuceni na ekran, razem i jednocześnie, niczym kulki wyłowione przez maszynę losującą. Na razie obaj pozostają bezimienni.

Claude'a poznajemy z imienia i nazwiska w pierwszej scenie następującej bezpośrednio po czołówce filmu. Nie pojawia się na ekranie. Germain odczytuje na głos, w domu, jego wypracowanie, wybrane spośród sterty innych. To jedyna wyróżniająca się praca. Jedyna zasługująca na dobrą ocenę, choć wpra-

wiająca nauczyciela i jego żonę w konsternację. Jej autor konfrontuje się z Germainem w następnej scenie. Wyłania się z bezmiennego tłumu uczniów klasy, zostaje po lekcji wezwany przez nauczyciela, który chce z nim omówić zaskakującą treść pierwszego wypracowania:

Germain: Chodzi o treść. Piszesz o koledze z klasy i jego rodzinie. Możesz go urazić.

Claude: Czytał to ktoś inny?

Germain: Jeszcze nie, ale może pokażę to dyrektorowi, żeby zobaczyć, co on o tym myśli.

Claude: Ale ja nie pisałem tego dla dyrektora, pisałem dla pana<sup>3</sup>.

W tej pierwszej rozmowie uwagę zwracają surowy ton nauczyciela i postawa ucznia – podporządkowanego, ale nie dającego za wygraną. Wreszcie Claude wręcza Germainowi kolejne wypracowanie, podobnie jak pierwsze napisane na zadany temat i stanowiące ciąg dalszy tej samej historii. Drugie, jak i pierwsze, kończy się obietnicą: ciąg dalszy nastąpi.

Z chwilą, gdy widz, jednocześnie z nauczycielem, poznaje ucznia-narratora, reżyser oddaje głos temu ostatniemu. Opowieść Claude’a nie jest już tekstem, staje się obrazem. Ten zabieg sprawia, że granica między opowiadaniem ucznia o rodzinie kolegi a opowiadaniem głównym o więzi tworzącej się między uczniem i nauczycielem stopniowo zaciera się, jest coraz mniej wyraźna z każdym odcinkiem, by w końcu zniknąć zupełnie. Kompozycja filmu przypomina bowiem powieść szkatułkową, przy czym pierwszy narrator ogranicza się do wprowadzenia na scenę głównych bohaterów: Claude’a, Germaina i jego żony Jeanne, oraz do naszkicowania atmosfery panującej w szkole. Drugi narrator, Claude, szybko zaczyna z nim konkurować. Do tego, by rozwinąć skrzydła i odnieść sukces potrzebny jest mu nauczyciel i czytelnik.

Germain odgrywa równoległe obie te role, choć początkowo wierzy, że jest przede wszystkim nauczycielem. Wychowuje i uczy. Wierzy w swoją dominującą pozycję przewodnika, którego rady i komentarze mają pokierować rozwojem ucznia, aż do usamodzielnienia tego ostatniego. Usamodzielnienie przychodzi szybciej niż się tego spodziewa, a wtedy role się odwracają. Ewolucję relacji między Germainem a Claudem można podzielić na pięć etapów: nauka moral-

---

<sup>3</sup> Ta i pozostałe cytowane tu kwestie z filmu Ozona *Dans la maison* w tłumaczeniu autorki artykułu.

na, nauka stylu, przeobrażenie nauczyciela w czytelnika, przeobrażenie nauczyciela-czytelnika w bohatera opowieści, uzależnienie od opowieści.

Dwa pierwsze etapy są stosunkowo krótkie. Germain zaczyna od wychowywania, poucza Claude'a, że jego narracja może być przykra dla Raphy („Chodzi o treść. Piszesz o koleżce z klasy i jego rodzinie. Możesz go urazić”). To moment, w którym między uczniem i nauczycielem zawiązuje się intymna więź. Zaczyna ich łączyć wspólna tajemnica („Pisałem dla pana”). Wiadomo już, kto pisze i dla kogo, można zatem zająć się tym jak pisze. Dopiero po lekturze drugiego odcinka Germain przeistacza się w nauczyciela stylu. Od razu też, w czasie drugiej indywidualnej rozmowy z uczniem, powołuje się na Flauberta:

Germain: Dlaczego czas terazniejszy? Dlaczego przeszedłeś na terazniejszy?

Claude: Dla mnie to sposób na to, by pozostać w domu.

Germain: Ach tak. Pierwsze pytanie, jakie powinien zadać sobie pisarz, brzmi: dla kogo piszę? Dla kogo ty piszesz? To bardzo łatwe obnażyć u kogoś najgorsze cechy, tak żeby ludzie mierni, którzy mają się za lepszych, mogli z niego szydzić i uważać za śmiesznego. Znacznie trudniej jest zbliżyć się do postaci, bez uprzedzenia, bez potępienia. Pomyśl o Flaubercie, to doskonały przykład. On nie potępia swoich postaci.

Nazwisko Flauberta pada w filmie nie po raz pierwszy, jednak od tego momentu staje się oczywiste, że to ten właśnie autor ma być drogowskazem dla początkującego pisarza-ucznia. Warto podkreślić, że odwołanie się do twórczości jednego z najsłynniejszych francuskich prozaików, mistrza stylu, jest autorskim pomysłem François Ozona. Flaubert nie pojawia się w tekście sztuki Mayorgi. Hiszpański dramaturg powołuje się na innych twórców: Czechowa, Dostojewskiego, Tołstoja, Cervantesa, Joyce'a, Kafkę, Manna. Niektóre z tych nazwisk padają również u Ozona, jednak to Flaubert i jego proza mają być wzorem dla Claude'a.

Uczynienie z Flauberta patrona całej opowieści dopełnia ją i czyni bardziej konkretną. Germain jako nauczyciel stawia poprzeczkę bardzo wysoko. Uczy przykładem i jest to przykład doskonały. Gustave Flaubert sądził, że sztuka jest nieomylnym narzędziem poznania, doskonałym źródłem wiedzy o świecie i ludzkiej naturze. Jedną z pierwszych książek otrzymanych przez Claude'a w procesie literackiej edukacji jest *Pani Bovary*, określona przez Germaina mianem genialnej. To powieść oparta na niezwykle wnikliwej obserwacji ludzkich charakterów i zachowań. Nie bez znaczenia jest również to, co wiemy o stylu pracy Flauberta, który z niespotykaną wytrwałością cyzelował swoje

utwory, dążąc do stylistycznej perfekcji. Przenikliwość, bezstronność i formalna doskonałość – tego właśnie oczekuje od ucznia nauczyciel. Świadomość charakterystycznych cech prozy Flauberta pozwala dostrzec analogie między próbami Claude’a a najsłynniejszą powieścią tytana francuskiego realizmu. Esther, matka Raphy, wokół której początkujący pisarz krąży tak długo, że wreszcie obserwacja przemienia się w namiętność, przywodzi na myśl Emmę Bovary. Obie bohaterki tłumią narastające znużenie monotonnym życiem, banalną rodziną, zamknięciem w czterech ścianach mieszczańskiego domu. Pragną więcej, snują marzenia i cierpią przeczuwając niejasno, że świat nie może im zaoferować niczego ponad to, co już mają. Esther jest, według Claude’a, „najbardziej znudzoną kobietą na świecie”.

Analogię dopełnia fakt, że arcydzieło Flauberta początkowo ukazywało się w prasie, drukowane w odcinkach. Zapisane kartki, które Claude przynosi Germainowi, bardzo szybko zyskują miano „rozdziałów”. Z wypracowań przeobrażają się w powieść. Rozczłonkowanie opowieści Claude’a przywodzi również na myśl Szeherazadę, na którą zresztą powołuje się nauczyciel: „czytelnik jest jak sułtan Szeherazady – znudzisz mnie, utnę ci głowę, ale daj mi dobrą historię, a sułtan okaże ci serce”. Zachęcając ucznia do brania z niej przykładu, wpada w pułapkę – niecierpliwie czeka na kolejne odcinki, a opowiadający stopniowo go sobie podporządkowuje.

Początkowo jednak uczeń jest posłuszny nauczycielowi i pod jego kontrolą panuje nad tekstem, modyfikuje go według zaleceń Germaina. Na tym etapie role są jasne dla nich obu. Germain wie, że jest nauczycielem i sam siebie tak nazywa:

Claude: Dlaczego tak mi pan pomaga?

Germain: Bo jestem twoim nauczycielem, to moja rola.

Claude: Dlaczego tylko mnie, a innym nie?

Germain: Posłuchaj, nie lubię prawić niepotrzebnych komplementów, ale uważam, że dość dobrze piszesz i zasługujesz na to, by cię zachęcić.

Claude: Dziękuję panu. Do jutra.

Motyw nauczania i wychowania pojawia się też w rozmowach Germaina z żoną, prowadzącą galerię sztuki współczesnej:

Jeanne: Nie rozumiem do czego zmierzasz.

Germain: Ten chłopak ma dar pisania. Chodzi tylko o to, by nauczyć go literatury, a wraz z literaturą – życia.

Jeanne: Literatura niczego nas nie uczy, dobrze wiesz.

Germain: Czyżby? (...) Oczywiście, twoje wystawy uczą lepiej.

Jeanne: Wystawy to dokładnie to samo. W ogóle sztuka niczego nas nie uczy i wiesz o tym dobrze.

Germain: Rozbudza pragnienie piękna.

Zresztą, to właśnie Jeanne pierwsza zauważa, że uczeń i nauczyciel zaczynają zamieniać się rolami: „manipuluje tobą – chcesz go nauczyć literatury, ale to on tobie daje lekcję”. Germain stopniowo wychodzi z roli nauczyciela, przestaje sam siebie tak nazywać, nie pozwala tak się do siebie zwracać, wreszcie przestaje zachowywać się jak nauczyciel, łamie zasady.

Wielkie znaczenie ma scena, w której, rysując na tablicy, wyklada Claude'owi schemat budowy powieści. Mówi o tym, że bohater opowieści musi napotkać na swojej drodze przeszkody utrudniające osiągnięcie wyznaczonego wcześniej celu. Tylko budując konflikt – zewnętrzny bądź wewnętrzny – można przyciągnąć i utrzymać uwagę czytelnika: „nie dawaj czytelnikowi chwili wytchnienia, musi być cały czas pod presją”. Po zakończonym wykładzie Claude bije brawo:

Claude: Brawo, mistrzu!

Germain: Nie nazywaj mnie tak!

Uczeń natychmiast wciela w życie treść wykładu. Żeby móc dalej odwiedzać Raphę i pisać o jego rodzinie, ten musi dobrze zaliczyć sprawdzian z matematyki. Claude stawia warunek: będzie ciąg dalszy, jeśli Germain wykradnie test. To moment przełomowy. Konflikt rodem z antycznej tragedii. Spełniając żądanie, Germain złamie zasady i definitywnie pożegna się z rolą nauczyciela (na razie z rolą, jeszcze nie z pracą). Stawiając opór, straci ciąg dalszy. Wybiera to pierwsze. Od tej pory jest już tylko czytelnikiem, a wkrótce – wraz z żoną – dołącza do grona bohaterów opowieści:

Jeanne: Czy możesz mi wyjaśnić, co my robimy w tej historii?

Germain: Nie wiem, nie mam pojęcia. Stara się.

Jeanne: Ale powiedz, nie miałeś nic wspólnego z tym testem z matematyki?

Germain: [milczy]

Jeanne: Nie do wiary! Dałeś im go wcześniej? (...) Czy ty zdajesz sobie sprawę z tego, co zrobiłeś? Jesteś nauczycielem, a nie przestępcą!



Germain: Posłuchaj, to był jedyny sposób, żeby Claude nadal chodził do nich i pomagał Raphie.

Germain definitywnie traci kontrolę nad sytuacją. Jego życie i jego wybory stają się zależne od narratora, który tylko pozornie pozostaje jego uczniem. Claude nie jest już tylko obserwatorem zdającym relację z tego, co zauważył. Kreuje rzeczywistość, manipuluje swoimi bohaterami, bierze ich na własność. Jego opowieść nie jest już częścią większej opowieści, a on sam wychodzi z roli ucznia i narratora pobocznego. Granice między opowieścią o rodzinie Raphy, a tym, co dzieje się w szkole, zacierają się również w warstwie wizualnej. Nie tylko widz, ale też Germain traci z oczu granicę między obiema narracjami. Germain jeszcze się przed tym broni. Jego żona zaprasza rodziców Raphy na wernisaż w swojej galerii:

Jeanne: To ja ich zaprosiłam.

Germain: Rodziców Raphy?

Jeanne: Tak. Wysłałam zaproszenie. Nie sądziłam, że przyjdą. Chciałam ich zobaczyć, a poza tym sądziłam, że sprawię ci przyjemność, ale nie udało się, jak zwykle.

Germain: Ależ to są postacie fikcyjne, Jeanne! Chciałabyś, żebym ich oglądał w twojej galerii?

Jeanne: A ja? Też jestem postacią fikcyjną?

Germain zaprzecza, ale bez przekonania. Wszystko, co opisuje Claude, wydaje mu się fikcją literacką. Tymczasem sam jest częścią jego opowieści. Pojawia się w domu Raphy, by instruować młodego pisarza. Ten już go jednak nie słucha.

Claude opisuje samobójstwo przyjaciela. Następnego dnia Raphy nie ma w szkole. Nauczyciel wpada w panikę. Sprawdza. Dzwoni do jego rodziców. Okazuje się, że Rapha ma grypę. Claude wyjaśnia: „spodziewałem się, że to się panu nie spodoba, już zmieniłem”. Germain próbuje po raz ostatni wrócić do roli nauczyciela kierującego swoim uczniem. Zakazuje mu pisać. Scena, nacechowana silnymi, choć hamowanymi emocjami, przywodzi na myśl rozstanie kochanków:

Claude: Chce pan, żebym przestał?

Germain: Tak.

Claude: Czy nie za późno na to? Sam mnie pan do tego popchnął.

Germain: Nauka skończona. Przykro mi, Claude, chyba upadłem.

(...)

Claude: Polubiłem te postacie. Sam mnie pan tego nauczył. Chcę pisać dalej.

Germain: Więc ja przestanę czytać.

Jest już jednak tylko czytelnikiem silnie uzależnionym od opowieści, a zarazem bohaterem pozbawionym woli i możliwości dokonywania własnych wyborów. Kiedy Claude wyrzuca kartkę z kolejnym odcinkiem do kosza i wychodzi z sali, Germain wyciąga ją ze śmieci i pieczołowicie rozprostowuje. Opowieść toczy się dalej, jednak wymyka się spod kontroli narratora, tak jak narrator wymknął się wcześniej spod kontroli swojego nauczyciela. To Rapha, do tej pory bierny bohater, pozbywa się obu: brutalnie zrywa przyjaźń z Claudem i, zdradzając tajemnicę wykradzonego testu, sprawia, że Germain traci pracę w szkole. Paradoksalnie jest to triumf Germaina, to on bowiem starał się wcześniej przekonać Claude'a, by uczynił z Raphy postać pierwszoplanową. Zapewniając mu rolę „tylko” bohatera, kompromitując go przed klasą, wymazując zdanie po zdaniu jego wypracowanie o przyjacielu, czyli jego punkt widzenia, próbował udowodnić, że narrator jest tylko jeden i jest nim Claude. W rezultacie stworzyli wspólnie niezależny byt, a sami, za jego sprawą, znaleźli się poza opowieścią, poza domem.

Claude, od tej pory samodzielny pisarz, ma do wykonania ostatnie zadanie:

Claude: Dziś postanowiłem zmienić kierunek. Nie idę ani do szkoły, ani do domu Raphy. Wyruszam na poszukiwanie zakończenia. Zakończenia dla pana Germaina. Zakończenia dla mojego nauczyciela.

Narrator, znalazłszy się poza domem rodziny Raphy, wkracza do domu swojego nauczyciela, a intymne zbliżenie z jego żoną sprawia, że wchodzi w jego skórę. Cała dotychczasowa opowieść i jej bohaterowie, mimo emocji i silnego do nich przywiązania, to najwyraźniej jedynie pretekst do stworzenia nierozzerwalnej więzi między uczniem a nauczycielem, czyli narratorem i czytelnikiem:

Claude: Od kiedy poznałem pana Germaina, zapragnąłem dowiedzieć się, jak on żyje. Jak wygląda jego dom, kim jest jego żona, czym się ona zajmuje, czy mają dzieci, czy się jeszcze kochają. Jeanne. Jeanne. Naprzeciw mnie żona pana Germaina, leży na kanapie. Śpi, a ja wsłuchuję się w jej regularny oddech. (...) Co ja tutaj robię? Naprzeciw żony mojego nauczyciela, która śpi, wyst-

wiona na moje pożądanie, na pożądanie ucznia z ostatniej ławki. Szukam zakończenia. Mojego zakończenia. Może właśnie tutaj je znalazłem. W jego domu.

Nasuwa się pytanie, czy ten miłosny trójkąt jest rzeczywiście trójkątem?

Czyż nauczyciel i uczeń to nie ta sama osoba? Starszy i młodszy chłopiec z ostatniej ławki. Germain to przecież niespełniony pisarz, który z braku talentu został nauczycielem literatury. Claude jest realizacją jego młodzieńczych pragnień. Ucząc go, stwarza na nowo siebie. Ruina całego jego dotychczasowego życia to koniec stworzonej dla niego opowieści, a zarazem szansa na zaczęcie wszystkiego od nowa. To ich wspólne zakończenie. Claude rzuca szkołę i opuszcza rodzinę – przestaje być uczniem, zostaje mu tylko literatura. Germain traci pracę w szkole i żonę – przestaje być nauczycielem, zostaje mu tylko literatura. Zbawienie przez unicestwienie. Symbolem definitywnego upadku nauczyciela i przejścia do nowej rzeczywistości jest cios w głowę, który Jeanne zadaje Germainowi przypadkowym przedmiotem, pierwszym, na który natrafiła jej ręka w czasie walki – opasłym tomem *Podróży do kresu nocy* Céline’a. Czyż Céline to nie Flaubert XX wieku? Jego powieść to kolejny, po *Pani Bovary*, kamień milowy francuskiej prozy. Nowa jakość w narracji.

W ostatniej scenie odmieniony Germain siedzi nieruchomo na ogrodowej ławce w Institut La Verrière, podparyskim szpitalu psychiatrycznym specjalizującym się w leczeniu nauczycieli dotkniętych depresją. Pojawia się Claude, a wraz z nim początek nowej opowieści. Ostatnia rozmowa ucznia i nauczyciela to w istocie dialog wewnętrzny pisarza szukającego nowe pierwsze zdanie.

### **Filmografia**

*Dans la maison*, 2012, scenariusz i reżyseria François Ozon na podstawie sztuki Juana Mayorgi, Francja.

### **Bibliografia**

Arijon D., 2010, *Gramatyka języka filmowego*, tłum. Feliks Forbert-Kaniewski, Warszawa.  
Céline L.-F., 2013, *Podróż do kresu nocy*, tłum. i posłowie Oskar Hedemann, Warszawa.  
Flaubert G., 2014, *Pani Bovary*, tłum. i komentarze Ryszard Engelking, Warszawa.  
Mayorga J., 2009, *Le garçon du dernier rang (El chico de la última fila)*, traduit en français par Dominique Poulange et Jorge Lavelli, Besançon.

**Who is leading who? A student and a teacher in François Ozon's movie *In the House***

**Abstract:** The film by French director François Ozon *In the House* (*Dans la maison*) tells a story of a relationship between a literature teacher and his student. The young boy's talent for writing makes the teacher-student relationship gradually turn into a writer-reader relationship. This article is a detailed analysis of this change. The evolution of the relationship between the heroes can be divided into five stages: moral education, style education, transformation of the teacher into a reader, transformation of the teacher-reader into a hero of the story, addiction to the story. The teacher and the student become one person. In the teaching process, the teacher, an unfulfilled writer, creates himself and starts anew.

**Keywords:** teacher, student, writer, reader, literature, novel, story, film, Ozon, Flaubert, *Madame Bovary*

| **Małgorzata Kamecka** |  
Uniwersytet w Białymstoku

| **Urszula Kochanowska** |  
Uniwersytet w Białymstoku

## **Skąd tytuł *Czterysta batów*? O przekładzie tytułów filmów francuskich na język polski**

Bohater *Czterystu batów* to kilkunastoletni Antoine Doinel, alter ego samego reżysera, samotny chłopiec spragniony uczucia bliskich i akceptacji otoczenia. Młodzieńczy bunt okresu dojrzewania prowadzi go na manowce, nastolatek przeżywa wzloty i upadki popełniając głupstwo za głupstwem. Uważa się, że tym obrazem z 1959 roku, uznanym za arcydzieło Nowej Fali, François Truffaut nie tylko nakreślił postać stłamszonego dziecka, opuszczonego przez wszystkich i osamotnionego w świecie nieczułych dorosłych, ale przede wszystkim wyraził odwieczną tęsknotę człowieka do nieskrępowanej wolności<sup>1</sup>.

Podobno François Truffaut wahał się, jaki tytuł wybrać dla swojego filmu: *La fugue d'Antoine*, *Les enfants oubliés*, *Les enfants vagabonds*, *Les quatre jeudis...*<sup>2</sup> Ostatecznie wybór padł na *Les quatre cents coups*. Można przypuszczać, że dla wielu polskich widzów związek pomiędzy tą niewątpliwie przejmującą opowieścią o dorastaniu, a jej tytułem – *Czterysta batów* – pozostaje niezrozumiałą, zaskakującą, czy wręcz nielogiczną. Czyżby zawinił tłumacz? Trudno jednakże zarzucić tłumaczowi brak spójności tytułu polskiego z pierwowzorem

---

<sup>1</sup> A. Jackiewicz, 1983, *Moja filmoteka. Kino na świecie*, Warszawa, Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe, s. 125-126; C. Beylie, 1990, *Les films clés du cinéma*, Paris, Bordas, s. 216; C. Beylie, J. Pinturault, 1990, *Les maîtres du cinéma français*, Paris, Bordas, s. 166-168.

<sup>2</sup> <http://www.dvdclassik.com/critique/les-quatre-cents-coups-truffaut> (dostęp 25.11.2017)

francuskim. W tym wypadku akurat, rzeczą niesłuszną byłoby posądzać go o niedochowanie wierności oryginałowi: tytułowe *Les quatre cents coups* to nic innego, jak *Czterysta batów*. Jedynie frankofon bez specjalnych trudności upora się z zagadką i zrozumie w czym tkwi sedno sprawy. O ile bowiem samodzielnie występujące słowo *coup* oznacza ‘uderzenie, raz, cios, cięcie’, o tyle użyte w wyrażeniu *faire les quatre cents coups* lub *faire les cents coups* wchodzi w związek frazeologiczny o znaczeniu ‘robić głupstwa, szaleństwa’<sup>3</sup>. Pojmując w ten sposób wyrażenie idiomatyczne, właściwie odczytujemy tytuł i tym samym, dostrzegamy jego wyraźną zbieżność z czynami małego buntownika. Wyraz *coup*, tłumaczony dosłownie, bez umieszczenia go w całym wyrażeniu, zniekształca właściwy sens tytułu. Skąd się w takim razie wzięło *Czterysta batów*?

Można odnieść wrażenie, że na błędne tłumaczenie tytułu filmu Truffauta złożyły się dwie sprawy. Pierwszą, o której już wspomniano, należałoby tłumaczyć nieznaną francuskiego wyrażenia idiomatycznego. Druga, z kolei, wynikałaby z automatycznego powielenia opacznie zrozumiałego tytułu na kolejne języki. Wystarczy mianowicie dokonać przeglądu tłumaczeń *Les quatre cents coups* na język angielski (*The 400 Blows*), hiszpański (*Los 400 golpes*), czy włoski (*I 400 colpi*), by stwierdzić, że wersja polska brzmi podobnie: najwyraźniej w każdym przypadku popełniono ten sam błąd wynikający z niezrozumienia idiomu wykorzystanego w tytule francuskim<sup>4</sup>. Możemy jedynie przypuszczać, że być może kolejni tłumacze sugerowali się tytułem angielskim, co skutkowało powtórzeniem niewłaściwej formy. Dla niektórych widzów tytuł *Czterysta batów* kojarzy się z westernem, a nie sztandarowym dziełem, zapowiadającym nowe podejście do narracji filmowej. Niewątpliwie paradoksem jest, że jeden z najbardziej cenionych obrazów Nowej Fali pozostanie w historii kina kojarzony z tytułem, który w żaden sposób nie odnosi się do swego francuskiego oryginału. Ironią też jest, że utwór tak nowatorski, tak istotny dla rozwoju sztuki filmowej zapisał się w historii kina pod tak nietrafionym tytułem. Co znamienne, pomimo upływu lat oraz świadomości tego błędu nie podjęto żadnej próby, by ten stan rzeczy zmienić, nadać tytuł bezpośrednio nawiązujący do treści, co jak się okazuje jest częstą praktyką. Niestety, stało się inaczej.

---

<sup>3</sup> L. Zaręba, 1973, *Frazeologiczny słownik polsko-francuski*, Wiedza Powszechna, s. 530-531.

<sup>4</sup> Wydaje się, że tylko Niemcy, prawdopodobnie jako jedyni, poznali arcydzieło Truffauta pod innym tytułem: *Sie küßten und sie schlügen ihn* (tłum. dosł. ‘całowali i bili go’).

## Wprowadzenie

*Casus* filmu Truffauta skłania nas do sformułowania kilku refleksji dotyczących, jak się można było przekonać, niebagatelnej roli tytułu, w tym wypadku filmowego. Dedykujemy nasz tekst Miłośniczce kina, Osobie, z którą dzielimy pasję do sztuki filmowej, francuskiej w szczególności – stąd też, przedmiotem naszych dociekań są tytuły filmów francuskich i ich tłumaczenia na język polski. Nasze rozważania oparłyśmy na zbiorze 248 tytułów filmów francuskojęzycznych, mniej lub bardziej popularnych w naszym kraju, a znanych polskiej publiczności z kin lub telewizji. Wśród zgromadzonych przykładów znajdują się tytuły filmów komediowych, obyczajowych i sensacyjnych, ale pojawiają się również przykłady filmów historycznych, biograficznych i melodramatów. Dokonałyśmy podziału na tytuły tożsame z oryginałem i odbiegające od oryginału: w ten sposób wyodrębniłyśmy dwie grupy.

Ku naszemu zdziwieniu okazało się, że obie grupy tytułów są sobie liczebnie równe. Ponieważ nie sposób przeanalizować, zważywszy na ramy niniejszego studium, wszystkich zgromadzonych przykładów, uznałyśmy za zasadne, żeby w głównej mierze odnieść się do wybranych tytułów polskich odbiegających od francuskiego oryginału. To one bowiem stwarzają największe możliwości obserwacji i stanowią punkt wyjścia do ustalenia pewnych prawidłowości. Te przykłady, naszym zdaniem, najlepiej ilustrują techniki stosowane przez tłumaczy oraz nierzadko intencje, jakimi kierują się dystrybutorzy filmowi. Wiele wskazuje na to, że nie należy pomijać tego drugiego czynnika – marketingowego.

## Jakie funkcje spełnia tytuł?

Tytuł, jak podaje *Mala encyklopedia przekładoznawstwa*, jest integralnie związany z dziełem: książką, filmem, obrazem etc. Jest jednocześnie „komunikatem językowym posiadającym swojego nadawcę i odbiorcę, wyrażony jest za pomocą danego kodu i w określonym kontekście”<sup>5</sup>. To czytelna etykieta, wizytówka, imię pod którym tekst funkcjonuje w świadomości odbiorców. Ustalenie jednej ogólnej charakterystyki tytułów nie jest możliwe. Tytułom można jednak

---

<sup>5</sup> M. Gagaczowska, 2000, *Tytuł i tłumaczenie*, w: U. Dąbbska-Prokop (red.), *Mala encyklopedia przekładoznawstwa*, Częstochowa, Educator, s. 280.

przypisać pewne funkcje wspólne: funkcję nazywającą i identyfikującą. Tytuł ze swej istoty ma za zadanie odróżniać dane dzieło od innych, natomiast jego specyficzne funkcje wynikają z rodzaju danego dzieła<sup>6</sup>. Funkcja identyfikacyjna tytułu zawsze jest zachowana w przekładzie, bez względu na kształt tłumaczenia, tytuł raz nadany dziełu będzie odróżniał dany utwór od innych<sup>7</sup>.

W przypadku przemysłu filmowego, w którym w grę nierzadko wchodzi ogromne środki finansowe zaangażowane w realizację obrazu, wielkiego znaczenia nabiera też funkcja marketingowa tytułu. Joanna Dybiec nazywa ją funkcją perswazyjno-promocyjną twierdząc, że „tak jak nazwa własna firmy jest marką, podobnie tytuł często jest komunikatem reklamowym”<sup>8</sup>. W związku z tym, nie sposób przecenić roli tytułu w kampanii promującej dzieło w przestrzeni publicznej i mediach, co potwierdza Leszek Berezowski, który pisze, że tytuł:

Razem z innymi elementami kampanii reklamowej (plakaty, fotosy, etc.) współodpowiada za oglądalność. Gusta i potrzeby publiczności są natomiast różne i o wiele łatwiej trafić do zainteresowanych osób jeśli w tytule uda się zawrzeć informację o gatunku, do którego film przynależy. Być może zniechęci to do oglądania filmu widzów, którzy danego gatunku nie lubią bądź też nie są danego dnia w odpowiednim nastroju, ale za to przyciągnie osoby, które bez takiej informacji w tytule nigdy nie dowiedziałyby się, że mają sposobność obejrzenia filmu z interesującego je gatunku<sup>9</sup>.

Z charakterystyki tytułu podanej przez autora wynika, że powinien on jasno określać gatunek filmowy, tak by przyciągnąć uwagę publiczności, zarówno miłośników danego gatunku, jak i tych, którzy za nim specjalnie nie przepadają, ale mogą, potencjalnie, wybrać się na film, zachęceni właśnie tytułem. Zdarza się, że tłumaczenie dosłowne nie precyzuje gatunku w sposób oczywisty. Tytuły komedii powinny więc charakteryzować się pewną dozą komizmu, zaś tytuły melodramatów zawierać bezpośrednie odniesienie do uczuć.

---

<sup>6</sup> H. Grabarek-Biały, J. Grabarek, 2012, *Kilka uwag o przekładzie tytułów na podstawie tłumaczeń niemiecko-polskich i polsko-niemieckich*, „Rocznik Przekładoznawczy” 7, s. 11.

<sup>7</sup> M. Gagaczowska, 2000, *Tytuł i tłumaczenie*, s. 281.

<sup>8</sup> J. Dybiec, 2007, „What’s in a name?” *Przekład nazw własnych i tytułów a obcość*, w: M. Piotrowska (red.), *Język a komunikacja 18: Współczesne kierunki analiz przekładowych*, Kraków, Tertium, s. 149.

<sup>9</sup> L. Berezowski, 2004, *Skąd się biorą polskie tytuły amerykańskich filmów?*, w: W. Kubiński, O. Kubińska (red.), *Przekładając nieprzekładalne II*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 316.



Problemy z przekładalnością tytułów filmowych mogą wynikać z figuratywności języka, polegającej na grze słów, metaforyczności, bogactwie treści. Aneta Tatarczuk uważa, że „nie chodzi tu tylko i wyłącznie o bariery kulturowe czy językowe, ale o barierę związaną z interpretacją znaczenia utworu i ścisłym metaforycznym powiązaniem go z tytułem, aby tworzył nierozzerwalną całość i odpowiadał pierwotnej intencji autora”<sup>10</sup>. Ta sama autorka przytacza (za Lenore Wright) kryteria, którymi kierują się twórcy scenariuszy nadając tytuł swojemu dziełu. Najważniejsze jest pierwsze wrażenie, a poza tym tytuł powinien spełniać różne funkcje, np. określać gatunek filmu, stawiać ciekawe pytanie, nawiązywać do kultury, bazować na najnowszym slangu, zwracać uwagę na grupę bohaterów walczących z przeciwnościami losu, itd. Oczywiście dobry tytuł powinien spełniać kilka różnych funkcji, a tłumacz, znający kryteria, powinien oddać w tłumaczeniu te wszystkie funkcje<sup>11</sup>.

### „Samowola translatorska” czy tłumaczenie funkcjonalne?

Polskie tytuły filmów najczęściej biorą się z oryginalnych pierwowzorów, o czym przekonują nas tytuły, które wiernie przetłumaczono na język polski. W miarę możliwości są to dosłowne przekłady oryginalnego tytułu:

*8 femmes – 8 kobiet*

*Ceux qui m'aiment prendront le train – Ci, którzy mnie kochają wsiądą do pociągu*

*Le roi danse – Król tańczy*

Wiele tytułów polskich zdecydowanie jednak odbiega od francuskiego pierwowzoru. Czy w tej sytuacji można jeszcze mówić o tłumaczeniu, czy raczej, o „swobodzie twórczej”, jak twierdzi Berezowski?<sup>12</sup> Arkadiusz Belczyk uważa, że tłumaczenia tytułów, które sprawiają wrażenie „samowoli translatorskiej” mogą mieć głębokie uzasadnienie, zwłaszcza, że chodzi o wywołanie u odbiorców podobnych skojarzeń, jakie wywołuje tytuł francuski u odbiorców oryginału. Odchodząc od oryginału na rzecz jakiegoś efektownego sformuło-

<sup>10</sup> A. Tatarczuk, 2005, *Język figuratywny źródłem nieprzekładalności – na przykładzie tytułów filmowych*, w: K. Hejwowski (red.), *Kulturowe i językowe źródła nieprzekładalności*, Olecko, Wszechnica Mazurska, s. 187.

<sup>11</sup> Tamże, s. 188.

<sup>12</sup> L. Berezowski, 2004, *Skąd się biorą polskie tytuły amerykańskich filmów?*, s. 317, 319.

wania odnoszącego się do treści filmu, tłumacz tworzy tytuł na nowo. Dzieje się tak zwłaszcza w dwóch przypadkach: tytułu intertekstualnego, niezrozumiałego dla odbiorcy polskiego oraz tytułu, który po polsku brzmiałby bardzo źle. Ważniejsza jest „funkcjonalność, wywołanie określonego efektu emocjonalnego, szeroko rozumiana atrakcyjność, która musi uwzględnić odmienny kontekst kulturowy (w tym tradycje językowe) innego kraju”<sup>13</sup>. Kilka przykładów dobrze ilustruje tę prawidłowość:

*Bienvenue chez les Ch'tis* (tłum. dosł. ‘witajcie u Ch’tis’) – *Jeszcze dalej niż Północ*

*L'écume des jours* (tłum. dosł. ‘piana dni’) – *Dziewczyna z lilią*

*Les émotifs anonymes* (tłum. dosł. ‘anonimowi wrażliwcy’) – *Przepis na miłość*

*L'hermine* (tłum. dosł. ‘gronostaj’, ‘futro gronostajowe’) – *Subtelność*

*La journée de la jupe* (tłum. dosł. ‘dzień spódnicy’) – *Pokolenie nienawiści*

*La tourneuse de pages* (tłum. dosł. ‘przewracająca strony’) – *Niewykorzystany dar*

W oryginalnym tytule *Bienvenue chez les Ch'tis* największym problemem dla tłumacza jest nazwa własna *Ch'tis* określająca mieszkańców północnego regionu Francji – Nord-Pas-de-Calais, mówiących niezrozumiałym dialektem *ch'ti*<sup>14</sup>. Tłumacz najwyraźniej też chciał zawrzeć w polskim tytule odniesienie do niezbyt pochlebnego postrzegania tego zakątka Francji, kojarzonego przez ogół Francuzów z głęboką prowincją. Prawdopodobnie dlatego wymyślił tytuł na nowo. Interesująco przedstawia się kwestia tłumaczeń tytułów filmów zrealizowanych na podstawie utworów literackich, tłumaczonych na język polski. Tytuł filmu *Dziewczyna z lilią* inspirowanego powieścią Borisa Viana *Piana dni* dowodzi, że tłumacze nie zawsze dochowują wierności literackiemu pierwowzorowi<sup>15</sup>. We Francji film znany jest pod oryginalnym tytułem powieści Viana. W tym przypadku także zadecydowało kryterium atrakcyjności tytułu, który w języku polskim, zdaniem tłumacza, brzmiałby mało zachęcająco, ale trzeba przyznać, że polski tytuł w istocie nawiązuje do treści filmu. Trudno natomiast wywnioskować, jakie względy zdecydowały o nadaniu polskiego tytułu *Subtelność* filmowi *L'hermine*. Dosłowne przetłumaczenie francuskiego tytułu nie byłoby z pewnością ani zasadne, ani łatwe. Biel gronostaju symbolizuje bowiem

<sup>13</sup> A. Belczyk, 2007, *Tłumaczenie filmów*, Wilkowiec, Wydawnictwo „Dla szkoły”, s. 121.

<sup>14</sup> A. Rębkowska, 2011, *Bienvenue chez les Ch'tis*, „Traduire” [En ligne], 225, URL: <http://traduire.revues.org/88>; DOI : 10.4000/traduire.88 (dostęp 27.11.2017).

<sup>15</sup> B. Vian, 2013, *Piana dni*, tłum. M. Puszczewicz, Wydawnictwo WAB.

niewinność, zaś toga ozdobiona futrem z gronostaja jest oznaką godności profesorskiej i sędziowskiej (fabuła rozgrywa się na sali sądowej, a bohaterem jest sędzia). W przypadku *Pokolenia nienawiści* dochodzi nie tylko do całkowitej zmiany tytułu, ale i wypaczenia przekazu filmu. Tłumacz (lub dystrybutor) zaproponował tytuł silnie nacechowany negatywnie, obliczony na przyciągnięcie młodej widowni. Trzeba jednak pamiętać, że tytuł *La journée de la jupe* (dosł. ‘dzień spódnicy’), zrozumiały we Francji, niesie za sobą ważny komunikat społeczny, związany z prawem uczennic do manifestowania swej tożsamości.

Zaobserwowałyśmy również, że nawet w sytuacji, gdy tytuł oryginalny jest w dużym stopniu przetłumaczalny i akceptowalny stylistycznie w wersji polskiej, tłumacz (a być może dystrybutor) wymyśla go na nowo:

*Décalage horaire* (tłum. dosł. ‘różnica czasu’) – *Mężczyzna moich marzeń*

*Le dernier vol* (tłum. dosł. ‘ostatni lot’) – *Niebo nad Saharą*

*Les Lyonnais* (tłum. dosł. ‘lyończycy’) – *Gang Story*

*Une rencontre* (tłum. dosł. ‘spotkanie’) – *Pożądanie*

Zacytowane tytuły, przetłumaczone dosłownie, wydają się poprawne, lecz naszym zdaniem zbyt neutralne. Nie wywołują w odbiorcach wielkich emocji, zaciekawienia filmem, a przede wszystkim nie nawiązują do konkretnego gatunku filmowego, a jak twierdzi Berezowski, tytuł powinien wyraźnie wskazywać na gatunek filmu. Dobór metody tłumaczenia jest kwestią drugorzędą i ma zapewnić osiągnięcie wyżej wspomnianego celu<sup>16</sup>. I rzeczywiście tytuł *Décalage horaire* przetłumaczony dosłownie jako ‘różnica czasu’ nie określa gatunku filmowego, natomiast *Mężczyzna moich marzeń* wyraźnie zapowiada widzowi, że ma on do czynienia z komedią romantyczną. Podobnie w przypadku tytułu *Le dernier vol*, który przetłumaczony dosłownie jako ‘ostatni lot’ wskazywałby raczej na film sensacyjny lub katastroficzny, co mogłoby wprowadzić w błąd potencjalnych odbiorców, a tym samym zaburzyć funkcję marketingową. Film ten jest melodramatem przygodowym, a polska wersja językowa tytułu – *Niebo nad Saharą* – wyraźniej nawiązuje do tego gatunku.

Na liście zgromadzonych przykładów znajdują się również tytuły zawierające w oryginale imiona lub nazwiska. Nie pojawiają się one w wersji polskiej, zwłaszcza gdy są nietypowe, trudne do wymówienia i nie posiadają odpowiednika w języku docelowym:

---

<sup>16</sup> L. Berezowski, 2004, *Skąd się biorą polskie tytuły amerykańskich filmów?*, s. 317.

*Dheepan – Imigranci*

*La famille Bélier – Rozumiemy się bez słów*

*Les fantômes d’Ismaël – Kobiety mojego życia*

*Marie-Francine – Nie ma tego złego...*

*Michou d’Aubert – Ukryta tożsamość*

Tłumaczenia można uznać za udane, gdyż nawiązują do treści filmu, określają jego gatunek i nie zniechęcają odbiorców obcymi kulturowo antroponiimami.

Częstym zabiegiem stosowanym przez tłumaczy jest wykorzystanie znanych polskich powiedzeń, funkcjonujących w popkulturze. Interującym polem do obserwacji sposobów wykorzystania gry słów i powiedziona łatwo wpadających w ucho i znanych rodzimemu odbiorcy są tytuły filmów komediowych. Tłumacze sięgają po zabawne zwroty zaczerpnięte z polszczyzny potocznej lub konstruują zaskakujące odbiorcę zestawienia. O zasadności tych zabiegów w przypadku komedii świadczą bardzo udane wersje polskie, częstokroć nie wykazujące nawet minimalnego podobieństwa do oryginału, ale zawierające odpowiedni ładunek komizmu:

*De l’autre côté du lit* (tłum. dosł. ‘po drugiej stronie łóżka’) – *Kobieta na Marsie, mężczyzna na Wenus*

*Un plan parfait* (tłum. dosł. ‘plan doskonały’) – *Wyszłam za mąż, zaraz wracam*

*Supercondriaque* (tłum. dosł. ‘hipochondryk’) – *Przychodzi facet do lekarza*

*Les combattants* (tłum. dosł. ‘bojownicy’) – *Miłość od pierwszego ugryzienia*

*Jour J* (tłum. dosł. ‘godzina zero’) – *Miłość aż po ślub*

W polskiej wersji *De l’autre côté du lit* tłumacz najwyraźniej odwołuje się do tytułu książki Johna Greya z 1992 roku *Mężczyźni są z Marsa, a kobiety z Wenus*, której autor podejmuje odwieczny temat komunikacji między mężczyznami i kobietami. Ta nośna w popkulturze metafora wykorzystana w tytule zapowiada tematykę filmu. Na pierwszy plan, bez wątpienia, wysuwają się relacje damsko-męskie (partnerskie bądź małżeńskie), a jednocześnie, poprzez zastosowanie gry słów tłumacz sugeruje odwrócenie ról oraz zburzenie pewnych zwyczajowych wyobrażeń na temat płci i społecznych konwencji. W konsekwencji, wykorzystanie znanego, przynajmniej dla sporej części potencjalnej widowni, niemniej długiego tytułu nie razi, a wręcz staje się jego atutem. W lekki sposób odnosi się do gatunku i tematyki filmu. Polskie tłumaczenie tytułu *Les combattants* w oczywisty sposób nawiązuje do powiedzenia *miłość od*

*pierwszego wejrzenia*. Tytułowe *ugryzienie* następuje w chwili, gdy para bohaterów, dziewczyna i chłopak, walczy ze sobą w ramach treningu przygotowującego do wojskowej służby. Pomimo że przez cały film śledzimy rodzące się między nimi uczucie, obraz ten nie jest typową komedią romantyczną, jakby wskazywał na to polski tytuł. Warto w tym miejscu dodać, że prawdopodobnie inspiracją był tytuł angielski *Love at First Fight*.

W przypadku filmów biograficznych wystarczyłoby nazwisko bohatera, ale w polskiej tradycji tłumaczeniowej znane nazwisko uzupełnione jest zazwyczaj jakimś dookreśleniem. Zgromadzone przez nas przykłady w pełni potwierdzają tę prawidłowość. W polskim tytule zachowane jest imię bohatera czy bohaterki, niemniej rozbudowane jest ono o dodatkowy człon, stanowiący dopełnienie podstawowej informacji:

*Molière – Zakochany Molier*

*Dalida – Dalida. Skazana na miłość*

*Marguerite – Niesamowita Marguerite*

*La Môme – Niczego nie żałuję-Édith Piaf*

Dopełnienie to, jak pokazują powyższe przykłady może spełniać różnorakie funkcje. Przypadek *Zakochanego Moliera* nasuwa oczywiste skojarzenie z wcześniej zrealizowanym *Zakochanym Szekspirem*. Z kolei dodanie przymiotnika *niesamowita* do imienia bohaterki filmu o arystokratce pozbawionej talentu, a marzącej o karierze operowej, ma rozbudzić zainteresowanie widza fikcyjną postacią, luźno inspirowaną losami Florence Foster Jenkins. Podobny zabieg zastosowano przy tłumaczeniu tytułu filmu *Florence Foster Jenkins* z Meryl Streep w roli tytułowej. Obraz wszedł na ekrany naszych kin pod tytułem *Boska Florence*. Jeśli chodzi o polski tytuł *Dalida. Skazana na miłość*, dodany człon kieruje uwagę widza na melodramatyczny charakter filmowej opowieści. *La Môme* stanowi natomiast przykład tytułu czytelnego jedynie dla francuskiego odbiorcy, który łączy znany w popkulturze przydomek z osobą Édith Piaf, ikoną francuskiej piosenki. Wykorzystanie pierwszych słów z refrenu piosenki Piaf stanowi, trzeba to przyznać, dość udany przykład adaptacji tytułu.

W relacji pomiędzy językiem oryginału a językiem docelowym tłumaczonych tytułów Roman Kalisz znajduje odzwierciedlenie procesów semantyki historycznej, czyli np. zawężenie lub rozszerzenie znaczenia, degenerację lub

ameliorację znaczenia<sup>17</sup>. W przypadku francuskich tytułów zaobserwowałyśmy głównie przykłady rozszerzenia (uogólnienia) znaczenia:

36, *Quai des Orfèvres* – 36

*Les amants du Pont-Neuf* – Kochankowie na moście

*Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* – Amelia

*Le hussard sur le toit* – Huzar

W pierwszym tytule pojawia się nazwa własna, wskazująca na adres: 36, *Quai des Orfèvres*. W polskim tłumaczeniu pozostawiono jedynie numer budynku. Tytułowy paryski adres ma swoje miejsce w kulturze francuskiej i jest dla Francuzów bardzo czytelny<sup>18</sup>. Można zrozumieć intencję tłumacza odrzucającego nazwę ulicy nie tak znanej Polakom, jak chociażby Champs-Élysées. Ponadto o wiele trudniejszej do wymówienia niż Wall Street. Dlaczego w takim razie pozostawił numer budynku, w którym znajduje się siedziba policji? Bez nazwy ulicy trudno nawet zorientować się, czy rzeczywiście chodzi o numer domu. Taki zabieg, w przypadku filmu sensacyjnego, całkowicie mijają się z celem, przez co tytuł staje się mało czytelny, co więcej, mało zachęcający. Warto tu wspomnieć, że film był wyświetlany pod tytułem 36 nie tylko w Polsce, ale również w Wielkiej Brytanii, we Włoszech, na Węgrzech. W wielu krajach film miał wymyślony tytuł, nie mający nic wspólnego z oryginałem. Wydaje się, że jedynie tytuł funkcjonujący w USA (*36th Precinct* – tłum. dosł. ‘36 dzielnica’) w pewnym stopniu nawiązuje do adresu z wersji oryginalnej. Może, w przypadku polskiej wersji, należało raczej, chcąc dochować wierności oryginałowi, pomyśleć o przełożeniu tytułu na polskie realia i wziąć pod uwagę nazwy typu: ‘Komenda główna’, czy ‘Wydział specjalny’? Najwyraźniej jednak tłumacz nie zadał sobie trudu, by zaproponować inne rozwiązanie. Warto też w tym miejscu nawiązać do innego przykładu, równie silnie zakorzenionego w realiach francuskich: *Rive droite, rive gauche* (*Prawy brzeg, lewy brzeg Sekwany*), w przypadku którego dodanie nazwy własnej sprawia, że staje się on bardziej czytelny. Za udany przykład uogólnienia można uznać tytuł *Kochankowie na moście*. Co prawda pominięto tu nazwę najstarszego paryskiego mostu, najwyraźniej zna-

---

<sup>17</sup> R. Kalisz, 2009, *Tłumaczenie tytułów – praktyka i nadużycia*, w: K. Hejwowski, A. Szczęsny, U. Topczewska (red.), *50 lat polskiej translatoryki*, Warszawa, Instytut Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Warszawski, s. 532.

<sup>18</sup> Pod tym adresem, nad Sekwaną na wyspie Cité, znajduje się budynek Komendy Regionalnej Policji Sądowej Paryskiej Prefektury Policji, z wydziałem kryminalnym i dowództwem sił interwencyjnych do walki z przestępczością zorganizowaną.

jąc, że nie jest ona dość znana polskiemu odbiorcy, natomiast pozostawienie słowa *most* nie razi. Niewątpliwie nazwy miejsc, takich jak ulice, place, mosty, itd. mogą stanowić problem związany z francuską pisownią (znaki diakrytyczne) i francuską wymową. Trudny do wymówienia tytuł raczej nie przysporzy filmowi wielu odbiorców. Zastąpienie nazwy *Pont-Neuf* apelatywem *most* jest jedną z technik tłumaczeniowych nazw własnych, zdefiniowanych przez Krzysztofa Hejwowskiego<sup>19</sup>. Widząc dość długi francuski tytuł *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* (tłum. dosł. 'wspaniały los Amelii Poulain') widz może spodziewać się niecodziennej opowieści, magicznej historii o kolejach losu głównej bohaterki. Tak sformułowany tytuł w oczywisty sposób zwiastuje charakter fabuły, zapowiadając wykreowanie niezwyklej filmowej rzeczywistości. Zredukowanie tytułu do imienia bohaterki, *Amelia*, pozbawia go co prawda całego ładunku emocjonalnego oraz aury tajemniczości, ale wydaje się słusznym zabiegiem marketingowym: imię jest krótkie i łatwe do zapamiętania. Zresztą również we Francji, niejednokrotnie wystarczyło wymienić imię bohaterki, by od razu było wiadomo, o jaki film chodzi. Filmowa adaptacja powieści Jeana Giono *Le hussard sur le toit* weszła na ekrany francuskich kin pod tym samym tytułem. Polski tłumacz zredukował tytuł do jednego wyrazu *Huzar*, mimo iż powieść przetłumaczono na język polski, dochowując wierności oryginałowi (*Huzar na dachu*), co wydaje się ze wszech miar właściwe, tym bardziej, że tytuł, chociaż z pozoru może wydawać się nielogiczny, w bezpośredni sposób określa sytuację protagonisty powieści<sup>20</sup>. Scenerią tej miłosnej historii jest ogarnięta epidemią cholery Prowansja, zaś tytułowy huzar, uciekając przed śmiertelną chorobą, chroni się na dachu. Trudno doprawdy zrozumieć, z jakiego powodu tłumacz zdecydował pozbawić tytuł filmu drugiego członu. Czyżby powodowała nim chęć uniknięcia skojarzeń z innym, przecież dobrze znanym i cenionym filmem – *Skrzypek na dachu*?

Analiza tytułów, pod jakimi funkcjonują francuskie filmy w innych krajach, pozwala nam sądzić, że dystrybutorzy często decydują się na powielenie angielskiej wersji tytułu:

*Entre les murs* (tłum. dosł. 'między murami') – *Klasa (The Class)*

*Le fils de Jean* (tłum. dosł. 'syn Jana') – *Dzieciak (The Kid)*

---

<sup>19</sup> K. Hejwowski, 2015, *Iluzja przekładu. Przekładoznawstwo w ujęciu konstruktywnym*, Katowice, Wydawnictwo „Śląsk”, s. 178.

<sup>20</sup> J. Giono, 1974, *Huzar na dachu*, tłum. J. Rogoziński, PIW.

*La graine et le mulet* (tłum. dosł. 'kuskus i osioł') – *Tajemnica ziarna* (*The Secret of the Grain*)

*Léon* (tłum. dosł. 'Leon') – *Leon zawodowiec* (*Léon: The Professional*)

*L'immortel* (tłum. dosł. 'nieśmiertelny') – *22 kule* (*22 Bullets*)

*Indigènes* (tłum. dosł. 'tubylcy') – *Dni chwały* (*Days of Glory*)

Zrealizowany skromnymi środkami obraz w reżyserii Abdellatifa Kechiche'a *La graine et le mulet* doczekał się dystrybucji w Polsce pod dość zastanawiającym tytułem *Tajemnica ziarna*. W żadnej mierze nie oddaje on fabuły utworu. W tym przypadku niewątpliwie zadecydował tytuł angielski. Oryginał francuski ze słowem *kasza* (chodzi o kuskus) nie wydał się tłumaczowi dość atrakcyjny, a dodanie słowa *tajemnica* miało przyciągnąć uwagę widza. Tłumaczenie dosłowne filmu *L'immortel* nie jest złe, a jednak nie tylko w Polsce, ale w większości krajów film ten funkcjonuje pod nazwą *22 kule* w różnych wersjach językowych. Ten nieco pretensjonalny tytuł na pewno dobrze określa gatunek (film sensacyjny). Z tłumaczenia dosłownego zrezygnowano prawdopodobnie dlatego, iż można by pomylić ten obraz ze znanym filmem z gatunku fantasy *Nieśmiertelny* (*Highlander*), z Christopherem Lambertem w roli głównej. Zmiana tytułu z *Indigènes* na *Dwi chwały* sprawia, że film, który w zamyśle jego twórcy, składał hołd mieszkańcom byłych kolonii, traci swój mocny wydźwięk<sup>21</sup>. Reżyser filmu, Rachid Bouchareb, wielokrotnie nawiązywał do symboliki słowa *indigènes* o silnej konotacji kulturowej, zwłaszcza w kontekście kolonialnej przeszłości Francji. Zabieg, który umniejszył rolę bohaterów filmu (w tytule francuskim są nimi ludzie) sprawił, że po tytule *Dni chwały* polski widz spodziewał się kolejnego filmu o tematyce wojennej.

Innymi słowy, tłumaczenia znacznie odbiegające od oryginału nie są zabiegiem przypadkowym i nieprzemyślanym. Tytuł, jak już wspomnieliśmy, powinien informować odbiorcę o przynależności gatunkowej filmu. Berezowski uważa powyższą zasadę przekładu tytułów filmowych, ze względu na ich pozajęzykową rolę, za szczególnie przypadek zasady relewancji, którą ujmuje następująco:

Jak wiadomo, zasada relewancji stwierdza, iż każdy ostensywny akt komunikacji niesie w sobie presupozycję swej własnej optymalnej relewancji (Sperber i Wilson 1986: 158). Tłumacząc to na nieco mniej hermetyczny język można przyjąć, że dotyczy ona zamierzonych aktów komunikacji, a więc również

---

<sup>21</sup> Słowo *indigènes* ('tubylcy') odnosi się do mieszkańców byłych kolonii.



przekładów, stanowiąc, że każdy z nich sformułowany jest w taki sposób, aby odbiorca uzyskał maksimum informacji przy wydatkowaniu minimum energii i czasu na przetwarzanie otrzymanego tekstu. Odwołując się do przetwarzania informacji, czasu, energii oraz wartości minimalnych i maksymalnych sformułowanie to posługuje się metaforami z pogranicza fizyki i informatyki, ale jasno daje do zrozumienia, że zadawanie czytelnikowi dodatkowego trudu w doszukiwaniu się znaczenia tekstu, a więc narażanie go na wydatkowanie dodatkowej energii na jego przetwarzanie, uzasadnione może być wyłącznie perspektywą wydobycia z niego proporcjonalnie większej ilości informacji<sup>22</sup>.

Chodzi wobec tego o jak największe pobudzenie zainteresowania widzów przy wykorzystaniu minimalnych środków.

Warto też pamiętać, że w wielu przypadkach to przede wszystkim dystrybutorzy decydują o polskiej wersji tytułów filmowych. Belczyk zauważa, że czasami dystrybutor zlecający tłumaczenie listy dialogowej wręcz zastrzega, aby tłumacz pominął tytuł, który później zostanie przetłumaczony przez specjalistów od marketingu<sup>23</sup>.

## Podsumowanie

Tytuł to zaledwie kilka słów, które pełnią jednak istotną rolę. Tytuł wprowadza dzieło filmowe do obiegu publicznego i co za tym idzie do świadomości odbiorców. Na tłumaczu spoczywa więc duża odpowiedzialność. Opatrując film niewłaściwym tytułem może on spłycić wymowę filmu, bądź ją zniekształcić, a nawet wypaczyć. Natomiast właściwym tytułem – opartym na użyciu odpowiedniej metafory, na trafionym określeniu z języka docelowego lub powszechnie znanym wyrażeniu – tłumacz może wzmocnić przekaz dzieła. Wiele dobrze przetłumaczonych tytułów pomogło dziełom filmowym, gdyż widz nierzadko na podstawie tytułu buduje oczekiwania wobec treści. Trzeba również mieć na względzie fakt, że odbiorca weryfikuje tytuł po obejrzeniu filmu: porównuje, sprawdza adekwatność tytułu z treścią lub wymową utworu. Uważamy, że niektóre polskie odpowiedniki tytułów są nawet atrakcyjniejsze od ich francuskich oryginałów.

---

<sup>22</sup> L. Berezowski, 2004, *Skąd się biorą polskie tytuły amerykańskich filmów?*, s. 321

<sup>23</sup> A. Belczyk, 2007, *Tłumaczenie filmów*, s. 126.

Punktem wyjścia naszych rozważań były jednak przykłady nietrafionych polskich wersji tytułów filmów francuskich, na przykład *Czterysta batów* czy *36* i to one stanowiły przedmiot naszych dociekań. Analiza wybranych przykładów nasunęła kilka końcowych spostrzeżeń. Dosłowne tłumaczenie tytułu wydawałoby się najprostsze, ale nie zawsze jest możliwe. Zdarza się bowiem, że w tytule oryginalnym pojawiają się elementy kulturowe, stanowiące odniesienie do obcej rzeczywistości, nie zawsze czytelne dla polskiego odbiorcy. Tłumacz staje zatem przed trudnym wyzwaniem znalezienia odpowiednika, który będzie dobrze funkcjonował w świadomości odbiorcy z innego obszaru kulturowego. Nie są to jedyne trudności, jakie napotyka tłumacz. Niekiedy dosłowne tłumaczenie jest możliwe, ale brzmiałoby źle w języku odbiorcy, a tytuł powinien przecież respektować reguły i konwencje języka docelowego. Na przykład polski tytuł *Jedwabna opowieść* jest lepszą wersją francuskiego tytułu *Brodeuses* niż jego tłumaczenie dosłowne: ‘tkaczki’.

Tłumacz, aby sprostać pojawiającym się trudnościom ma do dyspozycji różne narzędzia. Przede wszystkim powinien znać reguły tworzenia tytułów filmowych, co może ułatwić znalezienie trafnego odpowiednika, łatwego do zapamiętania. Ważne jest również, aby tytuł spełniał spoczywające na nim funkcje, np. określał gatunek filmu, czy stawiał prowokujące pytanie.

Tłumacze często odwołują się do wiedzy widzów, ich umiejętności kojarzenia i poczucia humoru, co ukazują swobodne przekłady. Zwłaszcza w tytułach komedii można zaobserwować odniesienia do utrwalonych w mowie związków frazeologicznych czy tytułów piosenek. Często stosowanym zabiegiem jest uogólnienie znaczenia, by nie zniechęcić widza tytułem zbyt długim lub zawierającym obce nazwy własne. To samo dotyczy zawartych w tytule antroponimów o obcej grafii, które z reguły znikają w wersji docelowej. Kolejną zaobserwowaną prawidłowością jest powielanie wersji angielskiej tytułu, co nie zawsze jest właściwe ze względu na wymowę filmu i jego tytułu oryginalnego.

Kończąc należałoby wspomnieć o jeszcze jednym, istotnym czynniku. Obecnie, ze względu na wszechobecność i popularność kina, tłumaczenie tytułu na język docelowy stało się odrębną dziedziną, niestety uwarunkowaną prawami rynku. Tłumacz musi więc balansować pomiędzy oczekiwaniami dystrybutorów zainteresowanych przyciągnięciem jak największej liczby widzów, a dochowaniem wierności tytułowi oryginału. Można również zaobserwować sytuacje, w których coraz częściej dystrybutorzy powierzają zadanie wymyślenia chwytliwego tytułu specjalistom od marketingu, co często burzy integralność utworu z jego nazwą.

## Bibliografia

- Belczyk A., 2007, *Tłumaczenie filmów*, Wilkowice, Wydawnictwo „Dla szkoły”.
- Berezowski L., 2004, *Skąd się biorą polskie tytuły amerykańskich filmów?*, w: W. Kubiński, O. Kubińska (red.), *Przekładając nieprzekładalne II*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 313-324.
- Beylie C., 1990, *Les films clés du cinéma*, Paris, Bordas.
- Beylie C., Pinturault J., 1990, *Les maîtres du cinéma français*, Paris, Bordas.
- Dybiec J., 2007, „What's in a name?” *Przekład nazw własnych i tytułów a obcość*, w: M. Piotrowska (red.), *Język a komunikacja 18: Współczesne kierunki analiz przekładowych*, Kraków, Tertium, s. 145-153.
- Gagaczowska M., 2000, *Tytuł i tłumaczenie*, w: U. Dąbbska-Prokop (red.), *Mala encyklopedia przekładoznawstwa*, Częstochowa, Educator, s. 280-284.
- Giono J., 1974, *Huzar na dachu*, tłum. Julian Rogoziński, Warszawa, PIW.
- Grabarek-Biadań H., Grabarek J., 2012, *Kilka uwag o przekładzie tytułów na podstawie tłumaczeń niemiecko-polskich i polsko-niemieckich*, „Rocznik Przekładoznawczy” 7, s. 11-26.
- Hejwowski K., 2015, *Iluzja przekładu. Przekładoznawstwo w ujęciu konstruktywnym*, Katowice, Wydawnictwo „Śląsk”.
- Jackiewicz A., 1983, *Moja filмотeka. Kino na świecie*, Warszawa, Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe.
- Kalisz R., 2009, *Tłumaczenie tytułów – praktyka i nadużycia*, w: K. Hejwowski, A. Szczęsny, U. Topczewska (red.), *50 lat polskiej translatoryki*, Warszawa, Instytut Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Warszawski, s. 531-537.
- Rębkowska A., 2011, *Bienvenue chez Ch'tis*, „Traduire” [En ligne], 225, URL: <http://traduire.revues.org/88>; DOI : 10.4000/traduire.88 (dostęp 27.11.2017).
- Tatarczuk A., 2005, *Język figuratywny źródłem nieprzekładalności – na przykładzie tytułów filmowych*, w: K. Hejwowski (red.), *Kulturowe i językowe źródła nieprzekładalności*, Olecko, Wszechnica Mazurska.
- Vian B., 2013, *Piana dni*, tłum. M. Puszczewicz, Wydawnictwo WAB.
- Zaręba L., 1973, *Frazeologiczny słownik polsko-francuski*, Wiedza Powszechna.

## Strony internetowe

<http://www.dvdclassik.com/critique/les-quatre-cents-coups-truffaut> (dostęp 25.11.2017)  
[www.alekinoplus.pl](http://www.alekinoplus.pl)  
[www.filmweb.pl](http://www.filmweb.pl)  
[www.imdb.com](http://www.imdb.com)

## Tłumaczenie polskie tożsame z oryginałem

1. *3 cœurs* (2014, B. Jacquot) – *3 serca*
2. *8 femmes* (2002, F. Ozon) – *8 kobiet*
3. *À bout de souffle* (1960, J.- L. Godard) – *Do utraty tchu*

4. *À cœur ouvert* (2012, M. Laine) – *Otwarte serce*
5. *À la folie... pas du tout* (2002, L. Colombani) – *Kocha... nie kocha!*
6. *À l'origine* (2009, X. Giannoli) – *Początek*
7. *Les adieux à la reine* (2012, B. Jacquot) – *Żegnaj królowo*
8. *L'adversaire* (2001, N. Garcia) – *Przeciwnik*
9. *Une affaire de femmes* (1988, C. Chabrol) – *Sprawa kobiet*
10. *Alice et Martin* (1998, A. Téchiné) – *Alice i Martin*
11. *Amour* (2012, M. Haneke) – *Miłość*
12. *Les apprentis* (1995, P. Salvadori) – *Praktykanci*
13. *Astérix et Obélix : Au service de sa majesté* (2012, L. Tirard) – *Asterix i Obelix: W służbie Jej Królewskiej Mości*
14. *Astérix et Obélix contre César* (1999, C. Zidi) – *Asterix i Obelix kontra Cezar*
15. *Astérix et Obélix : Mission Cléopâtre* (2002, A. Chabat) – *Asterix i Obelix: Misja Kleopatry*
16. *Caché* (2005, M. Haneke) – *Ukryte*
17. *Camille redouble* (2012, N. Lvovsky) – *Camille powtarza rok*
18. *Casse-tête chinois* (2013, C. Klapisch) – *Smak życia 3, czyli chińska układanka*
19. *La cérémonie* (1995, C. Chabrol) – *Ceremonia*
20. *Ceux qui m'aiment prendront le train* (1998, P. Chéreau) – *Ci, którzy mnie kochają wsiądną do pociągu*
21. *Cherchez Hortense* (2012, P. Bonitzer) – *Szukając Hortense*
22. *Chocolat* (2016, R. Zem) – *Chocolat*
23. *La cité des enfants perdus* (1995, J.-P. Jeunet, M. Caro) – *Miasto zaginionych dzieci*
24. *Un conte de Noël* (2008, A. Desplechin) – *Świąteczne opowieści*
25. *Les couloirs du temps : Les visiteurs 2* (1998, J.-M. Poiré) – *Goście, goście II-korytarz czasu*
26. *La danseuse* (2016, S. Di Giusto) – *Tancerka*
27. *La délicatesse* (2011, D. Foenkinos, S. Foenkinos) – *Delikatność*
28. *Delicatessen* (1991, J.-P. Jeunet, M. Caro) – *Delicatessen*
29. *Le dernier métro* (1980, F. Truffaut) – *Ostatnie metro*
30. *Les destinées sentimentales* (2000, O. Assayas) – *Ścieżki uczuć*
31. *Deux jours, une nuit* (2014, J.-P. Dardenne, L. Dardenne) – *Dwa dni, jedna noc*
32. *Le dîner de cons* (1998, F. Veber) – *Kolacja palantów*
33. *L'effrontée* (1985, C. Miller) – *Złoźnica*
34. *Les égarés* (2003, A. Téchiné) – *Zabłąkani*
35. *Elle* (2016, P. Verhoeven) – *Elle*
36. *L'enfant* (2005, J.-P. Dardenne, L. Dardenne) – *Dziecko*
37. *L'ennemi public n°1* (2008, J.-F. Richet) – *Wróg publiczny numer jeden, część 2*
38. *L'esquive* (2003, A. Kechiche) – *Unik*
39. *Est-Ouest* (1999, R. Wargnier) – *Wschód-Zachód*
40. *Et Dieu... créa la femme* (1956, R. Vadim) – *I Bóg stworzył kobietę*
41. *Être et avoir* (2002, N. Philibert) – *Być i mieć*
42. *La faute à Voltaire* (2000, A. Kechiche) – *Wina Woltera*
43. *La femme Nikita* (1990, L. Besson) – *Nikita*
44. *La fidélité* (2000, A. Żuławski) – *Wierność*
45. *La fille de Monaco* (2008, A. Fontaine) – *Dziewczyna z Monako*

46. *La fille inconnue* (2016, J.-P. Dardenne, L. Dardenne) – *Nieznamoma dziewczyna*
47. *La fille sur le pont* (1999, P. Leconte) – *Dziewczyna na moście*
48. *Frantz* (2016, F. Ozon) – *Frantz*
49. *Le gamin au vélo* (2011, J.-P. Dardenne, L. Dardenne) – *Chłopiec na rowerze*
50. *Le gendarme à New York* (1965, J. Girault) – *Żandarm w Nowym Jorku*
51. *Le gendarme et les extra-terrestres* (1979, J. Girault) – *Żandarm i kosmici*
52. *Le gendarme et les gendarmettes* (1982, J. Girault) – *Żandarm i policjantki*
53. *Le gendarme de Saint-Tropez* (1964, J. Girault) – *Żandarm z St. Tropez*
54. *Le gendarme se marie* (1968, J. Girault) – *Żandarm się żeni*
55. *Le goût des autres* (2000, A. Jaoui) – *Gusta i guściki*
56. *Le grand bleu* (1988, L. Besson) – *Wielki błękit*
57. *La haine* (1995, M. Kassovitz) – *Nienawiść*
58. *Un héros très discret* (1996, J. Audiard) – *Wielce skromny bohater*
59. *Un homme à la hauteur* (2016, L. Tirard) – *Facet na miarę*
60. *Le huitième jour* (1996, J. Van Dormael) – *Ósmy dzień*
61. *Il y a longtemps que je t'aime* (2008, P. Claudel) – *Kocham cię od tak dawna*
62. *Incendies* (2010, D. Villeneuve) – *Pogorzelisko*
63. *Indochine* (1992, R. Wargnier) – *Indochiny*
64. *Les infidèles* (2012, E. Bercot, F. Cavayé, A. Courtes, J. Dujardin, M. Hazanavicius, É. Lartigau, G. Lellouche) – *Niewierni*
65. *Les innocentes* (2016, A. Fontaine) – *Niewinne*
66. *Intouchables* (2011, O. Nakache, E. Toledano) – *Nietykalni*
67. *Les invasions barbares* (2003, D. Arcand) – *Inwazja barbarzyńców*
68. *Irréversible* (2002, G. Noé) – *Nieodwracalne*
69. *Joséphine s'arrondit* (2016, M. Berry) – *Josephine w ciąży*
70. *Juste la fin du monde* (2016, X. Dolan) – *To tylko koniec świata*
71. *Le locataire* (1976, R. Polański) – *Lokator*
72. *Lolo* (2015, J. Delpy) – *Lolo*
73. *Ma saison préférée* (1993, A. Téchiné) – *Moja ulubiona pora roku*
74. *Le mari de la coiffeuse* (1990, P. Leconte) – *Mąż fryzjerki*
75. *Mon meilleur ami* (2006, P. Leconte) – *Mój najlepszy przyjaciel*
76. *Ne le dis à personne* (2006, G. Canet) – *Nie mów nikomu*
77. *Ne te retourne pas* (2009, M. de Van) – *Nie oglądaj się*
78. *L'odyssée* (2016, J. Salle) – *Odyseja*
79. *L'ombre des femmes* (2015, P. Garrel) – *W cieniu kobiet*
80. *OSS 117, Le Caire, nid d'espions* (2006, M. Hazanavicius) – *OSS 117-Kair, gniazdo szpiegów*
81. *Le pacte des loups* (2001, C. Gans) – *Braterstwo wilków*
82. *Parlez-moi de la pluie* (2008, A. Jaoui) – *Opowiedz mi o deszczu*
83. *Le passé* (2013, A. Farhadi) – *Przeszłość*
84. *Le petit lieutenant* (2005, X. Beauvois) – *Młody porucznik*
85. *Le petit Nicolas* (2009, L. Tirard) – *Mikołajek*
86. *La pianiste* (2001, M. Haneke) – *Pianistka*
87. *Place Vendôme* (1998, N. Garcia) – *Plac Vendome*
88. *Polisse* (2011, Maïwenn) – *Poliss*

89. *Un prophète* (2009, J. Audiard) – *Prorok*
90. *Quand on a 17 ans* (2016, A. Téchiné) – *Mając 17 lat*
91. *Qu'est-ce qu'on a fait au bon dieu ?* (2014, P. de Chauveron) – *Za jakie grzechy dobry Boże?*
92. *Radin !* (2016, F. Cavayé) – *Dusigrosz*
93. *La reine Margot* (1994, P. Chéreau) – *Królowa Margot*
94. *Rendez-vous* (1985, A. Téchiné) – *Spotkanie*
95. *Ridicule* (1996, P. Leconte) – *Śmieszność*
96. *Rien à déclarer* (2010, D. Boon) – *Nic do oclenia*
97. *Rien sur Robert* (1998, P. Bonitzer) – *Nic o Robercie*
98. *Les rivières pourpres* (2000, M. Kassovitz) – *Purpurowe rzeki*
99. *Le roi danse* (2000, G. Corbiau) – *Król tańczy*
100. *Rois et reine* (2004, A. Desplechin) – *Królowie i królowa*
101. *Le rôle de sa vie* (2004, F. Favrat) – *Rola życia*
102. *Les roseaux sauvages* (1994, A. Téchiné) – *Dzikie trzciny*
103. *Samba* (2014, O. Nakache, E. Toledano) – *Samba*
104. *Le scaphandre et le papillon* (2007, J. Schnabel) – *Motyl i skafander*
105. *Un secret* (2007, C. Miller) – *Tajemnica*
106. *Séraphine* (2008, M. Provost) – *Serafina*
107. *Le silence de Lorna* (2008, J.-P. Dardenne, L. Dardenne) – *Milczenie Lorny*
108. *Son frère* (2003, P. Chéreau) – *Jego brat*
109. *Les témoins* (2007, A. Téchiné) – *Świadkowie*
110. *Le temps qui reste* (2005, F. Ozon) – *Czas, który pozostał*
111. *La tête haute* (2015, E. Bercot) – *Z podniesionym czołem*
112. *Le tout nouveau testament* (2015, J. Van Dormael) – *Zupełnie nowy testament*
113. *Tous les matins du monde* (1991, A. Corneau) – *Wszystkie poranki świata*
114. *Les triplettes de Belleville* (2003, S. Chomet) – *Trio z Belleville*
115. *La Vénus à la fourrure* (2013, R. Polański) – *Wenus w futrze*
116. *Vénus noire* (2010, A. Kechiche) – *Czarna Wenus*
117. *La vie d'Adèle* (2013, A. Kechiche) – *Życie Adeli-rozdział I i 2*
118. *La vie rêvée des anges* (1998, É. Zonca) – *Wysnzione życie aniołów*
119. *Les visiteurs* (1993, J.-M. Poiré) – *Goście, goście*
120. *Les visiteurs : La terreur* (2016, J.-M. Poiré) – *Goście, goście III: rewolucja*
121. *Vivement dimanche !* (1983, F. Truffaut) – *Byle do niedzieli*
122. *Les voleurs* (1996, A. Téchiné) – *Złodzieje*

### **Tłumaczenie polskie odbiegające od oryginału**

1. *9 mois ferme* (2013, A. Dupontel) – *Dziewięć długich miesięcy*
2. *36, Quai des Orfèvres* (2004, O. Marchal) – *36*
3. *100% cachemire* (2013, V. Lemercier) – *Wymarzony bachor*
4. *À bras ouverts* (2017, P. de Chauveron) – *Czym chata bogata!*
5. *Au bout du conte* (2013, A. Jaoui) – *Księżę nie z tej bajki*
6. *Un air de famille* (1996, C. Klapisch) – *W rodzinnym sosie*
7. *Les amants du Pont-Neuf* (1991, L. Carax) – *Kochankowie na moście*

8. *Après vous...* (2003, P. Salvadori) – *Męskie sekrety*
9. *L'arnacœur* (2010, P. Chaumeil) – *Heartbreaker. Licencja na uwodzenie*
10. *L'auberge espagnole* (2002, C. Klapisch) – *Smak życia*
11. *L'avenir* (2016, M. Hansen-Løve) – *Co przynosi przyszłość*
12. *Avis de mistral* (2014, R. Bosch) – *Lato w Prowansji*
13. *Belle maman* (1999, G. Aghion) – *Moja piękna teściowa*
14. *Bienvenue chez les Ch'tis* (2008, D. Boon) – *Jeszcze dalej niż Północ*
15. *Brodeuses* (2004, É. Faucher) – *Jedwabna opowieść*
16. *Les choristes* (2004, C. Barratier) – *Pan od muzyki*
17. *La classe de neige* (1998, C. Miller) – *Zimowe wakacje*
18. *Coco avant Chanel* (2009, A. Fontaine) – *Coco Chanel*
19. *Le code a changé* (2009, D. Thompson) – *Zmiana planów*
20. *Les combattants* (2014, T. Cailley) – *Miłość od pierwszego ugryzienia*
21. *...comme elle respire* (1998, P. Salvadori) – *Kłamczucha*
22. *Comme un avion* (2015, B. Podalydès) – *Wyprawa*
23. *Comme un chef* (2012, D. Cohen) – *Faceci od kuchni*
24. *Comme une image* (2004, A. Jaoui) – *Popatrz na mnie*
25. *Les compères* (1983, F. Veber) – *Trzech ojców*
26. *Confidences trop intimes* (2004, P. Leconte) – *Bliscy nieznanomi*
27. *Copie conforme* (2010, A. Kiarostami) – *Zapiski z Toskanii*
28. *Corps à corps* (2003, F. Hanss) – *Pozory i złudzenia*
29. *Le crime est notre affaire* (2008, P. Thomas) – *Śledztwo na cztery ręce*
30. *Dalida* (2016, L. Azuelos) – *Dalida. Skazana na miłość*
31. *Dans la cour* (2014, P. Salvadori) – *We dwoje zawsze różnie*
32. *Dans la maison* (2012, F. Ozon) – *U niej w domu*
33. *De battre, mon cœur s'est arrêté* (2004, J. Audiard) – *W rytmie serca*
34. *De l'autre côté du lit* (2008, P. Pouzadoux) – *Kobieta na Marsie, mężczyzna na Wenus*
35. *De rouille et d'os* (2012, J. Audiard) – *Z krwi i kości*
36. *Décalage horaire* (2002, D. Thompson) – *Mężczyzna moich marzeń*
37. *Demain tout commence* (2016, H. Gélina) – *Jutro będziemy szczęśliwi*
38. *Le dernier vol* (2009, K. Dridi) – *Niebo nad Saharą*
39. *Dheepan* (2015, J. Audiard) – *Imigranci*
40. *La disparue de Deauville* (2007, S. Marceau) – *Kobieta z Deauville*
41. *La doublure* (2006, F. Veber) – *Czyja to kochanka?*
42. *L'écume des jours* (2013, M. Gondry) – *Dziewczyna z lilią*
43. *Elle l'adore* (2014, J. Herry) – *Fanka*
44. *Elles* (2011, M. Szumowska) – *Sponsoring*
45. *Les émotifs anonymes* (2010, J.-P. Améris) – *Przepis na miłość*
46. *Entre les murs* (2008, L. Cantet) – *Klasa*
47. *L'exercice de l'État* (2011, P. Schöller) – *Minister*
48. *Eyjafjallopjökull* (2013, A. Coffre) – *Uziemieni*
49. *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* (2001, J.-P. Jeunet) – *Amelia*
50. *La famille Bélier* (2014, E. Lartigau) – *Rozumiemy się bez słów*
51. *Les fantômes d'Ismaël* (2017, A. Desplechin) – *Kobiety mojego życia*
52. *Les femmes de l'ombre* (2008, J.-P. Salomé) – *Sila odwagi*

53. *Le fidèle* (2017, M. R. Roskam) – *Na krawędzi*
54. *La fille du RER* (2009, A. Téchiné) – *Dziewczyna z pociągu*
55. *Le fils de Jean* (2016, P. Lioret) – *Dzieciak*
56. *Gazon maudit* (1995, J. Balasko) – *Kochanek czy kochanka*
57. *Le gendarme en balade* (1970, J. Girault) – *Żandarm na emeryturze*
58. *La graine et le mulet* (2007, A. Kechiche) – *Tajemnica ziarna*
59. *La grande boucle* (2013, L. Tuel) – *Tour de France*
60. *Harry, un ami qui vous veut du bien* (2000, D. Moll) – *Harry, twój najlepszy przyjaciel*
61. *L'hermine* (2015, C. Vincent) – *Subtelność*
62. *L'heure d'été* (2008, O. Assayas) – *Pewnego lata*
63. *L'homme qu'on aimait trop* (2014, A. Téchiné) – *Królowa kasyna*
64. *Des hommes et des dieux* (2010, X. Beauvois) – *Ludzie Boga*
65. *Hors de prix* (2006, P. Salvadori) – *Miłość. Nie przeszkadzać!*
66. *Le hussard sur le toit* (1995, J.-P. Rappeneau) – *Huzar*
67. *L'immortel* (2010, R. Berry) – *22 kule*
68. *Indigènes* (2006, R. Bouchareb) – *Dni chwały*
69. *L'instinct de mort* (2008, J.-F. Richet) – *Wróg publiczny numer jeden, część 1*
70. *Jeux d'enfants* (2003, Y. Samuël) – *Miłość na żądanie*
71. *Jour J* (2017, R. Kherici) – *Miłość aż po ślub*
72. *La journée de la jupe* (2008, J.-P. Lilienfeld) – *Pokolenie nienawiści*
73. *Léon* (1994, L. Besson) – *Leon Zawodowiec*
74. *La loi du marché* (2015, S. Brizé) – *Miara człowieka*
75. *Un long dimanche de fiançailles* (2004, J.-P. Jeunet) – *Bardzo długie zaręczyny*
76. *Les Lyonnais* (2011, O. Marchal) – *Gang Story*
77. *Ma Loute* (2016, B. Dumont) – *Martwe wody*
78. *Ma vie en rose* (1997, A. Berliner) – *Różowe lata*
79. *Mal de pierres* (2016, N. Garcia) – *Z innego świata*
80. *Marguerite* (2015, X. Giannoli) – *Niesamowita Marguerite*
81. *Marie-Francine* (2017, V. Lemercier) – *Nie ma tego złego...*
82. *Merci pour le chocolat* (2000, C. Chabrol) – *Gorzka czekolada*
83. *Mes stars et moi* (2008, L. Colombani) – *Z miłości do gwiazd*
84. *Michou d'Aubert* (2007, T. Gilou) – *Ukryta tożsamość*
85. *Micmacs à tire-larigot* (2009, J.-P. Jeunet) – *Bazyl. Człowiek z kulą w głowie*
86. *Molière* (2007, L. Tirard) – *Zakochany Molier*
87. *La Môme* (2007, O. Dahan) – *Niczego nie żałuję-Édith Piaf*
88. *Mon roi* (2015, Maïwenn) – *Moja miłość*
89. *Nouvelle-France* (2004, J. Beaudin) – *Wiek namiętności*
90. *Des nouvelles de la planète Mars* (2016, D. Moll) – *U pana Marsa bez zmian*
91. *Palais royal !* (2005, V. Lemercier) – *Królową być*
92. *Paris* (2008, C. Klapisch) – *Niebo nad Paryżem*
93. *Paris, je t'aime* (2006, G. Depardieu, J. Coen, W. Craven, G. Van Sant, A. Payne, B. Podalydès, G. Chadha, F. Auburtin, E. Benbihy, C. Doyle, A. Cuarón, R. LaGravenese, I. Coixet, E. Coen, S. Chomet, O. Assayas, V. Natali, W. Salles, O. Schmitz, N. Suwa, D. Thomas, T. Tykwer, N. Eïd) – *Zakochany Paryż*
94. *Pédale douce* (1996, G. Aghion) – *Pedal*



95. *Persécution* (2009, P. Chéreau) – *Zagubieni w miłości*
96. *Les petits mouchoirs* (2010, G. Canet) – *Niewinne kłamstewka*
97. *Le placard* (2001, F. Veber) – *Plotka*
98. *Un plan parfait* (2012, P. Chaumeil) – *Wyszlłam za mąż, zaraz wracam*
99. *Populaire* (2012, R. Roinsard) – *Wspaniała*
100. *Potiche* (2010, F. Ozon) – *Żona doskonała*
101. *Les poupées russes* (2005, C. Klapisch) – *Smak życia 2*
102. *Pour elle* (2008, F. Cavayé) – *Dla niej wszystko*
103. *Prête-moi ta main* (2006, E. Lartigau) – *Układ idealny*
104. *Quand j'étais chanteur* (2006, X. Giannoli) – *Melodia życia*
105. *Les quatre cents coups* (1959, F. Truffaut) – *400 batów*
106. *Raid dingue* (2016, D. Boon) – *Agentka specjalnej troski*
107. *Une rencontre* (2014, L. Azuelos) – *Pożądanie*
108. *Réparer les vivants* (2016, K. Quillévéré) – *Podarować życie*
109. *Rien ne va plus* (1997, C. Chabrol) – *Francuska ruletka*
110. *Rive droite, rive gauche* (1984, P. Labro) – *Prawy brzeg, lewy brzeg Sekwany*
111. *Rock'n Roll* (2017, G. Canet) – *Facet do wymiany*
112. *Sage femme* (2017, M. Provost) – *Dwie kobiety*
113. *Sans queue ni tête* (2010, J. Labrune) – *Kuracja specjalna*
114. *Sauf le respect que je vous dois* (2005, F. Godet) – *Wypalony*
115. *Les saveurs du Palais* (2012, C. Vincent) – *Niebo w gębie*
116. *Selon Charlie* (2006, N. Garcia) – *Sekrety Charliego*
117. *Les sœurs fâchées* (2004, A. Leclère) – *Moja siostra i ja*
118. *Sous les jupes des filles* (2014, A. Dana) – *Spódnice w górę!*
119. *Supercondriaque* (2014, D. Boon) – *Przychodzi facet do lekarza*
120. *Tais-toi !* (2003, F. Veber) – *Przyjaciel gangstera*
121. *Telle mère, telle fille* (2017, N. Saglio) – *mamy2mamy*
122. *Les temps qui changent* (2004, A. Téchiné) – *Utracona miłość*
123. *La tourneuse de pages* (2006, D. Dercourt) – *Niewykorzystany dar*
124. *Tu veux ou tu veux pas* (2014, T. Marshall) – *Seks, miłość i terapia*
125. *Une vie* (2016, S. Brizé) – *Historia pewnego życia*
126. *La vie d'une autre* (2012, S. Testud) – *Zakochana bez pamięci*

### Why *The 400 Blows*? On translating the titles of French films into Polish

**Abstract:** The title of the film has an important function. As a “business card” of the work, it provides the information on the content of the film and the genre, it also plays an important marketing role, for its purpose is to make the highest possible number of potential viewers interested. Translating titles into Polish turns out a difficult task requiring not only appropriate translation techniques but also familiarity with the rules of creating film titles. Inaccurate, often verbatim versions, may distort the intention of the film-makers, being a blatant lack of translation skills. Sometimes, however, the translator’s divergence from the original version and conceiving a new title is justified. On the basis of the collection of 248, the authors analyze selected titles of French films and their translations into Polish, presenting the devices employed by the translators (re-

moving proper names, generalization or completing the meaning, adjustment of the stylistics to the film genre, influence of the English version). The authors also discuss the role of the distributor in the translation of the title.

**Keywords:** title, Polish title, French films, translation, translator, original version

**Miłość a poznanie.**  
**Gioconda Belli kontempluje świat, w którym mieszka,**  
**by zamieszkać go jeszcze bardziej**

We wszystkich prorocत्वach opisane jest zniszczenie świata. Wszystkie prorocत्वa mówią o tym, że człowiek będzie autorem własnego zniszczenia.

Ale wieki i ciągle odnawiające się życie zrodziły pokolenia kochanków i marzycieli; mężczyzn i kobiety, które nie myślały o zniszczeniu świata, ale o budowaniu świata motyli i słowików<sup>1</sup>.

W znanej piramidzie potrzeb opisanej przez Masłowa, jedno najwyższych miejsc zajmuje potrzeba samorealizacji. Związana jest ona z realizacją tego, kim jako ludzie możemy się stać. Na drodze do samorealizacji stoi samopoznanie, odkrycie własnych potrzeb, by żyć harmonijnie i rozwijać się w zgodzie ze sobą samym.

Kiedy przyglądamy się literaturze tworzonej przez kobiety w świecie kultury latynoskiej, na końcu XX i na początku XXI wieku, zdajemy sobie sprawę, że często dochodzi tam do głosu potrzeba opisanego podmiotu, jakim jest kobieta. We wskazanym okresie pojawia się nowy nurt w hispanoamerykańskiej literaturze kobiecej, zwany drugim *boomem*, w którym wyraźnie zaznacza się tenden-

---

<sup>1</sup> Fragment wiersza Giocondy Belli *Nosiciele marzeń*, tłumaczenie autorki. Wiersz w oryginale: *Los portadores de sueños* i opublikowany jest na stronie: <http://www.los-poetas.com/n/belli1.htm>: “En todas las profecías está escrita la destrucción del mundo. Todas las profecías cuentan que el hombre creará su propia destrucción. Pero los siglos y la vida que siempre se renueva engendraron también una generación de amantes y soñadores; hombres y mujeres que no soñaron con la destrucción del mundo, sino con la construcción del mundo de las mariposas y los ruiseñores”.

cja do przedstawiania kobiety-podmiotu literackiego, dążącego do poznania siebie, odkrywania własnej tożsamości, potwierdzania odrębnego, silnego „ja”, niezależnego od świata mężczyzn.

Świat latynoamerykański, znany z długiej tradycji patriarchalnego traktowania kobiet, doczekał się ich swoistej nobilitacji, tak na polu rodzinnym, społecznym, politycznym, jak i w relacjach ze światem mężczyzn. Kilka pisarek daje temu wyraz w swojej twórczości, na przykład: Isabel Allende (1942-, Chile), Ángela Hernández (1954-, Republika Dominikany), Laura Restrepo (1950-, Kolumbia) oraz Carmen Boullosa (1954-, Meksyk).

Przyczyną, dla której kobiety stają się odważniejsze i silniejsze w wyrażaniu własnego „ja” są niewątpliwie ruchy feministyczne, pojawiające się w Ameryce Łacińskiej w następstwie wzmoczonej działalności kobiet w czasach dyktatur. Kiedy mężczyźni są więzieni i prześladowani, kobiety otwierają się na przestrzeń publiczną, gdyż muszą zająć się codziennością i walczyć o powrót mężczyzn. Stają się niezależne, zakładają różne zgromadzenia oraz towarzystwa samopomocy, które z czasem przeradzają się w zorganizowane stowarzyszenia o charakterze feministycznym. Przykładem może być organizacja Madres de la Plaza de Mayo, matek i żon, które protestowały w czasach dyktatury Videli w Argentynie, wychodząc na ulice, a potem tworzyły organizacje, które zajmowały się promowaniem świata kobiet.

Ten znaczący proces o charakterze społecznym i politycznym pozwolił kobiecie spojrzeć na siebie inaczej. W czasach Wirginii Woolf (1882-1941) i Simone de Beauvoir (1908-1986), by podać najbardziej znaczące nazwiska pisarek feministycznych, kobiety próbowały zmierzyć się ze światem patriarchalnym, starając się określić swoje miejsce i potrzebę posiadania „własnego pokoju”, o której pisze wspomniana pisarka angielska (1929). Inna zaś pisarka francuska i filozofka feministyczna, Hélène Cixous (1937-), mówi o potrzebie własnej ekspresji, posługiwania się językiem tylko znanym samej kobiecie i różnym od dyskursu mężczyzny (1976: 61). Wymieniona wcześniej autorka meksykańska, Carmen Boullosa (1989: 40) nazywa ten proces „dzikim”, ponieważ niełatwo jest formułować kobiecie własną wypowiedź, w jej tylko znanym języku kobiety. Opisuje język kobiety jako trudny, nieprzyjemny i zgoła obcy własnej kulturze, którą Octavio Paz, jeden z największych pisarzy i myślicieli meksykańskich XX wieku przedstawia w następujący sposób: „Jak możemy im

(kobietom) pozwolić, aby się wypowiadały? Jeśli całe nasze życie dąży do tego, aby nałożyć maski, które ukrywają nasz wewnętrzny świat?” (1968:13-14)<sup>2</sup>.

Można stwierdzić z całą pewnością, że przemiana związana z postrzeganiem kobiety oraz jej miejsca staje się coraz bardziej powszechna i obecna w społeczeństwach uważanych dotąd za patriarchalne. Dotyczy to szczególnie świata, który pokazywał model kobiety posłusznej i poddanej, bez prawa decydowania o sobie. Wychodząc naprzeciw nowym tendencjom i innej świadomości, Jan Paweł II w liście apostołskim *Mulieris dignitatem* pisał o godności kobiety i jej powołaniu. Na początku tego listu przytoczył następujące słowa Soboru Watykańskiego II: „Nadchodzi godzina, nadeszła już godzina, w której powołanie niewiasty realizuje się w pełni. Godzina, w której niewiasta swoim wpływem promieniuje na społeczeństwo i uzyskuje władzę nigdy dotąd nieposiadaną” (1997: 80).

Opisywanie świata zgodnie z odczuciami kobiety w Ameryce Łacińskiej wymaga nie byle jakiej odwagi. Dzieje się to szczególnie dlatego, że kulturowo wpisana jest ona w społeczeństwo jako osoba niewypowiadająca się publicznie na tematy związane z jej płcią, często uważane za swoiste tabu. Jednakże mimo niesprzyjających okoliczności, mamy dowody, że już na początku XX wieku dokonywały tego niektóre pisarki, jeszcze w sposób nieśmiały, ale wyraźny, na przykład buntując się przeciw nieograniczonej władzy ojców. Należała do nich między innymi działaczka społeczna i intelektualistka Victoria Ocampo (cyt. za López González 1985: 75). Isabel Allende, pisarka chilijska, w piśmie satyrycznym *Paula*, opisując nierzadko karykaturalne postawy mężczyzn wobec żon, otwiera również pewną furtkę przestrzeni publicznej, w której relacje mężczyzn i kobiet przestają być tematem tabu (Zapata 2001: 63-64).

Wiek XX przynosi kobietom, również w Ameryce Łacińskiej, potrzebę własnej ekspresji, niezależnej od mężczyzn i nawyków kulturowych. Jednym z elementów silnie podkreślanych jest odkrycie własnego ciała przez kobiety. Hélène Cixous, która w ogromnym stopniu przyczyniła się do kształtowania oblicza współczesnego feminizmu, twierdzi, że kobiety powinny zawłaszczyć na nowo swoje ciało, to jest odkryć je i obdarzyć właściwą uwagą. Doświadczenie ciała ma być dla nich źródłem radości, *jouissance*. We wskazanym powyżej nurcie odnajduje się szczególnie Isabel Allende, która w zbiorze opowiadań *Eva Luna* (1987) daje wyraz niezmiernie witalnej seksualności, radosnej i afirmującej, zwróconej na przyjemność doświadczaną przez kobietę.

---

<sup>2</sup> Problematyka wyżej omówiona jest bardziej szczegółowo przedstawiona w monografii mojego autorstwa (2016).

Opisywana tendencja jest widoczna zarówno w prozie jak i poezji latynoamerykańskiej. Nieprzypadkowo tematem naszych rozważań stanie się poetka nikaraguańska Gioconda Belli, której zbiory poezji osiągają duże nakłady w wielu krajach, a których tematem jest miłość. Miłość erotyczna, miłość do kraju, miłość we wszelkich barwach i odcieniach, to główny temat pisarstwa Giocondy Belli, która oprócz poezji uprawia z równym powodzeniem prozę. Gioconda Belli (ur. w 1948) miała okazję zdobywać wykształcenie najpierw w Madrycie, a potem w Filadelfii. Pobyty za granicą dawały jej okazję poznawania innych kultur, w których kobiety były bardziej wyemancypowane, ale też pozwoliły poznać ludzi z kręgów literatury, kultury i sztuki. Po powrocie do kraju zaangażowała się w walkę przeciw dyktaturze Somozy, była członkiem FSLN (Sandinistowskiego Frontu Wyzwolenia Narodowego), a po upadku rewolucji sandinistowskiej przeniósła się do Meksyku, w którym pogłębiała swoją wiedzę na temat literatury latynoamerykańskiej. Szczególnie bliski jej ideałom pisarstwa okazał się Julio Cortázar, którego poznała na Kubie<sup>3</sup>.

Atmosfera, w której wzrastała i rozwijała się Gioconda Belli, sprzyjała wewnętrznemu dojrzewaniu, które krystalizuje się na kartach jej poezji. W wierszu *A Bóg uczynił mnie kobietą*<sup>4</sup> podmiot mówiący odkrywa radość i dumę z faktu bycia kobietą:

Bóg uczynił mnie kobietą  
z długimi włosami  
oczami  
z nosem i ustami kobiety.  
O liniach krzywych  
i zagłębieniach

---

<sup>3</sup> Do tej pory w języku polskim ukazały się nieliczne utwory Giocondy Belli. Wszystkie przytoczone tutaj wiersze są w tłumaczeniu autorki artykułu. Trudno jest ustalić datę poszczególnych utworów, ponieważ strony internetowe, na których znajduje się poezja G.B. nie zawierają takich informacji. Przygotowywana jest antologia poezji latynoamerykańskiej przez tłumaczkę Krystynę Rodowską, w której mają znaleźć się również utwory poetki (<http://port-literacki.pl/przystan/teksty/przypadek-ktory-stal-sie-losem/>).

<sup>4</sup> Analizowane utwory pochodzą ze zbiorów poezji: <http://www.los-poetas.com/n/belli1.htm>  
Dla porównania przytaczam tłumaczenie Walentyny Trzczińskiej: „Literatura na Świecie”, 1989 nr 11/12 s. 215-216: I Bóg uczynił mnie kobietą, z długimi włosami,/ oczami,/ nosem i ustami kobiety./ Z krągłościami/i łagodnymi kotlinami, i wyrzeźbił wewnątrz/ czyniąc pracownią, w której powstają ludzkie istoty. Utkął delikatnie moje nerwy/ i starannie wyważył/ proporcje hormonów./ Stworzył krew i wstrzyknął ją w żyły,/ żeby nawadniała moje ciało; tak powstały myśli, sny, instynkt./ Wszystko to tworzył powoli,/ uderzeniami technienia,/ cięciami miłości; tysiąc i jedną rzecz, które czynią mnie co dzień kobietą,/ z powodu których każdego poranka budzę się przepelniona dumą/i błogosławie moją pleć.

łagodnych i głębokich.  
Wyrzeźbił mnie od wewnątrz.  
Uczył mnie warsztatem istot ludzkich.  
Utkał delikatnie mi nerwy  
Wyważył uważnie  
liczbę moich hormonów.  
Utworzył moją krew  
i wstrzyknął mi ją,  
aby napępiała  
moje ciało;  
Tak się narodziły  
marzenia  
instynkt.  
Wszystko to stworzył łagodnie  
uderzeniem powiewu, dłutem miłości  
tysiąc i jedną rzecz,  
które czynią ze mnie kobietę każdego dnia,  
z powodu, których wstaję dumna  
każdego rana i błogosławię moją  
płeć<sup>5</sup>.

Ten bardzo ważny wiersz – będący manifestem poetyckim Giocondy Belli – pojawia się w wielu antologiach i tłumaczeniach. Podmiot wypowiadający się, w tym przypadku kobieta, opisuje siebie jako dzieło Stwórcy, które przyjmuje formę skończoną i nieskończoną jednocześnie. Dzieło Boga jest subtelne: „utkał delikatnie moje nerwy” i precyzyjne: „wyważył uważnie liczbę moich hormonów”. Jest doskonałe, stworzone „uderzeniem powiewu” i „dłutem miłości”. Te ostatnie obrazy zawierają antytezy, które wspaniale się uzupełniają, dając wyraz siły i kruchości. Odkrycie daru, jakim jest w tym wypadku ciało kobiety, pozwala jej błogosławić swoją płeć, być wdzięczną za to, kim jest. Kobieta mówiąca w wierszu postrzega, że jest stworzona z miłości, która uzdalnia do tego, aby być: „z powodu, których wstaję dumna każdego rana i błogosławię moją płeć”.

W wierszu *W bolesnej samotności niedzieli* pojawia się inny obraz kobiety odkrywającej swoje ciało: „Widzę moje ciało/ gładkie i różowe,/ moje ciało,/ które było zazdrosnym terytorium twoich pocałunków/ ciało pełne wspomnień/

---

<sup>5</sup> <http://www.los-poetas.com/n/belli1.htm>

twojej niezmierzonej pasji<sup>6</sup>. Autorka kończy wiersz w taki sposób: „Widzę siebie i patrzę na siebie/ w lustrze, które jest tobą, które rozpościera się boleśnie/ nad bolesną samotnością niedzieli/ różowe lustro/ forma pusta, która szuka swojej połowy<sup>7</sup>. Lustro, według krytyczki Marii Nowakowskiej-Stycos (1998: 312), oznacza w tym wypadku metaforę ważnego etapu w życiu kobiety: pozwala jej być świadomą własnego ciała i tożsamości, jest otwarciem się na dystans, jaki powstaje między nią jako bytem autonomicznym a kulturą, która narzuca ograniczenia i sposoby postępowania. Nie jest to bynajmniej spojrzenie narcystyczne, lecz spojrzenie na siebie jako dar.

Osoba mówiąca w wierszach poetki wskazuje na istotową tożsamość kobiety, która dąży do zaznaczenia swojej odrębności. *Samoświadomość* (definiowana wg D. Chalmersa 2010: 65) czyli *zdolność do myślenia o sobie samym, świadomość własnego istnienia i odrębności od innych* jest to pierwszy etap życia świadomego (por. Kaczmarek 2014: 11-12).

Podobny wydźwięk mają słowa, których pisarka używa na początku powieści *La mujer habitada* (Kobieta zamieszkała): „Cóż może zafascynować bardziej niż zobaczenie siebie samej?” (...) Lubiłam siebie kontemplować” (1992: 59). W tym przypadku kontempluje siebie młoda wojowniczką Nahuatl, która umiera u boku ukochanego Yarinca. Ponownie spojrzenie w lustro jest uświadomieniem swojej odrębności i tożsamości. Wiele tekstów Giocondy Belli jest naznaczonych świadomością kobiety, która usiłuje „zobaczyć siebie” i „poznać siebie” (Stycos-Nowakowska 1998: 312). Poznanie siebie jest u źródeł nowego, pełniejszego spojrzenia kobiety na siebie samą. Ciekawe jest to, że dokonuje tego kobieta i jej geniusz jest odkryty przez nią. Można powiedzieć, że odkrycie tożsamości staje się celem, do którego zmierza podmiot mówiący.

Kobieta widzi siebie w lustrze swojego ciała, które zachowuje pamięć miłości. Jednakże jest to zarazem lustro drugiej osoby, która staje się bardziej obecna przez swoją nieobecność – o czym pisze w wierszu cytowanym wcześniej. Ciało, będące wcześniej więźniem pewnego porządku kulturowego, narzuconego przez system patriarchalny, u Giocondy Belli nabiera innego wyrazu. Jest silne, witalne, świadome swojej atrakcyjności i piękna: „Ciało jest mapą gwiazdną w języku zaszyfrowanym/ znajdujesz gwiazdę i być może powinienes zacząć/ powinienes zmienić kierunek, kiedy chmura huragan krzyk/ głęboki/ wprawiają cię w drzenie<sup>8</sup>. Dynamika obrazów każe nam podejrze-

<sup>6</sup> <http://www.los-poetas.com/n/belli1.htm>

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> Wiersz pochodzi ze strony: <http://www.poesiaspoemas.com/gioconda-belli>



wać, że kryje się za nimi kobieta latynoamerykańska, świadoma magii miłości, zaklęć istniejących w rytuałach miłosnych: „Pokonać ciało w jego rozciągłości żaglowego płótna (...) nie można tego uczynić jednego dnia lub jednej nocy” – tak pisze w *Małych lekcjach o erotyzmie*<sup>9</sup>.

Taki sposób widzenia kobiety i daru, jakim jest ciało potwierdza w jednym z wywiadów sama autorka:

Sądzę, że z innej strony w mojej poezji następuje odwrócenie roli kobiety. Również w moich powieściach dokonałam odwrócenia idei kobiecości i ciała kobiety, jako źródła przyjemności dla samej kobiety i w sensie panowania kobiety nad jej ciałem, seksualnością i rolą biologiczną. W sposób bardziej świadomy uczyniłam to w mojej literaturze, to jest zamieniłam to, co było narzędziem kary dla nas, jakim jest biologiczna rola kobiety, by stało się powodem do dumy, celebracji radości dla kobiety<sup>10</sup>.

Siła metafor w jej poezji polega na używaniu prostych i zmysłowych porównań. Czasami poetka odwołuje się do przyrody, by pokazać stan psychiczny, w jakim znajduje się osoba mówiąca: „Roztrzaska się księżyc w Twoich dłoniach, będzie w kawałkach i przywdzieje ciębie w popiół delikatny i czarny”<sup>11</sup>. Księżyc w tym wypadku oznacza rzeczywistość piękną i tajemniczą, którą się niszczy, odrzucając swoje marzenia: „Należy szanować moralność i porządek/ przybrać uśmiech grzeczny/ ścisnąć serce w kułak i przyjąć ofiarę/ roztrzaska się księżyc”. Natura i kobiecość są sobie bliskie, biologicznie nierozłączne. Bliski związek z naturą nie służy tylko ilustracji odczuć, lecz może być powodem, dla którego uczucia ożywają i budzą się. Biologiczność, witalizm, siła przyrody są naturalną ilustracją zmysłowości kobiety, z której rodzi się miłość erotyczna, miłość pożądania oraz miłość upodobania przyjmująca formę zachwytu i zakochania.

Miłość realizuje się we wzajemności rozumianej jako uzupełnianie się płci, spotkanie erotyczne. W wierszu *Jak dzban* poetka pisze:

(...) W tych dniach, miłość  
W moim ciele jak dzban  
Nappełniła się wodą  
Delikatnie

---

<sup>9</sup> <http://www.poesiaspoemas.com/gioconda-belli>

<sup>10</sup> Wywiad z pisarką znajduje się na stronie: <http://www.giocondabelli.org/interviews/>

<sup>11</sup> Wiersz *Quebrá la luna* pochodzi ze strony: <http://www.los-poetas.com/n/belli1.htm>

Którą rozlałeś nade mną.  
Teraz w tych dniach suchych  
kiedy twoja nieobecność boli  
i marszczy skórę,  
a woda wypływa z moich oczu  
pełna wspomnień o tobie  
nawadnia suchość mego ciała  
tak pustego i tak pełnego ciebie<sup>12</sup>.

Przytoczone utwory stanowią doskonałą ilustrację samoświadomości kobiety, odkrywającej siebie jako dar na wielu płaszczyznach. Życie, ciało kobiety, doskonałość i wzajemność są wyznacznikami tego daru, który domaga się, by przyjąć go z wdzięcznością.

Poezja Giocondy Belli związana z kontemplacją i zachwytem, wyzwała różnorodne i bogate uczucia. Oczarowanie krajem, jego przyrodą przeradza się w miłość do ojczystej ziemi, co odzwierciedla utwór *¿Qué sos Nicaragua ?*

*¿Qué sos* Czym jesteś Nikaraguo  
*sino un triangulito de tierra* jeśli nie trójkątem na ziemi  
*perdido en la mitad del mundo?* zagubionym w połowie świata?

*¿Qué sos* Czym jesteś  
*sino un vuelo de pájaros* jeśli nie lotem ptaków  
*guardabarrancas* pilodziobów  
*cenzontles* przedrzeźniaczy  
*colibries?* kolibrów?

*¿Qué sos* Czym jesteś  
*sino un ruido de ríos* jeśli nie szumem rzek  
*llevándose las piedras pulidas y brillantes* niosących wygładzone i błyszczące kamienie  
*dejando pisadas de agua por los montes?* zostawiając je mokre na górach?

*¿Qué sos* Czym jesteś  
*sino pechos de mujer hechos de tierra*, jeśli nie piersią kobiety uczynioną z ziemi,  
*lisos, puntudos y amenazantes?* gładką, ostrą, spiczastą i groźną?

---

<sup>12</sup> <http://www.los-poetas.com/n/belli1.htm>

*¿Qué sos* Czym jesteś  
*sino cantar de hojas en árboles gigantes* jeśli nie śpiewem liści na ogromnych  
drzewach  
*verdes, enmarañados y llenos de palomas?* zielonych, splątanych i pełnych go-  
łębi?

*¿Qué sos* Czym jesteś  
*sino dolor y polvo y gritos en la tarde,* jeśli nie cierpieniem, kurzem i krzykiem  
po południu?  
-"*gritos de mujeres, como de parto*"-? "krzykami kobiety w porodzie"?

*¿Qué sos* Czym jesteś  
*sino puño crispado y bala en boca?* Jeśli nie zaciśniętą pięścią i kulą w ustach?

*¿Qué sos, Nicaragua* Czym jesteś Nikaraguo  
*para dolerme tanto?* że tak bardzo mnie bolisz?<sup>13</sup>

Miłość do kraju, w którym poetka się urodziła, każe jej być wdzięczną i prowadzi ją dalej – ku miłości zaangażowanej. Jest niewątpliwie przeżyciem związanym z doświadczaniem problemów, urody i wielkości tego kraju. Bagaż doświadczeń pisarki, nie tylko kulturowych, ale i politycznych uformował jej przekonania na temat tego kim jest kobieta ale też i kim może być w rzeczywistości, w której przyszło jej żyć. Autorka we wspomnianym wyżej wywiadzie stwierdza, co następuje:

Tak więc dla mnie, kobieta silna to ta, która zdolna jest zerwać z ograniczeniami narzuconymi jej przez rolę; na przykład uczestnictwo we wspólnej walce, jaką była walka przeciw dyktaturze Somozy, ponieważ rzeczywiście wymagała ogromnej siły, szczególnie jeśli kobiecie przypisuje się tradycyjną rolę matki, małżonki, etc. Mieć zdolność widzenia, która stanowi również część ciebie, podobnie jak bycie matką, żoną, miało coś wspólnego z uczestnictwem w tej walce i wymagało nie wiem czy siły, ale na pewno przenikliwości, pewnej świadomości<sup>14</sup>.

Kobieta silna to kobieta świadoma, która potrafi stanąć ponad ograniczeniami wynikającymi z przypisanych jej ról, ale też i w tych rolach potrafiąca odnaleźć swoją siłę. Z poezji nikaraguańskiej autorki wyłania się obraz kobiety

---

<sup>13</sup> <http://www.los-poetas.com/n/belli1.htm>

<sup>14</sup> Wywiad z pisarką na stronie: <http://www.giocondabelli.org/interviews/>

kontemplującej rzeczywistość, świadomej przeżywania siebie, ale też otwartej na doświadczenie społeczności, w której żyje.

Zdaniem Laury Piñero Auguet powieść *La mujer habitada* opowiada o kobiecie, która „zamieszkuje” samą siebie, to znaczy posiada samą siebie. Jest kobietą wolną, walczącą o wyzwolenie kraju spod jarzma dyktatury. Kobieta, która chce zamieszkać siebie, aby stać się tą, która zamieszkuje, jest zdolna do konfrontacji, zrywa z ograniczeniami narzuconymi przez kulturę i tradycję, co w konsekwencji prowadzi do kreowania rzeczywistości. Przyjęcie daru własnej osoby wiąże się z odkryciem jego celowości, bo oprócz kontemplacji pojawia się potrzeba czynu i zaangażowania. Oba doświadczenia bycia sobą oraz przekraczania siebie wskazują na imperatyw życia świadomego, o którym Kaczmarek i Mieczkowska mówią, że są „wcieleniem ideału” i „rozpoznaniem transcendencji swojego życia” (2014: 14).

Na pierwszych stronach główna bohaterka, Lavinia, mówi następujące słowa: „Miała prawo do marzeń. Miała prawo do bycia niezależną” (Belli 1992: 4). Tak się zaczyna historia młodej architekt, która odkrywając swoją niezależność doświadcza tego, że system patriarchalny jest obecny we wszystkich dziedzinach życia, a historia osobista nabiera sensu dopiero wtedy, kiedy jest włączona w historię kraju. Lavinia angażuje się w Ruch sandinistowski, kiedy jej ukochany Felipe przyprawia rannego do domu. Kwestionuje nawet sandinistowski dyskurs przeciw systemowi kapitalistycznemu, a podkreśla walkę kobiet przeciw dominacji systemu patriarchalnego i nierówności płci. Bohaterki Giocondy Belli, podobnie jak bohaterki dwóch innych pisarek, wcześniej wymienionej – Isabel Allende oraz Luisy Valenzueli (1938-) są kobietami aktywnymi, które poświęcają swoje życie walce politycznej. Lavinia jest kobietą, która wkracza w historię, jest kobietą „zamieszkałą”.

Pojęcie „zamieszkania” u Heideggera oznacza *sposób, w jaki my ludzie jesteśmy na Ziemi* (1951: 4). W poezji Giocondy Belli terenem zamieszkania staje się sama osoba. Zamieszkiwanie powinno prowadzić do „budowania”: „Tylko wtedy gdy jesteśmy zdolni do mieszkania, możemy budować” – twierdzi Heidegger (1951: 15). Co oznacza zatem „budowanie”? Rozumiane przez filozofa *jako wydobywanie istoty rzeczy* (Heidegger 1951: 11) mogłoby oznaczać w dyskursie poetki budowanie relacji, aktywność, czynne istnienie. Sama Gioconda Belli doświadczyła zaangażowania wojennego, walcząc w grupie wsparcia w Managui w roku 1974. „Zamieszkanie”, które wspomniana krytyczka Maria Nowakowska-Stycos odnosi do kobiet heroicznych, można również rozu-

mieć jako próbę odpowiedzi na pytanie: „Kim jestem”, „Kim mogę być”, „Kim chciałabym być”?

Credo poetki można wyrazić jej słowami: „Winszuję sobie samej, ponieważ jestem częścią nowej epoki, ponieważ zrozumiałam, jaką wagę ma moje istnienie, wagę jaką posiada twoje istnienie, istnienie wszystkich, żywotność mojej ręki połączonej z innymi” (1978).

## Bibliografia

- Allende I., 1987, *Eva Luna*, Barcelona, Plaza & Janés Editores.
- Belli G., 1992, *La mujer habitada*, España, Editorial Txalaparta.
- Belli G., 1978, *Línea de fuego*, Cuba, Casa de las Américas en Havana.
- Belli G., *Poemas de Gioconda Belli*:  
<http://www.los-poetas.com/n/belli1.htm> (dostęp 7.12.2017)  
<http://www.poesiaspoemas.com/gioconda-belli> (dostęp 13.10.2017)
- Belli G., Wywiady z pisarką, <http://www.giocondabelli.org/interviews/>; <https://reflexioneseneldi-van.blogspot.com/2014/06/poesia-hecha-por-mujeres-xi-gioconda.html> (dostęp 13.09.2017).
- Boullosa C., 1989, *La Salvaja*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Cixous H., 1993, *Śmiech meduzy*, „Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja”, 4/5/6, s. 147-166.
- Chalmers D., 2010, *Świadomy umysł. W poszukiwaniu teorii fundamentalnej*, tłum. Marcin Miłkowski, Warszawa, PWN.
- Furman L., 2016, *Identidad femenina y modelos narrativos en la prosa de las escritoras hispano-americanas del <segundo boom>*, Białystok, Wydawnictwo Prymat.
- Jan Paweł II, 1997, *Mulieris dignitatem – ...o godności i powołaniu kobiety*, w: P. Ślabek, J. Jękot (red.), *Wybór Listów Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. I, Kraków, Wydawnictwo M, s. 80-141.
- Heidegger M., 1951, *Budować, myśleć, mieszkać*, tłum. Krzysztof Michalski, [teoriaarchitektury.blogspot.com/2010/11/martin-heidegger-budowac-mieszka.html](http://teoriaarchitektury.blogspot.com/2010/11/martin-heidegger-budowac-mieszka.html) (dostęp 30.12.2017).
- Kaczmarek R., Mieczkowska B., 2014, *Tożsamość. Bo chcę wiedzieć, co ze mną będzie*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza.
- López González A. (red.), 1995, *Sin imágenes falsas, sin falsos espejos. Narradoras mexicanas del siglo*, México, El Colegio de México.
- Nowakowska-Stycos M., 1998, *El “espejo” en la mujer habitada de Gioconda Belli*, Actas XIII CONGRESO AIH (tomo III), Ed. De Florencio Sevilla y Carlos Alvar, Madrid, Editorial Castalia, s. 312-339.
- Paz O., 1973, *El laberinto de la soledad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Piñero Auguet L., *De la mujer habitada a la mujer habitante*, w: NÓMADAS | REVISTA CRÍTICA DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS, [http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/MT\\_feminismo/lpinero.pdf](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/MT_feminismo/lpinero.pdf) (dostęp: 11.11.2017).
- Rodowska K., Wywiad na stronie, <http://portliteracki.pl/przystan/teksty/przypadek-ktory-stal-sie-losem/> (dostęp 7.12.2017).
- Zapata C., 1998, *Isabel Allende, vida y espíritu*, Barcelona, Plaza & Janés Editores.

**Love and cognition. Gioconda Belli contemplates the world  
in which she lives to live it even more**

**Abstract:** Love and cognition. Gioconda Belli, a Nicaraguan poet (born 1948) contemplates the world in which she lives to live it even more. The Latin American world, known for its long tradition of a patriarchal treatment of women, has lived to see a peculiar ennoblement of women, both in the family, social and political fields, and in the relationships with the world of men.

From the poetry and prose of Gioconda Belli emerges a picture of a woman contemplating reality, conscious of experiencing herself, open to the experience of the community in which she lives. Gioconda Belli writes that contemplation of reality produces love and is the answer to it. From the admiration for reality arises the consciousness of a gift, that wants to live its life as it would, not avoiding responsibility and involvement. The baggage of not only cultural but also political experience proved to be particularly useful in her writing, which has become a testimony of a mature look at herself and a conscious transferring it to interpersonal relationships.

**Keywords:** love, cognition, Gioconda Belli, Nicaraguan poet