

**Konwencje grzecznościowe w dydaktyce
języków obcych: Europejski system opisu
kształcenia językowego a rzeczywistość
(na przykładzie języka francuskiego)**

Monika Grabowska

Monika Grabowska

Konwencje grzecznościowe w dydaktyce języków obcych: *Europejski system opisu kształcenia językowego* a rzeczywistość (na przykładzie języka francuskiego)

W niniejszym artykule chciałabym porównać miejsce konwencji grzecznościowych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* oraz w wymaganiach maturalnych (na podstawie *Informatora maturalnego od 2005 roku z języka francuskiego*), a następnie przedstawić kilka obserwacji dotyczących zachowań grzecznościowych w dydaktyce języka francuskiego. Celem jest wykazanie dysproporcji, jaka rysuje się pomiędzy wagą nauczania grzeczności w kontekście interkulturowym według dyrektyw Rady Europy a rzeczywistością polską.

Czym jest *Europejski system opisu kształcenia językowego*? Taki tytuł nosi *notabene* pierwszy rozdział dokumentu, z którego pozwolę sobie skorzystać, aby przybliżyć go środowiskom niezwiązanym z nauczaniem języków obcych. Dla nauczających tych języków jest on bowiem powszechnie dostępnym¹ źródłem inspiracji w kwestii zasad i procedur nauczania oraz przy planowaniu certyfikacji kompetencji językowych. *Europejski system opisu kształcenia językowego* (odtąd ESOKJ) to wykładnia polityki językowej Rady Europy i Unii Europejskiej, której zadaniem jest „zniesienie barier w komunikacji między ludźmi zajmującymi się zawodowo kształceniem językowym w krajach o różnych systemach edukacji” (ESOKJ:13). Bardzo ważną częścią dokumentu jest określenie obiektywnych kryteriów opisu poziomów biegłości językowej, które pozwalają na „porównywanie i wzajemne uznawanie kwalifikacji uzyskiwanych w ramach różnych systemów edukacyjnych, co ma istotne znaczenie dla swobody przemieszczania się mieszkańców zjednoczonej Europy” (*ibidem*). Zadanie to wiąże się nierozzerwalnie z wyróżnieniem elementów kompetencji językowej, a co za tym idzie, samego języka. Autorzy zauważają, że nie sposób przy tym pominąć kwestii psychologicznych i peda-

¹ Wydany po angielsku i po francusku w 2001 roku, a w 2003 roku również po polsku.

gogicznych: „komunikacja językowa jest bowiem związana z całą ludzką osobowością”, a ponadto człowiek jest istotą społeczną: „tworzy i utrzymuje kontakty w ramach powiązanych wzajemnie i zazębiających się grup, budując w ten sposób własną tożsamość”. Wypływa stąd jasno zdefiniowany cel edukacji językowej, jakim jest „wspieranie rozwoju osobowości uczącego się przez doświadczanie bogactwa innych języków i kultur” (*ibidem*). Zacytowane fragmenty podkreślają socjokulturowy charakter języka oraz rolę edukacji interkulturowej rysują również wstępny kontekst dla grzeczności w nauce języków obcych.

W rozdziale drugim ESOKJ znajdziemy uściślenie przyjętych założeń w kontekście definicji językowej kompetencji komunikacyjnej oraz działań językowych. Te ostatnie przejawiają się w dobrze nam znanych rozumieniu i tworzeniu tekstu, ale także w działaniach mediacyjnych (przede wszystkim w tłumaczeniu) oraz w działaniach interakcyjnych, polegających na tym, że „przynajmniej dwie osoby uczestniczą w ustnej i/ lub pisemnej wymianie informacji” (s. 24). Jasne jest więc, że językowa kompetencja komunikacyjna nie kończy się na znajomości słów i reguł gramatycznych (kompetencje lingwistyczne), ale włącza również kompetencje pragmatyczne (w uproszczeniu: funkcjonalne użycie środków językowych) oraz socjolingwistyczne, obejmujące znajomość i umiejętność stosowania takich konwencji komunikacyjnych jak wyznaczniki relacji społecznych, nośniki „mądrości ludowej”, rejestr wypowiedzi, dialekty i odmiany regionalne oraz reguły grzecznościowe (s. 23–24 i 106–108). Autorzy ESOKJ podkreślają, że: „uwarunkowania socjokulturowe mają wpływ na całą komunikację językową między przedstawicielami różnych kultur, nawet jeśli oni sami nie są często świadomi tego wpływu”. ESOKJ zawiera dobitne stwierdzenie, że konwencje grzecznościowe „to jeden z najważniejszych powodów rezygnowania z (...) zasad współpracy” i „częste źródło interkulturowych nieporozumień” (s. 107).

Zasady współpracy są oczywistym odwołaniem do dobrze znanej teorii H. P. Grice’a (1975). Teoria ta pojawia się w ESOKJ raz jeszcze w dziale poświęconym kompetencji pragmatycznej, gdzie wyszczególnia się jej cztery składniki: zasadę jakości, ilości, odpowiedniości i sposobu (s. 110).

Drugą podbudową teoretyczną grzeczności w nauce języków obcych ESOKJ jest znana teoria Penelope Brown i Stephena Levinsona (1987), zakładająca podział na grzeczność pozytywną (lapidarnie ujmując: dążenie do zgody, wyrażanie solidarności) i negatywną (unikanie niezgody, tendencja do akcentowania niezależności). Oba typy grzeczności cytowane są w ESOKJ z następującymi przykładami (s. 107):

- grzeczność pozytywna: wskazywanie zainteresowania dobrym samopoczuciem danej osoby; wymiana doświadczeń i trosk, „rozmowy o kłopotach”; wyrażanie podziwu, zachwytu, wdzięczności; dawanie upominków, obiecywanie przyszłych usług, gościnność;
- grzeczność negatywna: unikanie zachowań zastraszających (dogmatyzmu, rozkazywania); wyrażenie ubolewania, przeprosin za zachowanie zastraszające

(poprawa, zaprzeczenie, ograniczenie): stosowanie wyrażeni łągodzących stanowczość wypowiedzi.

Dodatkowo, w ramach konwencji grzecznościowych, wymienia się:

- właściwie użycie słów „proszę”, „dziękuję” itp. oraz
- niegrzeczność, na przykład „brutalną”, otwartość, szczerłość; wyrażanie niechęci, pogardy; skargę i reprimendę; dawanie upustu złości i braku cierpliwości; podkreślanie swojej wyższości (*ibidem*).

Poziomy biegłości w opanowaniu kompetencji socjolingwistycznej, w tym grzeczności, opisane są w ESOKJ w następujący sposób (s.109):

- dla najniższego poziomu biegłości A1: „[uczący się] potrafi nawiązywać podstawowe kontakty towarzyskie, używając najprostszyc zwrotów grzecznościowych, takich jak formy powitalne i pożegnalne, przedstawianie się, zwroty typu: proszę, dziękuję, przepraszam”,
- dla poziomu A2, między innymi: „[uczący się] jest w stanie radzić sobie w bardzo krótkich rozmowach towarzyskich, używając typowych uprzejmich zwrotów powitalnych i adresatywnych. Potrafi sformułować zaproszenie, propozycję, prośbę o wybaczenie itp., a także reagować na nie”,
- dla poziomu B1, między innymi: „[uczący się] ma świadomość najważniejszych konwencji grzecznościowych i potrafi zgodnie z nimi postępować”,
- dla poziomu B2, między innymi: „[uczący się] potrafi wyrażać się w sposób przekonujący, jasny i uprzejmy, stosując formalny lub nieformalny rejestr wypowiedzi — odpowiednio do sytuacji i rozmówcy; potrafi prowadzić rozmowę z rodzimymi użytkownikami języka, nie rozbawiając ich ani nie irytując ich w sposób niezamierzony — rozmówcy nie muszą przy tym zmieniać swojego naturalnego sposobu komunikowania się”.

Jest to ostatni poziom, który weryfikuje znajomość konwencji grzecznościowych, gdyż poziomy najwyższe C1 i C2, zgodnie z koncepcją ESOKJ, zakładają ich doskonale opanowanie i koncentrują na innych aspektach kompetencji socjolingwistycznej — takich jak idiomy, konotacje, żartobliwe użycie języka i tym podobne.

Reasumując tę część pracy, możemy stwierdzić, że oficjalny dokument Rady Europy, będący skutkiem prawie dziesięciu lat pracy wielu ekspertów, stawia znak równości między wagą kompetencji lingwistycznej, socjolingwistycznej i pragmatycznej, oraz, obok tradycyjnych działań rozumienia i tworzenia (w mowie i piśmie), przewiduje również ich syntezę: działania interakcyjne, przejawiające się chociażby w prostej rozmowie na poziomie A1². A grzeczność, jak podkreśla H. Bays (2000:176) w artykule poświęconym grzeczności w internecie, jest wpisana w interakcję, tak jak struktura gramatyczna jest bazą wypowiedzi słownej.

² Czwartym typem działań są działania medycyjne (głównie tłumaczenie).

Wniosek, jaki wypływa z powyższego, to konieczność ponownego zdefiniowania dydaktyki nauczania języków obcych jako dyscypliny naukowej. Jean-Pierre Cuq i Isabelle Gruca (2003:52) stwierdzają, że nabywanie języków jest sektorem badań, które sytuują się obecnie idealnie na granicy językoznawstwa i nauk pedagogicznych. Jednak, pod wpływem północnoamerykańskich badań nad dydaktyką nauczania dwujęzycznego, również w Europie składnik kulturalny jest obecnie uznawany za równie ważny jak składnik językowy, co określałoby dydaktykę języków obcych jako dyscyplinę ukonstytuowaną na zbiegu językoznawstwa, pedagogiki i psychologii oraz kultury — do tego stopnia, że w literaturze przedmiotu coraz częściej pojawia się pojęcie *didactique des langues et des cultures étrangères*. Pojęcie kultury z kolei rozszerza się, i w dydaktyce wyróżnia się w tym względzie trzy stanowiska:

- kulturowe (tradycyjne): nauczanie kultury obcej jako obiektywnej wiedzy na temat konkretnych realiów (na przykład historii, geografii, socjologii),
- intrakulturowe: nauczanie kultury obcej jako subiektywnego przeżycia członków tej kultury (na przykład wyznawanych wartości, mitów, konotacji, auto-stereotypów),
- interkulturowe: nauczanie kultury obcej jako wyobrażeń o niej istniejących i budowanych u uczących się (na przykład stereotypy, porównania międzykulturowe, zob. Puren *et al.* 1998:60–61). Grzeczność sytuowałaby się właśnie w obrębie tego podejścia.

W teorii grzeczność ukazuje się nam więc jako istotna w nauce języków obcych. Jak wygląda polska praktyka?

Zacznijmy od wymogów maturalnych skodyfikowanych w *Informatorze maturalnym od 2005 roku*. Idąc z duchem ESOKJ, zawierają one oprócz w i a d m o ś c i³ jeszcze cztery obszary u m i e j t n o ś c i: recepcję, produkcję, interakcję i mediację.

Aluzji do grzeczności możemy dopatrzeć się w wymogach dotyczących „reagowania językowego” (interakcji), zarówno dla profilu podstawowego jak i rozszerzonego. Sformułowane są one w sposób następujący: „[zdający wykazuje się umiejętnością] poprawnego stosowania środków językowych służących do wyrażania różnorodnych intencji oraz stanów emocjonalnych, adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej”. Poza tym fragmentem aspekt grzecznościowy wypowiedzi nie jest w wymogach maturalnych nigdzie więcej uwzględniony. Najlepszym tego odzwierciedleniem jest rozdział *Struktura i forma egzaminu*, zawierający kryteria oceniania czterech umiejętności, z których najbardziej interesuje nas interakcja.

Na egzaminie ustnym interakcja przejawia się w rozmowach sterowanych, w tym negocjowaniu (na poziomie podstawowym) oraz dyskusji z egzaminującym na temat zaprezentowanego wcześniej materiału stymulującego (na poziomie rozszerzonym). Okazuje się, że

³ Wśród których pojawiają się między innymi wyżej zdefiniowane elementy podejścia „kulturowego”. To jest „podstawowe realia socjokulturowe danego obszaru językowego i Polski, z uwzględnieniem tematyki integracji europejskiej i kontekstu międzykulturowego”.

grzeczność nie jest w tych rozmowach *explicité* wymagana. Dla przykładu, ustalone kryteria dla najwyższej noty dla poziomu rozszerzonego to:

- za udział w dyskusji, wyrażanie opinii, argumentowanie: „pełne odpowiedzi na pytania, umiejętność obrony opinii, logiczna, wielostronna argumentacja”,
- za umiejętności językowe: „bogate słownictwo i frazeologia zgodne z tematem wypowiedzi, urozmaicone struktury gramatyczne, sporadyczne błędy językowe nie zakłócające komunikacji, wypowiedź płynna, poprawna wymowa i intonacja”.

Do tego dochodzą punkty za prezentację tematu. Zdający może więc teoretycznie zwracać się do członków komisji na „ty”, używać slangowego rejestru języka — i otrzymać ocenę celującą.

Podobna sytuacja dotyczy kryteriów oceny za wypowiedź pisemną, zwłaszcza „rozprawkę”, czyli wypowiedź o charakterze argumentacyjnym. Pojawia się tam wprawdzie kryterium stylu dostosowanego do formy wypowiedzi, ale cóż przez ten styl należy rozumieć?

Tymczasem, jak przestrzega nas M. Marquilló Larruy w książeczce o interpretacji błędów w nauczaniu języków obcych, paradoksalnie błędy nie zawsze wyglądają jak błędy, i mogą znajdować się w wypowiedzi poprawnej formalnie i treściowo. Najpoważniejsze z nich dotyczą oczywiście sensu i efektu wypowiedzi. Przykładowo, jak żartuje autorka, wchodzimy do piekarni z zamiarem kupna rogalika i wychodzimy z bagietką. Najistotniejszymi błędami w interakcji społecznej są z kolei błędy dotyczące różnic kulturalnych oraz grzeczności (Marquilló Larruy 2003:82). O ich wadze pisze również M. Marcjanik (1997:5), podkreślając, że sankcje wynikające z niestosowności zachowań językowych, nie bez powodu ujmowanych często w konwencji gry, „są na tyle dolegliwe, że członkowie grupy starają się na nie nie narażać, gdyż grozi to utratą twarzy”, czyli własnego pozytywnego wizerunku społecznego, który każda osoba kreuje i chroni (pojęcie zaczerpnięte z E. Goffmana 1974). Innymi słowy: „językowe zachowanie grzecznościowe (...) jest takim zachowaniem, którego w obrębie danej interakcji nie wypada nie podjąć” (Marcjanik 1997:7).

Problem wymagań naturalnych wypływa prawdopodobnie z faktu, że, jak słusznie stwierdza Marcjanik (1997:6), zachowania grzecznościowe podlegają „równocześnie normom językowym i obyczajowym, nie mają w stosunku do nich zastosowania (...) wyłącznie kryteria poprawności językowej”.

Z powyższego wynika, że grzeczność wypowiedzi nie będzie istotnym kryterium poprawności wypowiedzi na egzaminie maturalnym 2005. Co możemy powiedzieć o codziennej praktyce nauczania języka francuskiego w szkołach państwowych?

W swoich poprzednich artykułach (Grabowska 2002, 2003 2004 a i b) przedstawiłam obszernie zagadnienie stosowania formuł adresatywnych *tu* i *vous* w języku francuskim oraz ich braku ekwiwalencji w stosunku do formuł *ty* i *pan / pani* w języku polskim. W niniejszym artykule problem ten pozwolę więc sobie pominąć. Skoncentruję się natomiast na wynikach ankiety przeprowadzonej wśród 47 uczniów klas IV i III dwujęzycznych francusko-polskich

VIII Liceum Ogólnokształcącego we Wrocławiu. Opinie klas dwujęzycznych uznałam za miarodajne, gdyż uczniowie ci przeszli najdłuższy, najpełniejszy i obfitujący w kontakty z frankofonami cykl nauczania języka francuskiego. Uczniowie klasy IV (ostatniej „starego systemu”) rozpoczęli naukę języka francuskiego w tzw. klasie „zerowej”, przygotowawczej, w wymiarze 18 godzin tygodniowo, a następnie kontynuowali ją w klasach I–IV w wymiarze 6 godzin tygodniowo. Uczniowie obecnej klasy III uczą się języka francuskiego od klasy I gimnazjum przez 6 godzin tygodniowo. Wśród nauczycieli języka francuskiego w liceum co roku znajduje się lektor z Francji. Dodatkowo dwujęzycznie nauczane są matematyka, fizyka, biologia, geografia i historia. Zarówno w gimnazjum, jak i w liceum uczniowie przynajmniej raz uczestniczyli w wymianie szkolnej z uczniami francuskimi.

Ankieta składała się z trzech istotnych dla niniejszego artykułu pytań:

1. Czy Francuzi wydają Ci się narodem przywiązującym większą wagę do grzeczności niż Polacy?
2. W jaki sposób wyraża się ich grzeczność?
3. Jakie zachowania Francuzów wydają Ci się niegrzeczne?

W opisie wyników ankiety odwołam się do cytowanej powyżej na podstawie ESOKJ teorii Brown i Levinsona. Przypomnę, że ESOKJ wymienia następujące konwencje grzecznościowe: grzeczność pozytywną, negatywną i niegrzeczność.

Na podstawie odpowiedzi na pytanie drugie ankiety („W jaki sposób wyraża się grzeczność Francuzów?”) mogę stwierdzić, że uczniowie prawidłowo odczytują przejawy grzeczności pozytywnej. W kontaktach z Francuzami praktycznie wszyscy obserwują takie cytowane przez ESOKJ zachowania językowe⁴ jak:

- właściwe użycie słów „proszę”, „dziękuję” itp.⁵: [Francuzi] „używają często słów *bonjour, au revoir, merci*”, „życzą dobrego dnia” („pani na poczcie może życzyć dobrego dnia”), „mają utarte powitania i pożegnania”, „serdecznie się witają”, „witają się ze wszystkimi, nie tylko ze znajomymi”, „całują się na powitanie i pożegnanie”, „często się uśmiechają”,
- wskazywanie zainteresowania dobrym samopoczuciem danej osoby: [Francuzi] „interesują się rozmówcą: co robi, jak się czuje, czy mu się podoba”, „przy każdym powitaniu pytają *comment ça va?*”, a ponadto, w kontakcie z niefrankofonami, troszczą się o ich komfort: „są wyrozumiali w kwestii błędów językowych i różnic w zwyczajach”, „starają się mówić wolno i wyraźnie, jeśli się ich nie rozumie”. Wykraczając poza ramę interakcji, uczniowie zaobserwowali również, że Francuzi mówią z wielkim szacunkiem o swoim kraju i narodzie.

⁴ I nie tylko, gdyż towarzyszą im również gesty.

⁵ Po dwukropku cytujemy ankietowanych.

Jeśli chodzi o grzeczność negatywną, uczniowie często wskazują następujące przejawy unikania zachowań zastraszających: [Francuzi] „pokojuowo rozwiązują konfliktowe sprawy”, „są spokojni”.

Obserwowane przez uczniów polskich zachowania kwalifikowane jako niegrzeczne są bardzo liczne. Należą do nich przede wszystkim ignorancja („kompletny brak zainteresowania młodych Francuzów innymi krajami i kulturami”), ksenofobia („potrafią się naśmiewać z Polaków w ich obecności”, „dla licealistów francuskich Polacy to naród zacofany, a Polak to pijak i złodziej”), a nawet „skrajny nacjonalizm”, brak tolerancji („krytykują inne kultury”), zarozumiałość, arogancja, megalomania i pycha związana z poczuciem wyższości („uważają siebie za naród doskonały”, „lekceważą inne narodowości”, „będąc w obcym kraju nie starają się dostosować do panujących w nim zwyczajów”, „nie uznają innego języka niż francuski i nie chcą rozmawiać z cudzoziemcami po angielsku”). Ponadto uczniowie uznają za niegrzeczne następujące zachowania Francuzów: „nie dziękują za posiłek po jego zjedzeniu” (ale jako przejaw grzeczności odbierają fakt, że wszyscy biesiadnicy, nawet dzieci, pozostają przy stole do końca posiłku); „nie szanują miejsc świętych” („kościół to dla nich miejsce na pogaduszki”); „chodzą po domu w butach”; „nie mają szacunku do nauczycieli — palą przy nich i przeklinają”; „w środkach komunikacji nie ustępują miejsca starszym”; „nie mają wysokiej kultury wobec kobiet” — „mężczyźni nie przepuszczają kobiet w drzwiach”; „pary okazują sobie wylewną czułość w miejscach publicznych”. Jako zachowanie niegrzeczne uczniowie podają również wrażenie, że Francuzi są „zamknięci w sobie”.

Najwięcej rozbieżności w odpowiedziach uczniów dotyczy gościnności. Część respondentów w odpowiedzi na pytanie o grzeczność Francuzów stwierdza lakonicznie, że są oni gościnni, „traktują gościa jak przyjaciela, ale nie narzucają się”. Znaczna większość optuje kategorycznie za brakiem grzeczności Francuzów w tej kwestii: „są mniej gościnni niż Polacy: dotyczy to zarówno posiłków, jak i organizowania czasu wolnego gościowi”, „nie znają zasady «gość w dom, Bóg w dom» (!), nie wiedzą, że ma on pierwszeństwo choćby przy nalewaniu wody do szklanki”, „Polacy się bardziej starają”, ale Francuzi w domu polskim „nie potrafią docenić starań i gościnności”.

Reasumując: na 47 ankietowanych 22 stwierdza, że nie ma różnicy między grzecznością Francuzów i Polaków. Uczniowie ci dodają, że grzeczność nie zależy od kultury narodowej, ale od wychowania, pochodzenia społecznego oraz od wieku (jedna osoba uważa, że dorośli Francuzi przywiązują większą wagę do grzeczności niż Polacy, a nastolatki mniejszą). sześcioro ankietowanych ocenia Francuzów jako przywiązujących zdecydowanie większą wagę do grzeczności niż Polacy, a jeden wręcz uznaje ich za przeczulonych na tym punkcie. Mniej „grzeczni” Francuzi wydają się aż 12 uczniom, zaś siedmioro z nich krytykuje Francuzów, mówiąc: „są sztuczni w swojej grzeczności”, „ich grzeczność jest powierzchowna”, „fałszywa”, „wymuszona”, „udają «słodkich ludzi», przymilają się”, „zwroty grzecznościowe są wyuczone i mechaniczne”. Uczniowie ci oskarżają również Francuzów o brak spontaniczności.

Jaki obraz opanowania konwencji grzecznościowych przez uczniów wylania się z powyższego? Zaledwie połowa uczniów nie klasyfikuje kultur na mniej i bardziej „grzeczne”, pod-

kreślając, że zachowania grzecznościowe mogą wyrażać się w każdej kulturze w inny sposób. Siedmioro uczniów (czyli około 15 procent ankietowanych) waloryzujących negatywnie zachowania grzecznościowe Francuzów nie zdaje sobie ewidentnie sprawy z konwencjonalności tych zachowań. Takiemu uczniowi należałoby wytłumaczyć, że zwroty grzecznościowe stanowią (ważny) element gry społecznej, i z założenia są „wyuczone i mechaniczne”. Nie wykluczają one jednak, wysoce cenionej w środowisku młodzieżowym, spontaniczności: spontaniczność i grzeczność nie wyrażają się po prostu w różnych kulturach na tych samych obszarach.

Bardzo dobrze natomiast uczniowie zasymilowali większość zachowań grzecznościowych w ramach grzeczności pozytywnej. Są to zachowania językowe i gesty, które uczniowie poznali niemal na pierwszych lekcjach języka francuskiego, które obserwują i trenują od wielu lat. Lapidarnie rzecz ujmując: w sferze powitań–pożegnań i tak zwanych *small talks* nic ich nie dziwi. Uczniowie doceniają również fakt, że interlokutorzy frankofońscy starają się w rozmowie dostosować do ich poziomu.

Inaczej przedstawia się konceptualizacja zasad grzeczności negatywnej. Prawdopodobnie właśnie jej dotyczy pojawiający się w ankietach zarzut braku spontaniczności u Francuzów. Francuskie wymogi grzecznościowe w zakresie rozwiązywania sporów i konfliktów charakteryzują się bowiem, jakże odmiennym od tradycji polskiej, unikaniem zachowań straszących i stosowaniem wyrażeni łagodzących stanowczość wypowiedzi. Wszelka emocjonalność (gniew, złość, oburzenie) oraz pogrożki są nie na miejscu. Z doświadczenia mogę stwierdzić, że uczący się języka francuskiego z trudem asymilują w tej kwestii normy grzecznościowe obowiązujące nie tylko w korespondencji urzędowej (takiej jak na przykład list motywacyjny, skarga), ale również życiu codziennym. W czasie symulacji tak banalnej sytuacji jak konfrontacja z hałaśliwymi sąsiadami uczniowie polscy najchętniej energicznie wyrażają swoje oburzenie i grożą strasznymi sankcjami, a niezmiernie rzadko sugerują sposób rozwiązania konfliktu. Takie zachowanie byłoby we Francji nie do przyjęcia.

Bardzo trudne do zaakceptowania przez uczniów polskich jest nie tylko unikanie jednoznacznej manifestacji negatywnych emocji i rozkazywania, ale również dogmatyzmu. I tak na przykład we francuskich wypowiedziach o charakterze argumentacyjnym opinie autora nie mogą być wyrażone w sposób bezceremonialny i kategoriyczny, nawet użycie zaimka „ja” może zostać uznane za natrętne i autorytarne. Skuteczna argumentacja, o ile z założenia ma na celu manipulację opinią czytelnika, czyni to w sposób dyskretny i jak najmniej odczuwalny przez odbiorcę. Sprzyja jej choćby użycie licznych modalizatorów i pytań retorycznych. Nabywanie tej kompetencji przez uczniów klas dwujęzycznych i studentów filologii romańskiej nie jest bynajmniej „łatwe ani małe”.

Wyraźną różnicę w grzeczności wyznacza dla uczniów polskich stosunek Francuzów do własnego narodu i państwa. Część z ankietowanych pozytywnie ocenia szacunek do powyższych, patriotyzm, solidarność narodową, ale większość upatruje w nim źródło arogancji i ksenofobii. Podejście intrakulturowe w nauczaniu języka francuskiego wydaje się więc częściowo zaniechane. Nie negując poczucia wyższości części społeczeństwa francuskiego wo-

bec innych kultur i nacji, warto uczniom uświadomić, że brak kompleksów współczesnych Francuzów, w odróżnieniu od „kompleksu polskiego”, ma swoje przyczyny.

Większość zachowań kwalifikowanych przez Polaków jako niegrzeczne wynika z kolei z zaniedbania podejścia interkulturowego i może prowadzić do niebezpiecznych stereotypów wywodzących się z polonocentryzmu. Najdobitniejszym tego przykładem jest gorzkie stwierdzenie jednego z uczniów, że Francuzi nie znają przysłowia „gość w dom, Bóg w dom”. Tymczasem Francuzi, jak słusznie zauważa inny z ankietowanych, „traktują gościa jak przyjaciela”, asymilują go z pozostałymi domownikami. Z tego też względu nie obdarzają go szczególnie przywilejami. Umiłowanie indywidualizmu i wolności (także osobistej) sprawia też, że Francuzi wydają się Polakom „zamknięci w sobie”. Tymczasem z ich punktu widzenia nieaktym byłoby narzucanie się. Francuzów często szokuje właśnie nadmiar troski ze strony polskich gospodarzy.

Inne „zarzuty” uczniów polskich są równie łatwe do odparcia: Francuzi chodzą po domu w butach, gdyż inaczej kształtuje się tam podział na sferę prywatną (sypialnie) i w pewnej mierze publiczną (salon); kościół nie jest dla nich miejscem równie świętym jak dla Polaków, gdyż laicyzacja państwowości i niewielki, w porównaniu do Polski, wpływ Kościoła od czasów Rewolucji na historię Francji, pomniejszyły zakres oddziaływania religii ze sfery społecznej do indywidualnej; wreszcie równouprawnienie kobiet i postępy feminizmu wyeliminowały w dużej mierze tak tradycyjne przejawy „szacunku” wobec kobiet jak przepuszczanie ich w drzwiach, charakterystyczne dla kultury dawnej, w której płęć „silna” ustępowała kurtuazyjnie płęć „słabszej”. Jeśli chodzi o palenie papierosów przez licealistów, to wynika ono z faktu, że we Francji po roku 1968 są oni traktowani jak dorośli: nakłada się na nich podobną odpowiedzialność, ale, konsekwentnie, przyznaje te same prawa. Większa tolerancja dla publicznego manifestowania uczuć jest zaś po części przejawem libertynizmu Francuzów i wywodzącej się ze średniowiecza publicznej kultury miłości dwornej.

Podsumowując powyższe spostrzeżenia możemy uznać, że nauczanie grzeczności w dydaktyce języków obcych jest równie ważne jak nauczanie gramatyki i słownictwa, gdyż stanowi ona podstawę interakcji. Największa trudność w nauczaniu (i ewaluacji) grzeczności leży w jej niejednoznacznym charakterze, na pograniczu językoznawstwa, psychologii i kultury. Zdając sobie sprawę z wyrywkowości przedstawionej powyżej ankiety, której rezultaty stanowić mogą zaledwie wskazówkę, mogę uznać, że stosunkowo skutecznie uczniowie asymilują językowe zachowania z zakresu grzeczności pozytywnej, najbardziej skonwencjonalizowane i najwcześniej wprowadzane w cyklu nauczania języka obcego. Wydaje się, że najciężej zmienić stosunek uczących się francuskiego Polaków co do łagodniejszych i spokojniejszych sposobów rozwiązywania konfliktów czyli tak zwanej grzeczności negatywnej. Największym niebezpieczeństwem są natomiast etnocentryczne przekonania dotyczące zachowań niegrzecznych. Aby je zmienić, nauczyciel języka obcego nie powinien zaniedbywać optyki intrakulturowej, wyjaśniającej zachowanie kulturowe za pomocą świadomości członków tej kultury, oraz interkulturowej, prowadzącej do relatywizowania wagi i „słuszności” własnej kultury uczących się. Postępując w taki sposób, umożliwimy uczącym się (postulowane przez

ESOKJ) rozwijanie własnej tożsamości poprzez pełne doświadczenie bogactwa innych języków i kultur.

Bibliografia

- Bays H. (2000). *La politesse sur Internet: le don des objets imaginaires* [in:] Wauthion M., Simon A. C. (éd.), *Politesse et idéologie. Rencontres de pragmatique et de rhétorique conversationnelles*, Louvain, Peeters, BCILL, 169–183.
- BROWN P., LEVINSON S. (1987). *Politeness — some universals in language use*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CUQJ.-P., GRUCAI. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble.
- (ESOKJ) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), CODN, Warszawa.
- GRABOWSKA M. (2004 a). *La politesse et l'interaction dans l'enseignement du FLE*, [w:] K. Bogacki, T. Giermak-Zielińska (red.), *La linguistique romane en Pologne: millésime 2004*, Leksam, Łask 2004, 55–62.
- GRABOWSKA M. (2004 b). *Le tutoiement et le vouvoiement dans la perspective didactique*, „Romanica Wratislaviensia” L. 17–30.
- GRABOWSKA M. (2003). *Le monde viril dans Kompleks polski de Tadeusz Komwicki et dans sa traduction française. Analyse des formes adressives*, „Romanica Wratislaviensia” XLIX, 19–34.
- GRABOWSKA M. (2002). *Formy adresatywne we francuskim przekładzie Kompleksu polskiego Tadeusza Komwickiego*, w: Skibińska E., Cieński M. (red.), *Język — stereotyp — przekład*, Dolnośląskie Wydawnictwo Edukacyjne, Wrocław, 85–96.
- GRICE H. P. (1975). *Logic and Conversation* [in:] P. Cole & J. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*, vol. 3, Academic Press, New York, 41–58.
- GOFFMAN E. (1974). *Les rites d'interaction*, Minuit, Paris.
- Informator maturalny od 2005 roku z języka francuskiego* (2003), Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Poznaniu, Warszawa.
- MARCJANIK M. (1987). *Polska grzeczność językowa*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Kochanowskiego, Kielce.
- MARQUILLÓ LARRUY M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*, CLE International, Paris.
- PUREN CH., BERTOCCHINI P., COSTANZO E. (1998). *Se former en didactique des langues*, Ellipses.