JERZY KOWALEWSKI

Uniwersytet Lwowski

Kulturowe uwarunkowania zachowań językowych a praktyka glottodydaktyczna w perspektywie normy socjokulturowej

Związki języka z kulturą są szczególnie widoczne w dziedzinie socjolingwistyki: tam, gdzie dane zachowania językowe wynikają z uwarunkowań kulturowych, np. przyjętych schematów językowych. W naturalnym procesie przyswajania języka schematy te przyjmowane są automatycznie, części z nich próbuje nauczyć szkoła, część próbują wpoić swoim dzieciom rodzice. Mówimy o kulturalnym wychowaniu lub niewychowaniu. Z czasem dziecko przyjmuje również niepożądane schematy komunikacji językowej: nazywane kontaktem nieformalnym, potocznym. W zakres tych rejestrów języka wchodzi też niewątpliwie wulgaryzmy. W trakcie swojego życia człowiek przyswaja kolejne schematy językowe wynikające m.in. z pracy zawodowej, przynależności do różnych grup społecznych (w tym religijnych). Wpływ na używany lub znany biernie język komunikacji ma też nauka języków obcych. A wszystko to przeplecione jest frazeologią i — niestety w coraz mniejszym stopniu — językiem literatury pięknej. Język tejże literatury również może być odmienny od norm: zarówno gramatycznych (język twórców kresowych), jak i socjolingwistycznych (np. formy archaiczne lub stylizowane). Obrazowanie zaś literackie może zniekształcać zachowania socjokulturowe — już pozajęzykowe.

Nie można też zapominać o modach językowych realizujących się również w komunikacji (np. *nara*, *siema*), przemijających frazach z reklam, złotych słowach polityków, cytatach z filmów (choć tu można dyskutować: czy film bądź serial tworzy rzeczywistość językową, czy jedynie ją odtwarza). W przypadku filmów edukacyjnych (w zakresie języka polskiego jako obcego — jpjo: *Uczmy się polskiego*) niewątpliwie tworzy i należałoby się zastanowić, czy tworzy ją zgodnie z normą socjolingwistyczną.

Tabela 1. Nabyte (lub istniejące w zasobie biernym — zrozumiałe) schematy socjolingwistyczne: hipoteza

	Siła oddziaływania językowego w różnym wieku — hipoteza badawcza					
	wczesne dzieciństwo	szkoła podstawowa	gimnazjum / szkoła średnia	studia	praca zawodowa / życie rodzinne	jesień życia
Język domu rodzinnego i najbliższego środowiska dziecka (odziedziczony)	+++++	+++	+			
Wychowanie rodzinne i szkolne	+++	+++	+			
Język sytuacji szkolnych (przedszkolnych)	+	++	+++	+		
Język literatury ¹	+	+++	++	+		
Języki obce			+	++	+	
Język środowiska		++	+++	++++	+++	++
Język mediów		+	++	+++	+++	++
Język grup społecznych, do których przynależymy		+	+	++	+++	+
Mody językowe		+	++++	++++	++	+
Poradniki poprawnych zachowań kulturowych					+ (min.)	

Źródło: opracowanie własne.¹

Warto zauważyć, że zbiór schematów socjolingwistycznych jest zbiorem otwartym, zarówno obiektywnie: wciąż wchodzi do niego nowe schematy, część odchodzi do zasobu dawnego języka, jak i subiektywnie: z pewnymi schematami dany człowiek — tzw. nosiciel języka — nie spotka się nigdy.

¹ Należy tu pamiętać, że literaturą w szkole są też czytanki w podręcznikach, fragmenty współczesnych powieści czy opowiadań dla dzieci i młodzieży, w których również znajdują się pewne schematy komunikacyjne.

W przypadku nauczania języka obcego — tu jpjo — trzeba ten schemat zmodyfikować i to zmodyfikować dla dwu grup: uczących się języka polskiego cudzoziemców (jpjo) oraz osób polskiego pochodzenia (język drugi — jpjd)². Dochodzi tu bowiem niezwykle ważny czynnik: schematy komunikacyjne podawane przez szkołę — w podręcznikach do jpjo i jpjd, prezentowane przez nauczycieli. Mniejszy też będzie kontakt z językiem mediów. Wielu kontaktów nie będzie, minimalny będzie też wpływ frazeologii.

Tabela 2. Skala oddziaływania czynników wpływających na akwizycję jpjo lub jpjd

	Uczący się	
	jpjo	jpjd
Język domu rodzinnego i najbliższego środowiska dziecka (odziedziczony)		++
Wychowanie rodzinne		+
Wychowanie szkolne (szkół polskich, np. sobotnich)	++	++
Język sytuacji szkolnych (przedszkolnych): zależy od nauczyciela i tego, w jakim stopniu swobodnie posługuje się on językiem polskim	+	+
Język podręczników i pomocy dydaktycznych	+++++	+++++
Języki obce	+	+
Język środowiska		+ (w skupiskach Polaków)
Język mediów	++ (dorośli)	++ (dorośli)
Język grup społecznych, do których przynależymy lub z którymi mamy kontakt	+ (dorośli)	+++ (dorośli)
Mody językowe	+ (dorośli)	+ (dorośli)
Poradniki poprawnych zachowań kulturowych	+ (dorośli)	+ (dorośli)

W prowadzonych obecnie na Ukrainie badaniach nad błędami uczących się języka polskiego można zauważyć tendencje, które poświadczają powyższe hipotetyczne założenia, np. minimalny wpływ gwar (języka środowiska) na uczony

² Tak przyjmuję rozumienie terminu *język drugi*. Jeśli chodzi o młodych Polaków, którzy niedawno wyjechali za granicę trzeba mówić tu o poszerzaniu umiejętności językowych języka ojczystego. Oczywiście ustalenie granicy między językiem ojczystym a drugim (czy jest to już przyswajanie języka polskiego jako drugiego) jest niezwykle trudne. Dotyczy to zasobu słownictwa (by nazywać świat), ale też socjolingwistyki. Zależy to od wielu czynników: czasu i intensywności asymilacji (czynnik szkoły zagranicznej), wieku, w którym dziecko wyjeżdża za granicę, intensywności kontaktów z językiem polskim i kulturą (socjokulturą!) polską, np. poprzez polską szkołę za granicą, korzystanie z polskich stron internetowych, oglądanie polskiej telewizji, słuchanie polskich piosenek itp.

jpjd. A zatem w nauczaniu jpjo/jpjd należałoby się skupić nad tymi czynnikami, na które — jako nauczyciele — mamy wpływ.

Celem referatu jest próba odpowiedzi na pytanie: jak uczyć polskiej kultury w środowiskach polskich za granicą. W glottodydaktyce (też polonistycznej) kultura ma swoje ugruntowane już miejsce, jest prezentowana w wieloraki sposób, choć w różnym stopniu. Można mówić o jej aspekcie socjokulturowym (związanym z zachowaniem, w tym zachowaniem językowym — socjolingwistycznym), realioznawczym (związanym z wiedzą) oraz — często nieuświadamianym — aspekcie przeżycia (doświadczenia) kulturowego. (Kowalewski 2011, s. 89) Niniejszy referat ogranicza się do sfery socjokultury. Pragnę poruszyć problem wariantowości norm socjokulturowych w nauczaniu jpjo. Swoje rozważania chciałbym oprzeć na poszukiwaniu analogii między normą językową a normą socjokulturową. Analogie te pozwolą — być może — na nieco inne, w zamierzeniach bardziej ściśle, spojrzenie na kwestie normatywności zachowań socjokulturowych. Dotąd bowiem w pracach glottodydaktyków częściej wiąże się socjokulturę (zawężaną zresztą najczęściej do socjolingwistyki) z komunikacją, co skutkuje oczywistym rozmyciem pojęcia normy w procesie płynnej z natury rzeczy komunikacji³.

Dla poniższych rozważań inspirujący wydaje się poniższy schemat, który ilustruje wspólną część obu norm oraz obszary normy językowej: istniejącej faktycznie w języku wypowiedzi użytkowników języka i skodyfikowanej normy językowej istniejącej w słownikach, poradnikach itd.

NORMA JĘZYKOWA

SKODYFIKOWANA NORMA JĘZYKOWA

Schemat 1. Wzajemne odniesienie normy językowej i skodyfikowanej normy językowej

Źródło: (Zbróg 2011, s. 110, 111).

³ Warto tu odwołać się do znanych w glottodydaktyce pojęć: interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, której miernikiem jest *wrażenie poprawności*. Prace badaczy anglojęzycznych, przede wszystkim B.H. Spitzberga: *A model of intercultural communication competence*, „Intercultural communication: A rider” 9, s. 375–387, były przenoszone na polski grunt m.in. przez G. Zarzycką (Zarzycka-Suliga 2002); były też rozwijane, jak choćby w pracach W. Pfeiffera, który wprowadził termin *interkulturowej kompetencji negocjacyjnej* jako najwyższego stopnia znajomości języka (Pfeiffer 2001), czy U. Żydek-Bednarczuk, która utożsamiając kompetencję ze sprawnością, wprowadza terminy *sprawności społecznej, kulturowej, sytuacyjnej i pragmatycznej* (Żydek-Bednarczuk 2002). Można też mówić o *kompetencji międzykulturowej* zakładającej umiejętność „dopasowania się” do rozmówcy (Torenc 2007).

Można poszukiwać analogicznego schematu dotyczącego zjawisk socjokulturowych (w tym socjolingwistycznych).

NORMA SOCJOKULTUROWA SKODYFIKOWANA NORMA SOCJOKULTUROWA

Schemat 2. Wzajemne odniesienie normy socjokulturowej i skodyfikowanej normy socjokulturowej

Normy socjokulturowe tworzy społeczeństwo (Ożóg 2011, s. 80). W przypadku kultury polskiej źródłem tych norm jest, jak się przyjmuje, szlachecka kultura dworkowa. To z niej pochodzi część zachowań, jak np. specjalne traktowanie kobiet, umiławianie hierarchii społecznej, myślenie patriotyczne. Oczywiście paradygmaty zachowań są dziś również tworzone przez wiele elementów kultury ludowej i wiele fenomenów kultury jest dla obu kultur źródłowych wspólnych, by wymienić choćby szczególny szacunek dla rodziców (i starszych w ogóle), ziemi, „kruszyzny chleba” itd. Dopełnieniem tych źródeł jest wiara katolicka, co daje poczucie więzi z Zachodem, ale też uświęcenie paradygmatów. Dochodziło też niejednokrotnie do prób narzucenia obcych paradygmatów zachowań, jak choćby w okresie PRL-u. Wiązały się z tym również zachowania językowe, np. specyficzna nowomowa partyjnych imprez przenikająca do sytuacji komunikacyjnych (życzenia z okazji Dnia Kobiet).

Normy socjokulturowe mogą się uwidocznić w akcie komunikacji. Komunikacja zawsze zawiera cechy pozajęzykowe, stąd każda norma socjokulturowa będzie normą komunikacyjną. Pewne zachowania automatyzują się w danej społeczności i są następnie przekazywane pokoleniowo, natomiast skodyfikowana norma socjokulturowa jest tworzona przez autorów poradników językowych (skodyfikowane normy socjolingwistyczne) i poradników ogólnego *savoir-vivre*'u (pozostałe skodyfikowane normy socjokulturowe). Jednak społeczność, decydując, czy dane zachowanie w akcie komunikacji jest poprawne (normatywne), rzadko odwołuje się do poradników, kieruje się własnym poczuciem normy socjokulturowej wynikłym z tzw. dobrego wychowania, ale też coraz częściej z poczucia poprawności kulturowej, czerpanej m.in. z telewizyjnych seriali czy czasopism. Zazwyczaj stopień tolerancji wobec odstępstw od danej normy zależy od wieku tego, kto normę naruszył, czasu jego przebywania we wspólnocie (dotyczy to np. obcokrajowców na stałe mieszkających w Polsce), kraju pochodzenia.

Można też zauważyć analogie do normy wzorcowej i potocznej. Środowiska polskie na Wschodzie często są świadome własnych odstępstw od normy

wzorcowej (którą według nich jest to, co w Polsce), jednak w swojej normie potocznej czują się dobrze i nie chcą, by tę specyfikę traktować jako błąd. Dotyczy to np. zwracania się przez dzieci do dorosłych w formie *pani/pan + imię* czy zakorzenionych form, np. słowa *Panie Boże Wielki zapłać* (zamiast: *Bóg zapłać*). Te przejawy należałoby uznać za warianty socjokulturowej normy wzorcowej. W Polsce można zaobserwować wiele tworzących się nowych form zachowań socjokulturowych (w tym socjolingwistycznych). Jedne z nich naturalnie wynikają z wcześniejszych (np. rozszerzenie tradycji odwiedzania grobów w inne dni, poza dniem Wszystkich Świętych, organizowanie lekcji śpiewania z okazji świąt narodowych, zmiana znaczenia wyrażenia *szczęść Boże* — z formy życzeń, pozdrowień na formę powitania), z innymi trudno się zgodzić, gdyż:

- są sprzeczne z logiką, np. stawianie krzyży z wiszącymi na nich kierownicami, kaskami motocyklowymi itp. w miejscu wypadków, prezenty pod choinką przynoszone przez „gwiazdkę”, zwracanie się do obcych przez *wujek, ciocia*;

- nie wynikają z wcześniejszych zachowań, np. świętowanie walentynek;

- są ich zaprzeczeniem, np. Halloween, krasnal w czapce z pomponem zamiast św. Mikołaja.

Wiele z nich ma już charakter powszechnego uzusu (jak choćby prezenty pod choinką). Na Ukrainie środowiska polskie — od lat narażone na utratę własnej tożsamości — baczniej strzegą własnego dziedzictwa kulturowego, swej socjokulturowej normy potocznej i raczej Halloween nie ma szans na trwałe zaistnienie, natomiast tam, gdzie nie widziano problemu (św. Mikołaj jako krasnal, prezenty pod choinką) lub nowe zjawisko postrzegane jest jako dobre (np. orszaki Trzech Króli), nowe zwyczaje stają się szybko normami aprobowanymi. Nie mam zaś przykładu na wytworzenie własnych nowych zachowań kulturowych. Dużo za to można znaleźć wciąż obecnych zachowań narzuconych (propagowanych normy socjokulturowe) przez (anty)kulturę sowiecką.

Analizując toczący się ostatnimi laty dyskurs nad normą językową, można dojść do wniosku, że kłócą się z sobą dwie tendencje: z jednej strony widać chęć obiektywizacji badań nad normą, z drugiej — świadomość nieprzystawalności normatywnego ujmowania wszelkiej rzeczywistości (też językowej i kulturowej) w dobie ponowoczesności (por. Skibski, Szczyszek 2009, s. 285–292). Zwolennicy tej ostatniej idei wśród różnych argumentów podają i ten, że nie może być normą coś, co nie ma obiektywnego wzorca. Czy można zatem postulować uznanie wariantywnych norm socjokulturowych (uznać istnienie gwar kulturowych, dialektów kulturowych, stylizacji kulturowych itd.) na zasadzie analogii do wariantywności form językowych? Twierdząca odpowiedź na to pytanie miałaby swoje skutki w glottodydaktyce. Sytuacje glottodydaktyczne można (maksymalnie upraszczając) podzielić na nauczanie dzieci i dorosłych. W przypadku pierwszym źródłem norm socjokulturowych będzie szkoła: podręcznik, nauczyciel(ka), materiały dydaktyczne, urządzenie szkoły, np. gazetka szkolna, plakaty, obrazy itd., szkolne sytuacje komunikacyjne, atmosfera szkoły. Na te czynniki nakłada

się wpływ środowiska dziecka, w jakimś stopniu przekazującego polskie normy socjokulturowe: jako odziedziczone (w rodzinach mających polskie pochodzenie) albo jako sąsiedzkie, bliskie — słowiańskie. W przypadku drugim źródłem norm jest przede wszystkim podręcznik. Nabywanie norm socjokulturowych wymyka się analizie, możemy jedynie odnotować ich obecność w świadomości uczniów (poprzez ankiety, testy) lub obserwować zachowanie, najlepiej w sytuacjach niewymuszonych lekcją. W celu określenia właściwego (normatywnego, oczekiwanego przez nauczyciela) zachowania potrzebny jest jednak punkt odniesienia. W glottodydaktyce polonistycznej takim odniesieniem powinien być katalog sytuacji socjokulturowych (w tym socjolingwistycznych), który powinniśmy znaleźć w istniejących dokumentach: dla dzieci jest to *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą* (Podstawa 2009); dla dorosłych: *Programy nauczania jpjo* (Programy 2011) i *Standardy wymagań do egzaminów certyfikatowych z jpjo* (Państwowe egzaminy 2003). Niestety, katalogi te mają charakter bardzo ogólny, nie zawsze podają konkretnie daną sytuację komunikacyjną jako ramę dla danego zachowania kulturowego. Sugerują też jakieś ograniczenia w kierunku normy glottodydaktycznej dla osób mniej zaawansowanych językowo, np.:

Tabela 3. Kompetencje językowe (5–9 lat)

	A — poziom podstawowy	B — poziom średni (średnio zaawansowany)	C — poziom zaawansowany
Mówienie	Stosuje podstawowe formuły grzecznościowe.	Formułuje życzenia i zaproszenie.	Stosuje formuły grzecznościowe.
Pisanie	Stosuje podstawowe formuły grzecznościowe.	Stosuje podstawowe formuły grzecznościowe.	Stosuje podstawowe formuły grzecznościowe.

Źródło: (Podstawa 2009, s. 9–17).

Tabela 4. Kompetencje językowe (10–13 lat)

	A — poziom podstawowy	B — poziom średni (średnio zaawansowany)	C — poziom zaawansowany
Mówienie	Stosuje podstawowe formuły grzecznościowe.	Formułuje życzenia, gratulacje, zaproszenie.	Stosuje różnicowane formuły grzecznościowe.
Pisanie	Stosuje podstawowe formuły grzecznościowe.	Stosuje formuły grzecznościowe.	Posługuje się oficjalną i nieoficjalną odmianą języka.

Źródło: (Podstawa 2009, s. 9–17).

Tabela 5. Kompetencje językowe (od 14 lat)

	A — poziom podstawowy	B — poziom średni (średnio zaawansowany)	C — poziom zaawansowany
Mówienie	Stosuje formuły grzecznościowe.	Stosuje podstawowe zasady etykiety językowej, dostosowując odmianę i styl języka do sytuacji, w której się wypowiada.	Przestrzega zasad etykiety językowej, dostosowuje sposób wyrażania do stylu właściwego dla danej sytuacji.
Pisanie	Stosuje formuły grzecznościowe.	Stosuje formuły grzecznościowe.	Stosuje formuły grzecznościowe odpowiednie do sytuacji.

Źródło: (Podstawa 2009, s. 9–17).

Warto zauważyć, że w katalogach tych ograniczono się tylko do socjolingwistyki i uzależniono stopień grzeczności od stopnia zaawansowania językowego. Tymczasem, jak się wydaje, zachowań socjokulturowych (w tym socjolingwistycznych) nie można uzależniać od stopnia zaawansowania językowego. Oczywiście wraz ze wzrostem kompetencji gramatycznych i słownikowych istnieje realna szansa, że uczący się zaczną tworzyć wyszukane formy grzecznościowe, jednak nauka form podstawowych (ich przyswajanie) polega na umiejętności ich pamięciowego odtworzenia w danej sytuacji, bez analizy gramatycznej i słownikowej. Nie istnieją zredukowane życzenia (dla poziomu A) albo ograniczone pozdrowienia, podziękowania, przeproszenie. Z kolei *Standardy wymagań egzaminacyjnych* szczegółowo podają całe katalogi wymaganych form zachowań językowych w kontekście socjolingwistycznym. Przykładowo, dla poziomu B1, zdający powinien:

— Umieć posługiwać się językiem w typowych sytuacjach codziennych, w polskich realiach [...].

— Umieć posługiwać się odmianą oficjalną i nieoficjalną języka polskiego odpowiednio do sytuacji.

— Znać najważniejsze konwencje socjokulturowe stosowane w komunikacji w języku polskim. Przewidziane role w sytuacjach komunikacyjnych: przyjaciel, znajomy, członek rodziny, turysta, obcy, uczeń, nauczyciel, student, profesor, pracownik, pracodawca, pacjent, klient.

— Pisanie: zdający powinien umieć posługiwać się zwrotami językowymi charakterystycznymi dla oficjalnej i nieoficjalnej odmiany języka polskiego odpowiednio do sytuacji [...].

— Mówienie: zdający powinni umieć posługiwać się językiem polskim w typowych sytuacjach życia codziennego [...], rozpoczynać i kończyć rozmowę, włączać się do rozmowy innych osób i brać w niej aktywny udział [...], umieć stosować podstawowe zasady prowadzenia rozmów telefonicznych po polsku [...], umieć wygłosić [...] krótką informację, podziękowanie lub przemówienie.

— Wykaz funkcji i pojęć językowych: nawiązywanie kontaktu, przedstawianie siebie lub kogoś, powitanie (stereotypowe formuły powitalne), pożegnanie, składanie życzeń, wyrażanie uznania, komplementowanie, podziękowanie, przeproszanie, zapraszanie, rozpoczynanie, podtrzymywanie, kontrolowanie i kończenie rozmowy i wypowiedzi, przekazywanie informacji (nawiązywanie, definiowanie, identyfikowanie, uzasadnienie, określenie celu, przeznaczenia, relacjonowanie wypowiedzi własnych lub osób trzecich), obietnica, oferta (obiecywanie, zapewnianie, oferowanie zrobienia czegoś), zajmowanie stanowiska (wyrażanie opinii, przekonania, ważności, niepewności, przytakiwanie, aprobata, negacja, dezaprobata, uczuć i nastrojów, zadawanie pytań, proszenie, proponowanie, przyjmowanie i odrzucanie propozycji, doradzanie i odradzanie, zabranianie) (*Państwowe egzaminy* 2003, s. 16–24).

Standardy pomijają całe sfery zachowań pozajęzykowych, choć w przewidywanych sytuacjach one niewątpliwie wystąpią i to często jako bardziej naturalne od wypowiedzianych słów, gdy od słów lepszy będzie gest, grymas twarzy, ruch całego ciała, dźwięki pozajęzykowe (np. zachwalające jedzenie), a w piśmie np. emotikony.

Gdzie zatem glottodydaktyk ma szukać wzorca danego zachowania? Na rynku księgarskim — ale też w powszechnej świadomości — funkcjonuje kilka poradników *savoir-vivre*’u, od klasycznego poradnika E. Pietkiewicza zaczynając. Wszystkie one są przeznaczone dla Polaków posługujących się językiem polskim w Polsce. We wszystkich można znaleźć przykłady skodyfikowanej normy socjokulturowej, z którymi można podjąć polemikę⁴. Nieco odmiennym przykładem jest pozycja *Wiem, co mówię...* (Bralczyk *et al.* 2011), która bardziej jest refleksją nad komunikacją, subtelnymi sugestiami dla rodzimych użytkowników języka. Autorzy realnie patrzą na istniejące w ramach skodyfikowanej normy socjokulturowej szablony, pisząc np. o istnieniu dwu zasadniczych form przeproszenia: *oj, sorry* i *przepraszam*, ewentualnie wzmocnionym przez *bardzo* i *najmocniej*.

Czy naturalne formy zachowań socjokulturowych na Ukrainie wśród dzieci i dorosłych polskiego pochodzenia (przyswojone w rodzinach i ukraińskich szkołach, ukazywane przez ukraińskie media i doświadczane w miejscach publicznych i instytucjach) odbiegają od przyjętych w Polsce (i uczonych za granicą) szablonów socjolingwistycznych i skodyfikowanych norm zachowań socjokulturowych? Jeśli odbiegają, czy można by je uznać za dopuszczalny wariant? Proponuję przyjęcie następujących kryteriów wariantywności stałych⁵ zachowań socjokulturowych:

⁴ Np. podawanie informacji o dzieciach i stanie cywilnym w CV, podawanie informacji o rodzicach w życiorysie (*Polszczyzna* 2006, s. 666, 794).

⁵ Poza niniejszymi rozważaniami pozostają sytuacje wyjątkowe, w których następują naturalne uproszczenia, np. gdy decyduje szybkość przekazu w akcjach natychmiastowej pomocy, ratunku.

— Fortunność aktu komunikacyjnego: mowy i pozajęzykowego zachowania kulturowego przy zastosowaniu danego modelu (szablonu, schematu) komunikacyjnego.

— Odbiorca spoza danej grupy społeczno-kulturowej nie powinien czuć się obrażony, urażony, dotknięty lub dyskomfortowo. Ważne jest tu poczucie odbiorcy, nie zaś intencja nadawcy.

— Jeżeli występowały one w polskiej grzeczności i etykiecie językowej i pozajęzykowej, a obecnie uchodzą za archaiczne (z wyłączeniem zachowań narzuconych w okresie PRL-u), bądź występują one w kulturze ukraińskiej⁶.

— Brak jednoznacznych szablonów wzorcowych: skodyfikowanych norm socjokulturowych lub uzualnych norm socjokulturowych.

Za kryterium takie nie można uznać występowania tego typu zakłóceń w Polsce (w mediach, filmach, serialach, wypowiedziach osób publicznych), które często są nie tyle odzwierciedleniem ogólnospołecznych tendencji językowych i pozajęzykowych (rodzącego się uzusu), ile projekcją własnych, często jednorazowych i indywidualnych poglądów społecznych, religijnych, politycznych i innych twórców, artystów czy scenarzystów.

Analizując błędy uczniów w zadaniach sprawdzających umiejętności komunikacyjne⁷, znajdziemy też takie⁸, które — według powyższych kryteriów — można by uznać za wariantywne wersje zachowań socjokulturowych:

— Co powie Polak [...] w Workucie? [...]. Podróżnik odmówi dokładki zupy po obiedzie. Dla dzieci 13–14 lat.

1. Nie, dzięki, ale to jest już dojść dla mnie.
2. Nie, nie chyba już mi dość.
3. Dziękuję, nie chcem.
4. Dziękuję, ale już nie chce.
5. Nie, dziękuję, nie chce dokładki.
6. Nie, dziękuję!
7. Dziękuję, nie jestem już głodny.

Odpowiedzi uznane za błędne (jako nieuprzejme) wzbudzają refleksję: jak właściwie powinno to być powiedziane, żeby było skuteczne (stanowcze), ale zarazem grzeczne, taktowne, z pochwałą (jawną lub ukrytą) zjedzonego dania? Brak jednoznacznych schematów wykształcił tu wiele form językowych (np. *co za...*, *ale...*), pozajęzykowych (np. *ymmm*, *mniam*) i frazeologicznych (np. *naprawdę nie-*

⁶ Nie mogą to być jednak zachowania pozostałe z imputowanej (anty)kultury sowieckiej.

⁷ Przykłady pochodzą z testów konkursu „Znaszli ten kraj” z roku 2012, organizowanego przez Konsulat Generalny RP we Lwowie. Konkurs odbywa się corocznie (od 2009 roku) we Lwowie-Brzuchowicach, a jego uczestnikami są dzieci i młodzież tzw. szkół sobotnich lwowskiego okręgu konsularnego. Choć przykłady pochodzą tylko z jednego zestawu testów, a błędy były popełniane przez dzieci i młodzież, są one charakterystyczne dla wszystkich uczących się języka polskiego na Ukrainie.

⁸ Zachowuję pisownię oryginalną.

bo w gębie, ale...) oraz tworzonej na poczekaniu improwizacji mających złagodzić odmowę. Według przyjętych założeń wszystkie należałoby uznać za dopuszczalne.

— Poproś nauczyciela, żeby pozwolił Ci na przejażdżkę na koniu. Dla dzieci 10–12 lat.

1. Ja przepraszam. Pani Irena czy pozwolicie mnie na przejażdżkę na koniu?
2. Pani Maria pozwolicie iść na przejażdżkę na koniku.
3. Nauczycielko, można ją przejechać na koniku.
4. Panie nauczycielu, niech mi pan pozwoli...
5. Panie Jerzy...

Trudności wynikały z błędów socjolingwistycznych: zwracania się do nauczyciela w formie *pan(i) + imię* i przez *wy*, używania zawodu w zwrocie. Należy uznać, że schemat był podany, ale nie został przyswojony przez niewielką procentowo część uczniów. Powstaje też jednak pytanie, czy przy powszechności mówienia na Ukrainie do nauczycieli po imieniu (*panie Jerzy*), przy czym jest to zupełnie neutralne, bez intencji deprecjonowania nauczyciela, bez poczucia partnerstwa ze strony ucznia, nie można by uznać takiego zwrotu za dopuszczalny we wschodnich placówkach edukacyjnych.

— Kup coś do jedzenia na stoisku gastronomicznym. / Kupujesz książkę *Listy do nieba* w księgarni. Dla dzieci 10–12 lat.

1. Proszę pana dać mi to ciasteczko.
2. Proszę dać mi jedną bułkę.
3. Proszę mi dać jednego pączka.
4. Proszę pani dać mnie chleb.
5. Proszę pani dać mi coś smacznego do jedzenia.
6. Dzień dobry, przepraszam a Pani może mi dać chleb, ser i lody...
7. Proszę panie nie mogli by dać mnie te cukierki. Bardzo dziękuję.
8. Proszę panią tą wodę.
9. Czy pan może mi dać książkę *Listy do nieba*?
10. Poproszę dać mi książkę *Listy do nieba*.
11. Może mi pani podać książkę „*Listy do nieba*”.
12. Proszę podać mi książkę „*Listy do nieba*”.
13. Proszę mi podać tę książkę.
14. Proszę pani Nie mogła b pani dać mie tę książkę.
15. Proszę Pana dać mi tę książkę
16. Proszę pana/pani, czy mogę dostać...

Odejscia od schematu wynikają nie tyle z interferencji socjolingwistycznych, ile z mentalności socjolingwistycznej (czy szerzej: językowego obrazu świata). Liczba błędów sugeruje, że schemat *proszę + co?* jest uznawany za zbyt ubogi i następuje jego rozbudowa o zbędne elementy. Ponieważ jednak formy te spełniają założone kryteria, można uznać je za formy wariantywne.

O wiele trudniej jest określić kryteria wariantowości pozostałych (poza socjolingwistycznymi lub im towarzyszącymi) zachowań socjokulturowych.

W przypadku kultur podobnych (pokrewnych) — jak polska i ukraińska — na pewnych polach (np. folkloru) niezwykle trudno jest znaleźć różnice socjokulturowe, zwłaszcza że obie kultury podlegają stałym tendencjom globalizacyjnym w duchu postmodernistycznej amerykanizacji. Niektóre zachowania wynikają z odmiennych przyzwyczajeń, nawyków czy tradycji: odmiennych, wciąż jednak polskich (jak zwyczaje etnograficznych regionów w obecnych granicach Polski), inne jednak różnice mają źródło głębiej: w zasadniczej różnicy źródła współczesnej kultury polskiej i ukraińskiej. Można przyjąć, że mogące powstać u Polaka negatywne emocje — zażenowania, dyskomfortu czy rozdrażnienia — przy kontaktach z Polakami ze Wschodu wywołują zawód, jeżeli zachowanie tego drugiego nie będzie już uznawane za wariant polskości. Za budzące negatywne emocje można uznać takie przykładowe (autentycznie spotykane) zachowania, jak: uczeń prosi nauczyciela o długopis, daje chryzantemy z okazji Dnia Nauczyciela, uczniowie (też dorośli) siedzą w czapkach, goście wymagają chleba do drugiego dania, studentka wręcza bombonierkę przed egzaminem, uczniowie podrzucają cukierki na biurko nauczyciela, na śniadanie zostanie podany rosół i ziemniaki z kurczakiem, herbata będzie już posłodzona albo podadzą ledwie ciepłą wodę (np. z pływającą cytryną w środku) do zaparzenia herbaty. Zadaniem dydaktyki kultury polskiej (szczególnie poza Polską) jest subtelne uwrażliwianie na te różnice poprzez racjonalną i systematyczną naukę (prezentację) polskich realiów. Na pewno za niedopuszczalne wariantywnie należy uznać interferencje (anty)kultury sowieckiej lub formy zachowań kulturowych przez nią zawłaszczonych, np. świętowanie Dnia Kobiet, Dnia Zwycięstwa (9 maja), Święta Pracy (1 maja). W przypadku Ukrainy wiele z tych postsowieckich zwyczajów odeszło w niepamięć, wiele jednak pozostało jako niekojarzących się z sowieckim terrorem. Wciąż w wielu umysłach (też dziecięcych) pozostaje Dziadek Mróz (Szłapak 2012, s. 2), prezenty na Nowy Rok. Jednak już inne niż w Polsce daty świąt (obecne w powszechnej świadomości obywateli Ukrainy) nie powinny raczej stanowić problemu, np. Dnia Nauczyciela (1 października), pierwszego dnia wiosny (1 marca), o ile zwyczaje z nimi związane nie naruszają polskich norm socjokulturowych (np. wspomniane wyżej chryzantemy czy cukierki na stole). Zgodnie z tradycją wspólnego poszanowania swoich świąt w miejscowościach wielonarodowych (i wielokulturowych) można też wymagać znajomości daty polskiego Bożego Narodzenia i w związku z tym np. życzeń. Kolejne daty już nie są tak oczywiste: zmienna Wielkanoc (więc też początek Wielkiego Postu, tradycje związane z Wielkim Piątkiem), święta narodowe, Wszystkich Świętych, Boże Ciało (w czwartek). Czy w procesie dydaktycznym dzieci i dorośli powinni (i w jakim zakresie) poznawać te fakty realioznawcze i co za tym idzie — kształcić umiejętności socjokulturowe? Jak postąpić z interferencjami pochodzącymi z prawosławia i zakorzenionymi w grekokatolicyzmie? Czy poprzestawać jedynie na interkulturowym porównywaniu tradycji, co dzieje się od lat, czy wchodzić głębiej i kształcić pewne zachowania, np. w kościele? Warto zwrócić uwagę na uwarunkowania historyczne, które w naturalny sposób rodzą

problemy z tożsamością uczących się. Często występuje brak refleksji historycznej albo mierzenie faktów historycznych współczesnymi kryteriami. W polskim interesie narodowym byłoby więc tworzenie programów nauczania zawierających polski punkt widzenia na drażliwe kwestie i — w miarę możliwości — przekazywanie tej propolskiej wiedzy realioznawczej.

O ile nauczanie socjolingwistyki związane ściśle z nauczaniem komunikacyjnym języka stosunkowo łatwo poddaje się modyfikacjom programowym i — w konsekwencji — wpływa na konstrukcję podręczników, o tyle nauczanie socjokultury, związane z wychowaniem, pozostawione jest gestii nauczycieli i lektorów, którzy najczęściej nie podejmują żadnych działań w tym kierunku. Nawet jednak prezentacja odpowiedniej wiedzy realioznawczej wpleciona w lekcje komunikacyjne mogłaby wiele naruszeń polskiej normy socjokulturowej wyeliminować. Wariantywność zaś form socjolingwistycznych i — szerzej — socjokulturowych może być dopuszczalna jedynie w zakresie poszanowania szeroko rozumianego dobra uczestników kontaktu kulturowego.

Bibliografia

- Bralczyk J., Gruszczyński W., Kłosińska K. (2011), *Wiem, co mówię, czyli o dobrej komunikacji*, Bydgoszcz-Warszawa.
- Kowalewski J. (2011), *Kultura polska jako obca?*, Kraków.
- Krawczuk A. (2012), *Problemy normy języka polskiego w kraju i za granicą (na Ukrainie)*, „Roczniki Humanistyczne” LX, z. 6, s. 133–167.
- Ożóg K. (2011), *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów.
- Państwowe egzaminy (2003), *Państwowe Egzaminy Certyfikacyjne z Języka Polskiego jako Obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych*, Warszawa.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań.
- Podstawa (2009), *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą. Wersja do konsultacji*, Warszawa.
- Polszczyzna (2006), *Polszczyzna na co dzień*, red. M. Bańko, Warszawa.
- Programy (2011), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Skibski K., Szczyszek M. (2009), *Ponowoczesna dynamika zmian w normie językowej*, „Język Polski” IX–XII, s. 285–292.
- Spitzberg B.H. (2000), *A model of intercultural communication competence*, „Intercultural Communication: A Reader” 9, s. 375–387.
- Szłapak A. (2012), *Świąteczna sonda*, „Polskie Słowo” 5, s. 2.
- Torenc M. (2007), *Nauczanie międzykulturowe — implikacje glottodydaktyczne*, Wrocław.
- Zarzycka-Suliga G. (2002), *O interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*, „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 12, s. 11–46.
- Zbróg P. (2011), *Norma językowa a skodyfikowana norma językowa — propozycja obiektywizacji opisu*, „Język Polski” 2–3, s. 109–116.
- Żydek-Bednarczuk U. (2002), *Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej*, [w:] *W kręgu dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. H. Synowiec, Katowice.

Cultural determinants of language behavior and the practice of foreign language teaching in the perspective of socio-cultural norms

Summary

The article discusses the problem of the existing variants of socio-cultural behaviour (including socio-linguistic behaviour), based on the example of the Polish community in Ukraine. The author considers the possibility of accepting deviations from some of the socio-cultural norms considered in Poland as acceptable variants of the norms, similarly to the linguistic norms. In the second part of the article the author analyses students' statements considered as incorrect in terms of the possibility of accepting them as alternative forms of socio-cultural norms.

Keywords: teaching socio-culture, Polish as a foreign language, Polish culture outside of Poland, socio-cultural norm