

Tomasz Piekot, Grzegorz Zarzeczny
Uniwersytet Wrocławski

**Między zdrowym rozsądkiem
a polityczną poprawnością
– polskie podręczniki do nauczania języka polskiego
jako obcego oczami cudzoziemców**

Badania ideologii w glottodydaktyce nie mają w Polsce długiej tradycji. Prace, które można by do tego nurtu zaliczyć koncentrują się głównie na opisie podręcznikowych stereotypów, ról płciowych oraz językowego obrazu świata (Dąbrowska 1998). Kiedy rok temu we Wrocławiu rozpoczynaliśmy nasze badania, przypuszczaliśmy, że bardzo często będziemy musieli zajmować stanowisko wobec dwóch ważnych pojęć: *zdrówego rozsądku* oraz *politycznej poprawności*. I rzeczywiście – teraz już wiemy, że badania glottodydaktyki pod kątem obecnych w niej ideologii są balansowaniem pomiędzy zdrowym rozsądkiem a polityczną poprawnością. Zanim stanie się tak i tym razem, spróbujemy opisać kwestie podstawowe.

1. Glottodydaktyka jako domena działań ideologicznych

Nauczanie języka obcego jest sferą życia poddaną silnej ideologizacji z kilku powodów. Po pierwsze – każda forma edukacji jest przemocą symboliczną (jak ją rozumie Pierre Bourdieu), ponieważ nauczanie jako takie cechuje dominacja, wynikająca z asymetrii wiedzy i władzy. Po drugie – w samej glottodydaktyce znaleźć można kilka zjawisk ideologicznych. Z jednej przecież strony pojawia się problem przyjmowanego modelu systemu gramatycznego języka polskiego, który podporządkowany jest skuteczności (a przez to nie do końca wierny gramatykom akademickim), z drugiej zaś strony – problem indywidualizmu wybieranych treści i metod kształcenia, a dodatkowo – międzykulturowy charakter sytuacji komunikacyjnej.

Z perspektywy krytycznej analizy dyskursu (dalej – KAD), która w największym stopniu wyznacza metodologiczne ramy tej pracy, glottodydaktyka jest obszarem praktyk społecznych, potencjalnie wywołujących sytuacje krytyczne (czy też po prostu konflikty) o charakterze ideologicznym i/lub międzykulturowym. Ważniejsze jest jednak to, że sytuacja ta jest w dużym stopniu konsekwencją wytworzenia w Polsce i w Europie takiego, a nie innego modelu społeczeństwa, kultury (i edukacji), a po części – wynikiem działania czynników środowiskowych.

W Polsce sytuacja ta jest szczególnie skomplikowana. Oto bowiem naprzeciw cudzoziemców stają lektorzy (i autorzy podręczników), którzy jako jednostki wyznają określony światopogląd, ale jednocześnie należą do grupy środowiskowej w sensie szerszym (humaniści, inteligencja) i węższym (glottodydaktycy), a ich tożsamość w znacznym stopniu kształtują poglądy zbliżone do tradycjonalistycznych (chodzi tu zwłaszcza o myślenie normatywne, kult słowa i kultury wysokiej oraz poczucie elitarności – zob. tabl. 1). Dodatkowo sytuację komplikuje jednak to, że polscy lektorzy korzystają z metod wytworzonych w społecznościach/kulturach dysponujących innymi systemami wartości, często zapewne sprzecznymi z etosem polskiego intelektualisty i tzw. paradygmatem romantycznym (Janion 2007).

Tablica 1. Wpływ podmiotowości lektora na proces dydaktyczny

Podmiotowość lektora języka obcego		Konsekwencje dla procesu dydaktycznego
jako jednostka	doświadczenia orientacja psychiczna osobowość	jednostkowość, subiektywizm procesu dydaktycznego
jako członek węższej grupy społecznej (humanista, lektor)	kompetencje komunikacyjne, metajęzykowe	przyjęty model gramatyki preferowane podejścia i metody nauczania
jako członek szerszej grupy społecznej	poglądy polityczne stosunek do religii role płciowe	ideologizacja procesu dydaktycznego (ideologie polityczne, religia, tożsamość płciowa itp.)
jako uczestnik kultury	tożsamość narodowa, patriotyzm	wizja kultury polskiej i kanon

Z tej perspektywy szczególnie trudna wydaje się sytuacja, w której lektor łączy swój konserwatywny światopogląd z podejściem komunikacyjnym (i humanistycznym). To ostatnie przecież zakłada dowartościowanie podmiotowości i motywacji ucznia, a więc jest z gruntu liberalne.

2. Podejście komunikacyjne jako ideologia

Jak zauważa D. Wilkins,

historia nauczania języka jest w dużej mierze historią sukcesywnych redefinicji natury zadań stojących przed uczącymi się języka oraz warunków i językowego doświadczenia, jakie musimy wytworzyć, by pomóc im owo zadanie wykonać (Wilkins 2000: 285).

I rzeczywiście – w europejskiej glottodydaktyce największą popularnością cieszy się teraz tzw. podejście komunikacyjne (*communicative approach*, *communicative method*, *communicative language teaching*, *CLT*). Przyjęcie tej perspektywy, pod wpływem koncepcji Chomskiego, później zaś Hallidaya, Hymesa oraz Searle'a, doprowadziło w konsekwencji do redefinicji założeń glottodydaktyki. Idea języka jako komunikacji znalazła wyraz w teorii głoszącej, że przyswajanie języka obcego powinno następować przede wszystkim w toku interakcji uczących się oraz w postulatcie takiej organizacji nauczania, by proces ów w największym stopniu umożliwiać i stymulować. Równie istotne dla powodzenia metody komunikacyjnej było wsparcie instytucjonalne, jakie otrzymała ona od Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej. W roku 1971 Rada Europy zleciła opracowanie nowego – adekwatnego do zmieniającej się sytuacji społeczno-ekonomicznej – modelu nauczania języków obcych (por. Kumaravadivelu 2006: 114–119).

Przeniesienie uwagi na aspekt funkcjonalny, integracja wszystkich sprawności językowych, wykorzystanie głównie autentycznego materiału językowego, czyli – jak to hasłowo ujmują Seretny i Lipińska (2005) – „nauka języka, nie zaś wiedzy o języku”, w znacznej mierze zmieniły postulowany kształt zajęć językowych. Dążenie do naśladowania autentycznej komunikacji i uwzględnienie motywacji i potrzeb cudzoziemców zmieniło relację uczeń – nauczyciel. Rola drugiego z nich ogranicza się do (lub: wymaga aż) zapewnienia uczniom możliwości wzajemnego, celowego (stąd istotne kategorie *luki informacyjnej*, *wyboru* oraz *informacji zwrotnej*) porozumiewania się w języku docelowym¹. Udział nauczyciela w dalszej części tego procesu może się odbywać jedynie na prawach moderatora (lecz nie mentora – stąd przykładowo brak konieczności natychmiastowego poprawiania błędów popełnianych przez uczniów) lub równorzędnego uczestnika – partnera (por. Larsen-Freeman 2000: 128–129; Komorowska 2002).

¹ W zasadzie należałoby mówić o wiążącej język oraz kulturę całości, w której „zanurzenie” umożliwia uczniom nauczyciel. Najlepiej stan ten oddaje popularyzowany na gruncie polskim przez G. Zarzycką (2004: 435–445) termin *linguakultura* oraz proponowane przez autorkę metody jego wprowadzania.

Taka organizacja zajęć językowych doczekała się obszernej krytyki, głównie ze strony przeciwników dowartościowania roli ucznia w procesie dydaktycznym (zob. Turula 2000: 41–46), niemniej jednak pozostaje ona obecnie dominującym, akceptowanym, a nawet afirmowanym przez większość teoretyków i praktyków modelem nauki języka obcego.

Jednocześnie nie można zapominać o fakcie, że metoda komunikacyjna, jak każdy inny model nauczania języka, nie stwarza naturalnych warunków komunikacji, a jedynie je symuluje. Kumaravadevelu zwraca przy tym uwagę, że kształtowanie się dominującego paradygmatu metodycznego zależy od panującego w danym czasie sposobu myślenia o glottodydaktyce. Główne jego składowe to:

- przekonanie o istnieniu jedynie słusznej metody,
- świadomość konstytutywnej i wszechogarniającej roli metody w procesie nauczania,
- poszukiwanie podejścia uniwersalnego,
- transmisyjny i niezakłócony charakter wiedzy (od teoretyków do praktyków),
- przekonanie o ideologicznej neutralności jakiegokolwiek metody (por. Kumaravadevelu 2006: 163–168).

Przyjęcie takiej, można by rzec, ontologii sprawia, że wszelkie wybory metodyczne i metodologiczne są stabilizowane i naturalizowane, a same podejścia w nauczaniu od tego momentu uchodzą za zgodne z tzw. zdrowym rozsądkiem. Taki właśnie proces „naturalizacji” zaobserwować można również w przypadku metody komunikacyjnej.

Nie wolno jednak zapominać, że

jako metoda nauczania, podejście komunikacyjne kładzie nacisk na interakcje „twarzą w twarz” [one-to-one or small groups], podczas których jednostki wyrażają własny, oryginalny sposób myślenia [...] ów nacisk na indywidualną komunikację oddaje wprost leżącą u jego podstaw ideologię indywidualizmu i egalitaryzmu charakterystyczną dla glottodydaktyków języka angielskiego (Scollon i Scollon 1995: 202).

Wskazany przez Scollonów mechanizm indywidualistycznego i egalitarnego postrzegania uczestników komunikacji przynależy do porządku wyrastającego z liberalnej tradycji oświeceniowej. Jednocześnie stanowi cechę konstytutywną opartego na tych samych założeniach porządku społecznego proponowanego przez Unię Europejską – wolnego przepływu osób, dóbr i usług. Ta właśnie zgodność metody nauczania i doktryny unijnej była przyczyną ekonomicznego i politycznego wsparcia, jakie podejście komunikacyjne otrzymało ze strony instytucji europejskich.

W tym kontekście komunikacjonizm jako sposób kształcenia drugiego języka jawi się jako konstrukt silnie zakorzeniony w zachodnioeuropejskim (i północnoamerykańskim) kręgu kulturowym, do którego Anna Duszak zalicza

społeczności o bardziej egalitarnych stosunkach społecznych, bardziej dynamiczne i otwarte na zmiany [...] co ma swe odbicie w wartościach przez nie wyznawanych, a także w stylach komunikacji, które społeczności te preferują (Duszak 1998: 264).

Z drugiej strony – podejście to jest przykładem dominacyjnego charakteru tego typu komunikacji (por. Kumaravadivelu 2006: 167–168). W obu przypadkach centralną rolę pełni język angielski i kultura anglosaska. Wspominani już Scollonowie (1995: 194–204) opisują glottodydaktyków języka angielskiego jako jedną z profesjonalnych grup najlepiej realizujących przedstawione wyżej mechanizmy na wszystkich poziomach wspólnoty dyskursu: ideologii, socjalizacji, preferowanych form komunikacji oraz relacji interpersonalnych. Jednocześnie autorzy wskazują potencjalne miejsca konfliktowe w komunikacji tej grupy, wynikające z różnic międzykulturowych, ideologicznych lub dyskursywnych. Będą to przede wszystkim:

- relacje lektorów uczących komunikacyjnie ze studentami preferującymi hierarchiczne kontakty interpersonalne (np. cudzoziemcy ze wschodniego kręgu kulturowego),
- relacje osób kształconych komunikacyjnie (i samych lektorów) z instytucjami, które je zatrudniają (zwłaszcza instytucjami o strukturze hierarchicznej).

Odrębną i bardzo interesującą kwestią jest sytuacja lektorów reprezentujących społeczności inne niż liberalne i egalitarne, którzy przyjęli metodę komunikacyjną, nie uwzględniając jej indywidualistycznej filozofii. Decyzja taka może oznaczać wprowadzenie do systemu kształcenia komunikacyjnego wyraźnego i dominującego światopoglądu nauczyciela, a to z kolei może wywoływać kolejne sytuacje kryzysowe. Kwestia ta stała się przedmiotem naszych szczegółowych badań.

3. Badania własne

Poszukując zderzenia ideologii nauczyciela z ideologią stosowanej przez niego metody przyjęliśmy następujące założenia:

Założenie wstępne: Nauczanie języka obcego metodą komunikacyjną jest częścią większych praktyk społecznych, wypracowanych w kręgach kulturowych o charakterze liberalnym i egalitarnym (por. kultura anglosaska, doktryna UE).

Hipoteza I: Przeniesienie tej metody do innego kręgu kulturowego (noliberalnego) oznacza sprzeczność na poziomie systemu wartości (np. liberalizm vs. kastowość, indywidualizm vs. kolektywność, liberalizm vs. fundamentalizm).

Hipoteza II: Przyjęcie podejścia komunikacyjnego przez osoby o silnie zideologizowanych systemach wartości może wywoływać sytuacje kryzysowe (konflikty interpersonalne) o charakterze międzykulturowym lub/i ideologicznym.

Metodologia. Weryfikacja hipotezy II wymaga przyjęcia perspektywy cudzoziemców. Pozwoli ona uzyskać informacje o treściach i formach kształcenia, ocenianych negatywnie. Wśród tych informacji najistotniejsze będą dane nacechowane ideologicznie. Realizacja tego celu polegała na przygotowaniu kwestionariusza ankietowego, w którym pytaliśmy w sposób pośredni lub bezpośredni o oczekiwania w stosunku do lektoratów języka polskiego i materiałów dydaktycznych oraz o cenę zawartych tam treści. Celem ankiety było stworzenie listy ideologii przez cudzoziemców pożądaných, niepożądanych oraz relewantnych. Ponieważ konflikty i sytuacje kryzysowe mają charakter interpersonalny i indywidualny, wnioski statystyczne nie były dla nas istotne. Ostatecznym celem naszych badań było znalezienie wskazywanych przez cudzoziemców treści ideologicznych w konkretnych podręcznikach oraz ich analiza.

4. Wyniki badań i studium przypadku

Ze zgromadzonych przez nas ankiet wynika, że najczęściej emocji wywołują na lektoratach (i w podręcznikach) treści religijne (zob. tabl. 2)². Jedna z ankietowanych osób wskazało nam wprost najbardziej reprezentatywną dla tego problemu książkę. Warto przyjrzeć się jej dokładniej.

Tablica 2. Wyniki badań ankietowych (jakościowych)

Pytania ankietowe	Odpowiedzi
Co Cię w podręcznikach denerwuje, śmieszy, drażni?	1) religia i święta, 2) rodzina, 3) ogłoszenia prasowe
Cechy podręcznika szanującego Twoje poglądy, stosunek do religii itp.	1) tolerancyjny, 2) wieloreligijny, 3) bez tematów religijnych, 4) nie za konserwatywny, 5) otwartość.
Czy ktoś w podręcznikach jest dyskryminowany?	1) osoby nieatrakcyjne (idealizacja postaci), 2) homoseksualiści (ponieważ wcale ich nie ma), 3) kobiety (ciągle gotują), 4) niepełnosprawni (ponieważ wcale ich nie ma)
Czy chcesz coś dodać?	● <i>problemy w ankiecie nie mają znaczenia, liczy się kurs języka (Ukraina)</i> ● <i>chciałabym uczyć się na więcej realnych przykładach, rodzina bez ojca, pracujące matki, rozwiedzione pary (Niemcy)</i> ● <i>Jestem ateistką (Niemcy), Jestem ateistką (Niemcy)</i>

² Prowadzone przez nas badania ankietowe mają charakter otwarty, to znaczy, że nie planujemy ich zakończenia. Z perspektywy celu badań najistotniejszy jest bowiem stały i nieprzerwany napływ danych o treściach i formach kształcenia języka polskiego jako obcego. Opinie cudzoziemców są zmienne w czasie i zależą od wielu czynników, dlatego można mówić co najwyżej o etapach badań ankietowych. W momencie pisanego tego tekstu z 300 rozślanych ankiet wróciło 40.

4.1. Ideologia i naturalizacja

Na wstępie przyjmujemy, że ideologia to „podstawowe ramy tworzące wspólnotowe wzorce poznawcze podzielane przez członków grup społecznych, organizacji czy instytucji” (van Dijk 1995a: 17–18). Ideologizacja religijna polegałaby, w naszym rozumieniu, na p o d m i o t o w y m (ukierunkowanym na autora podręcznika, stanowiącym dyskursywny wyraz jego poglądów, wartości etc.) wprowadzeniu tematyki religijnej w obręb dyskursu, który z założenia powinien pozostać neutralny. Owa neutralność jest osiągnięta na dwa sposoby. Pierwszy to polityczna poprawność, czyli automatyczne eufemizowanie i unikanie wszelkich tematów potencjalnie konfliktowych. W tym wypadku nie mamy wątpliwości, że tak rozumiany proces dowartościowywania drugiej strony komunikacji stanowi wyraz ideologizacji, opatrzonej co najwyżej przeciwnym znakiem, tj. stanowiącej wykładnik liberalizmu. Drugi zaś – stanowiący równocześnie alternatywę dla politycznej poprawności – stwarza koncepcja trzeciej kultury (Piekot, Żurek [w druku]). W omawianym przypadku działania polegałyby na wprowadzaniu tematyki religijnej w sposób p r z e d m i o t o w y, tj. z wyraźną werbalizacją faktu wkraczania w sferę potencjalnie konfliktową oraz świadomość możliwej odmowy podjęcia komunikacji przez drugą stronę. Wydaje się, że ów proces dyskursywizacji podmiotowości byłby analogiczny do obecnego w krytycznej analizie dyskursu (KAD) postulatu ujawniania własnych postaw i ideologii (Otrocki 2009).

W myśl założeń KAD, nacechowanie ideologiczne może się ujawniać na wszystkich poziomach dyskursu – od fonetycznych po interakcyjne (por. van Dijk 1995b: 145). W dalszej części tego tekstu pokażemy konsekwencje zderzenia nierefleksyjnego ujawniania religijności z założeniami podejścia komunikacyjnego w podręczniku Magdaleny Szelc-Mays (2006). Mechanizm, który nas interesuje, to wprowadzanie religijności podmiotowej i w efekcie jej naturalizacja, oparta na podstawowej presupozycji „wszyscy zgadzamy się, że Polacy są katolikami”, a nawet „wszyscy jesteśmy katolikami”.

4.2. Naturalizacja religijności

W omawianym podręczniku religijność podmiotowa (autorska) wprowadzana jest na kilka sposobów.

Pierwszy to r e i n t e r p r e t a c j a k o n t e k s t o w a, czyli zmiana znaczenia tekstu pod wpływem kontekstu (zwykle przekazu realizującego inny kod semiotyczny). Mechanizm ten działa dwojako. W pierwszym przypadku neutralnej warstwie ikonicznej towarzyszy tekst o tematyce religijnej. Przykła-

dowo w wieloelementowym (nagłówek, tekst, obraz) wprowadzeniu do tematu pozdrowień, życzeń i podziękowań pojawia się zdanie: *W życiu prywatnym do takich wydarzeń należą śluby, rocznice, chrzciny, święta religijne...* (Przykład 1)³. Odwrotna sytuacja ma miejsce wtedy, gdy neutralnym słowom towarzyszy religijny obraz (Przykład 2a oraz 2b), który narzuca religijną interpretację tematu (w pierwszym przypadku kazanie jako najlepszy przykład tekstu apelatywnego, w drugim – chrześcijański ślub jako wzorcowe potwierdzenie).

Kolejnym sposobem ujawniania stosunku do religii jest podnoszenie r a n g i danego wyznania poprzez wplatanie tematyki religijnej w nobilitujący kontekst, np. wizyta u królowej (Przykład 3a) czy prezentacja osób ze sfery religijnej jako nadrzędnego elementu hierarchicznej relacji społecznej (Przykład 3b).

Trzeci sposób nierefleksyjnego ujawniania ideologii religijnej polega na a s y m e t r i i między dyskursowymi reprezentacjami danych kategorii. Asymetria taka może mieć charakter ilościowy (Przykład 4a) lub jakościowy (Przykład 4b). W pierwszym przypadku chodzi o nadreprezentację danej kategorii względem pozostałych (papież, kardynał i ksiądz proboszcz w opozycji np. do króla i prezydenta), w drugim – o jej wyróżnienie względem pozostałych (np. poświęcenie większej uwagi religijnym formom adresatywnym w przykładzie wykonania zadania).

Kolejnym mechanizmem jest e g z e m p l i f i k a c j a – ma ona miejsce wtedy, gdy wprowadzenie tematyki religijnej motywowane jest korzystaniem z tzw. autentycznego (naturalnego) materiału językowego (Przykład 5). Nie bierze się przy tym pod uwagę, że autentyzm komunikacji w ramach lektoratów jest iluzją, a proces nauczania ma nieuchronnie sztuczny charakter (por. Wilkins 2000: 296). W rzeczywistości zatem u podłoża wyboru „autentycznego” materiału leży wspomniana już presupozycja „wszyscy zgadzamy się, że Polacy są katolikami”.

Piątym i najbardziej zideologizowanym sposobem ureligijnienia dyskursu jest, sprzeczne z filozofią podejścia komunikacyjnego (z fundamentalną zasadą wyboru), narzucanie perspektywy religijnej w dyskusji (Przykład 6).

Oczywiście wskazane strategie nie mają charakteru rozłącznego i mogą współwystępować w jednym tekście. Ćwiczenie na formy adresatywne (Przykład 4a) jest przykładem asymetrii, ale również dowodem podnoszenia rangi. Dwa elementy ćwiczenia „U królowej” (Przykład 3a oraz 4b) także wykorzystują odmienne techniki naturalizacji religii.

³ Przykłady pochodzące z analizowanego podręcznika znajdują się w aneksie.

5. Konkluzje

Na zakończenie warto jeszcze raz powrócić do tytułowego sformułowania. Wydaje nam się, że w obliczu coraz intensywniej komunikującego się świata oraz nieuchronnego pluralizmu wartości i wielości kultur przed polską glottodydaktyką stoi trudny wybór. Może ona, uprzywilejowując perspektywę polonocentryczną, „zachować zdrowy rozsądek” i narzucać innym własne wartości. Może też w imię bezkonfliktowości, koncentrując się wyłącznie na uczących się języka i ich motywacjach, popaść w polityczną poprawność. Może jednak także przyjąć perspektywę interkulturową, która – mamy taką nadzieję – pozwala uszanować prawa obu stron.

Bibliografia

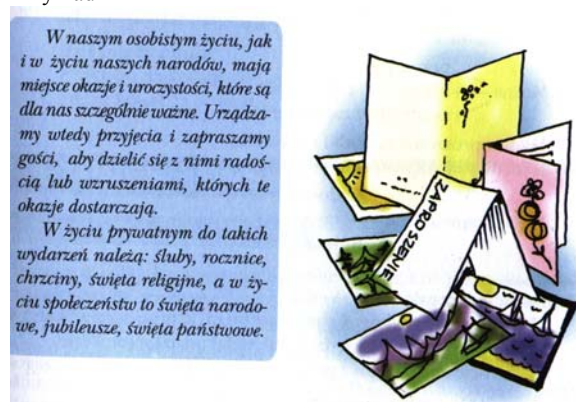
- Dąbrowska A., 1998, *Czy istnieje w podręcznikach języka polskiego dla cudzoziemców wyraźny obraz Polski i Polaków? (Próba znalezienia stereotypów)*, [w:] *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, *Język a Kultura* 12, Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, Wrocław, s. 278–295.
- Duszał A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, PWN, Warszawa.
- Janion M., 2007, *Niesamowita Słowiańszczyzna*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Komorowska H., 2002, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Kumaravadivelu B., 2006, *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, s. 114–133.
- Larsen-Freeman D., 2000, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, s. 121–136.
- Otrocki M. 2009, *O „ujawnianiu” ideologii w krytycznej analizie dyskursu – kilka refleksji*, [w:] *Oblicza komunikacji. Ideologia w słowach i obrazach*, red. I. Kamińska-szmaj, T. Piekota, M. Poprawa, Wrocław.
- Piekot T., A. Żurek [w druku], *Nauczanie języka obcego w perspektywie międzykulturowej – model sytuacji komunikacyjnej*.
- Scollon R., S. Wong Scollon, 1995, *Intercultural Communication. A Discourse Approach*, Blackwell, Oxford.
- Seretny A., E. Lipińska, 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Szelc-Mays M., 2006, *Coś wam powiem...*, Universitas, Kraków.
- Turula A., 2000, *Metoda komunikacyjna – J'accuse czyli próba obrony*, „Języki Obce w Szkole”, 5, s. 41–46.
- van Dijk T., 1995a, *Discourse Analysis as Ideology Analysis*, [w:] *Language and Peace*, ed. C. Schäffner, A. Wenden, Dartmouth Publishing Company, Aldershot, s. 17–33.
- van Dijk T., 1995b, *Ideological Discourse Analysis*, [w:] *The New Courant 4. Interdisciplinary Approaches to Discourse Analysis*, ed. E. Ventola, A. Solin, Department of English, University of Helsinki, Helsinki, s. 135–161.

Wilkins D., 1990, *Second languages: how they are learned and taught*, [w:] *Encyclopedia of Language*, ed. N. E. Collinge, Routledge, Londyn, s. 285–300.

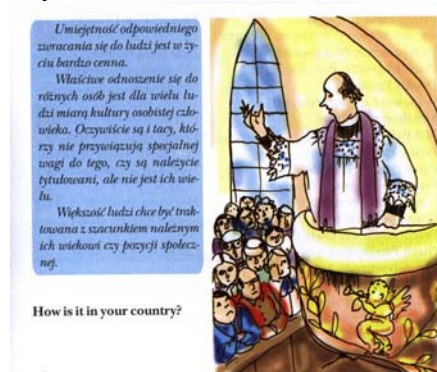
Zarzycka G., 2004, *Linguakultura, czym jest, jak ją badać i jak „otwierać”*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 435–445.

Aneks

Przykład 1



Przykład 2a



Przykład 2b



Przykład 3a

A reception at the queen's

1. The participants draw cards with titles (e.g. «kardynał, biskup, minister transportu, premier, król Managalu, dyrektor szkoły, adwokat, papież, komendant policji, ambasador...»)
 2. The participants line up and the Master of Ceremonies presents each of them to the queen – e.g. «Jego Eminencja Kardynał Paryża». The queen or the king «Witam Waszą Eminencję (Świątobliwość, Wysokość), pana, panie premierze/panią, pani minister».
 3. The participant – «Dziękuję Wasza Wysokość, Wasza Książęca Mość».
- The participant can take turns being the king or the queen – the funniest presentation wins. When the number of participants is small, each of them can have a few titles.

Przykład 3b



ksiądz



profesor



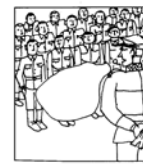
pani w przedszkolu



spikerka w TV



królowa



genral

Przykład 4a

Select proper titles.

Jak zwracamy się do:

1. papieża
2. rektora uniwersytetu
3. króla
4. kardynała
5. księdza proboszcza
6. sądu
7. generała
8. prezydenta
9. adwokata
10. farmaceuty

Panie Mecenase / Pani Mecenasa, Wasza Świątobliwość, Panie Prezydencie / Pani Prezydent, Wasza Magnificencja, Panie Generale / Pani General, Wysoki Sądzie, Wasza Wysokość, Księżę Proboszczu, Wasza Eminencja, Panie Magistrze / Pani Magister

Czy wiesz, jak zwrócić się do:

zakonnicy, zakonnik, znanego artysty, ambasadora, komendanta policji, żony generała, żony prezydenta.

Przykład 4b

A reception at the queen's

1. The participants draw cards with titles (e.g. «kardynał, biskup, minister transportu, premier, król Managalu, dyrektor szkoły, adwokat, papież, komendant policji, ambasador...»)
 2. The participants line up and the Master of Ceremonies presents each of them to the queen – e.g. «Jego Eminencja Kardynał Paryża». The queen or the king «Witam Waszą Eminencję (Świątobliwość, Wysokość), pana, panie premierze/panią, pani minister».
 3. The participant – «Dziękuję Wasza Wysokość, Wasza Książęca Mość».
- Participants can take turns being the king or the queen – the funniest presentation wins. When the number of participants is small, each of them can have a few titles.

Przykład 5

W WILLI DECRUSZA (ul. 28 Lipca 17 a) - 20 bm. o godz. 11.30 wernisaż wystawy „Kra-ków na ekslibrisach”. O godz. 12 recital fortepianowy Marli Ba-ka-Wilczek. W programie utwo-ry m.in.: Chopina, Mikuli, Pa-de-rewskiego.

INAUGURACJA IV POL-SKO-NIEMIECKIEJ AKADE-MII LETNIEJ - 21 bm. o godz. 9 w auli Kolegium Pańskiego (ul. w Przegorzałach (ul. Jodłowa 13a). Akademia trwać będzie do 2 września.

DOŻYTKI MOGIŁSKIE 2000 - 27 bm. na Błoniach Mo-giłskich (przy ul. Klasztornej). O godz. 10.45 msza św. w ko-ściele oo. Cystersów. Od godz. 14.40 występy zespołów, kon-kursy, gry i zabawy dla miesz-kańców.

RUCH SPOŁECZNY KU CYWILIZACJI MIŁOŚCI zapra-sza (kościół św. Norberta przy ul. Wiślniej 11) na wspólną mo-dlitwę: o odrodzenie narodu polskiego, osobistą przemianę i w intencji Jana Pała II - 28 bm. o godz. 19 (adoracja, różaniec) i 20 (msza św. z kazaniem).

„Dziennik Polski”,
nr 192, 18.08.2000

Przykład 6

Every day thousands of requests and prayers are directed to the Heavens. Imagine that you can answer them. Select those which you will address and give your reasons. You can also give reasons for denials.

1. Proszę Cię Panie o dużą wygraną na loterii.
2. Błagam Cię Panie, wyzwól mego męża od nałogu.
3. Boże, spraw, aby mojego sąsiada wylali z pracy.
4. Panie, daj mi duży i drogi samochód.
5. Błagam Cię Panie o pokój i miłość na ziemi.
6. Panie, spraw, aby wszyscy zli ludzie umarli.
7. Proszę Cię Panie, zniszcz wszystkie partie opozycyjne.
8. Spraw, abym odzyskał włosy na głowie, bo jestem łysy.
9. Błagam Cię Panie, abym zdał egzamin.
10. Proszę Cię, niech skończy się moja choroba.