ROK XVI

2016 nr 3

e-ISSN 2451-0858

ISSN 1643-8299

Państwo i Społeczeństwo

FOREIGN LANGUAGES IN EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE

EDITED BY
EWA DONESCH-JEŻO

Kraków
2016

„Państwo i Społeczeństwo" – czasopismo Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
pis.ka.edu.pl

Czasopismo punktowane w rankingu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego i Index Copernicus International

Rada Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:
Klemens Budzowski, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Rada Naukowa: *Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg*

Redaktor naczelny: *Jacek M. Majchrowski*

Redaktorzy tematyczni: *Filip Gołkowski, Małgorzata Leśniak, Marek Lubelski, Dariusz Fatuła*

Redaktor statystyczny: *Piotr Stefanów*

Sekretarz redakcji: *Halina Baszak-Jaroń*

Adres redakcji:
ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1
30-705 Kraków
tel. (12) 25 24 665, 25 24 666
e-mail: wydawnictwo@kte.pl

Redakcja nie zwraca materiałów nie zamówionych. Decyzja o opublikowaniu tekstu uzależniona jest od opinii recenzentów. Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów przeznaczonych do druku. Teksty powinny być przesyłane w dwóch egzemplarzach wraz z wersją elektroniczną.

© **Copyright by Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, 2016**

e-ISSN 2451-0858

ISSN 1643-8299

Redakcja językowa tekstów polskich: *Kamil Jurewicz*

Skład i łamanie: *Oleg Aleksejczuk*

Wszystkie numery kwartalnika „Państwo i Społeczeństwo" są dostępne w wolnym dostępie (open access).

Wersją pierwotną czasopisma jest wydanie elektroniczne.

Wydawca:

OFICYNA WYDAWNICZA AFM

ul. G. Herlinga-Grudzińskiego 1, lok. C 224
30-705 Kraków, e-mail: biuro@kte.pl

Sprzedaż i prenumeratę prowadzi
e-mail: ksiegarnia@kte.pl

Państwo i Społeczeństwo

ROK XVI 2016 nr 3

Ewa Donesch-Jeżo: Preface 5

Jerzy Freundlich: Cross-linguistic influence in third-language acquisition: Learning Mandarin Chinese (L3) through the medium of English (L2) 11
Ewa Donesch-Jeżo: Cross-cultural variability of research article abstracts from different discourse communities 33
Monika Kusiak-Pisowacka: Teaching reading to advanced foreign language learners 61
Joanna Niemiec: Needs analysis for a specialized learner population: A case study of learners from medical college 71
Joanna Małocha: Rozważania nad zakresem kompetencji nauczyciela języka koptyjskiego pracującego ze studentami z europejskiego kręgu kulturowego 85
Agnieszka Kościńska: Technologie informacyjne i komunikacyjne w procesie budowania autonomii oraz rozwijania językowej kompetencji komunikacyjnej studentów 99
Maria Kliś: Psychologiczne podstawy i korzyści wynikające z uczenia się języków obcych 113
Agata Hołobut: Closing shut an open form: W.S. Merwin's poetry in Polish translation 131
Kinga Sorkowska-Cieślak, Michał Cieślak: English on Polish museums' websites: standard or exception 151

REPORTS

Ewa Donesch-Jeżo: *English discourse studies in the times of change*: Seventh Brno Conference On Linguistics Studies In English. A report on the international scientific conference at Masaryk University, Brno, The Czech Republic, 12–13 September 2016 177
Joanna Niemiec: *Effective communication for specific professional contexts and international mobility: The quality dimension*. A report on the international conference celebrating the 20th anniversary of QUEST Romania, Iasi, Romania, 14 October 2016 179

Noty o autorach 181

Instrukcja przygotowania artykułów 183

Zasady recenzowania publikacji w czasopismach.....185

Państwo i Społeczeństwo

2016 (XVI) nr 3

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

Ewa Donesch-Jeżo

PREFACE

The role of foreign languages in three fundamental areas of human activity – science, education and culture – cannot be overstated. This volume contains ten articles concerned with this universal and complex issue.

Foreign languages are essential to ensure that people can work, learn and travel freely throughout the world. In all areas of human activities within science, education and culture, foreign languages have been indispensable means of communication between various communities and nations. Currently there are 24 official languages recognised within the European Union (EU), apart from regional and minority languages as well as languages brought by migrant populations. Of them, the English language is regarded to be the lingua franca of the dissemination of scientific and professional knowledge on the international arena. The adoption of English as the prevailing language of science is due to historical, political and economic factors which promote English over other languages such as French, German, Russian or Spanish. German was the language of scientific communication in the first half of the 20th century. Nowadays, in most European countries, researchers prefer to publish their work in English rather than in their native language. For example, about 80% of all the indexed journals publish their articles in English. Through publishing and giving talks at conferences in English, researchers can gain international recognition and become members of the international academic community. Moreover, many non-English language journals, including some Polish ones, require the titles and abstracts in English for articles

in other languages. No wonder that the ratio for publications in English to publications in other languages is considerably high. However, recent studies have shown that a certain amount of scientists still publish in their native language, and this differs across disciplines. The tendency to publish in languages other than English has been observed in the "softer" disciplines such as Social Sciences, Psychology, and Art, whereas publishing in English dominates in "harder" disciplines such as Physical and Life Sciences.

Increasing globalisation has created a large need for people to learn foreign languages to communicate in the multiple-language world. Consequently, the role of foreign languages at all levels of education cannot be underestimated, since they open up opportunities for the future of young generations, ensuring that language is not a barrier to participation in society. Many countries have adopted education policies requiring teaching at least one foreign language at the primary and secondary school levels. In the vast majority of EU member countries, learning English as a foreign language is mandatory. Many of the eastern and northern European countries before joining the EU in 2004 or 2007 had the foreign language learning policy requiring obligatory learning the Russian language. This situation has changed dramatically, and by 2014 in most of these countries the percentage of pupils learning English had risen to 80%, and in Poland to over 90%. In 2002, the Barcelona European Council recommended that at least two foreign languages should be taught to all pupils. In Poland English is the main foreign language taught to all primary school children, and at secondary general education, pupils learn two foreign languages, preferably English and additionally one out of four languages such as French, German, Italian or Russian.

In 2008 a European Council Resolution was issued on a European strategy for multilingualism, which perceives languages in the wider social context, helps to acquire language skills, and promotes linguistic diversity and intercultural dialogue.

Speaking a foreign language enables understanding other cultures. Study of foreign language and culture related to its country offers many other benefits. It strengthens language communication, and provides insights into our own language and culture. In addition, it expands our view of the world in general, and helps develop an appreciation of cultural values and traditions as well as artistic expression in such areas as literature, film and art. In the field of foreign language teaching, there is one important aspect that should be pointed to, namely, the relationship between knowledge of a foreign language, and knowledge of the culture related to that language.

The topics presented here deal with studies performed by the authors of the articles within the field of applied linguistics, translation studies, and culture, aiming to improve the effectiveness of the language use and language instruction.

Jerzy Freundlich reports on his observations made during the teaching of beginner-level Mandarin Chinese as a second foreign language (L3) through the

medium of the learners' first foreign language, English (L2), to a mixed group of native Polish (L1) and Ukrainian (L1) speakers at B2-level of English. The author, investigating the problem of language transfer, points to the fact that in the process of learning Chinese, the students face a number of challenges such as the nature of the language itself, and the forward transfer from both L1 and L2 in L3 production. The author is particularly interested in the extent to which transfer from L2 (in this case English) takes precedence over transfer from the learner's native language. Preliminary findings suggest that while at the early stages of L3 acquisition, forward transfer takes place from both L1 and L2, in the course of learning, there is a tendency towards a greater transfer from L2.

Ewa Donesch-Jeżo, applying a contrastive approach to discourse analysis, explores the rhetorical and linguistic features as well as promotional aspects of research article abstracts. The knowledge of these features of the abstract is essential for Polish academics who intend to publish their research in prestigious international journals. The study is based on the corpus, comprising 60 research article abstracts in the domain of linguistics, written by authors from two different cultural and linguistic backgrounds: native speakers of English and non-native speakers (Polish authors). Based on the move analysis model, metadiscourse model, and using concordancing software, the analysis shows how rhetorical conventions govern the structure of the abstract, its grammar and promotional style. This study and learning tasks, suggested by the author, increase the understanding of this genre which would allow to write an article abstract in a convincing and credible way within the standards of academic rhetoric.

Monika Kusiak-Pisowacka deals with the skill of reading – an important element of foreign language (FL) competence. The main assumption of the article is that reading is a private and individual act as much as it is public and social. In the first part of the article two conceptualizations of reading are discussed – a psycholinguistic perspective and a socio-cognitive one, along with selected theories that represent each perspective. The author discusses various types of subskills of reading that can be developed in learning foreign languages in an institutionalized setting: expeditious global, expeditious local, careful global and careful local. Special attention is given to critical reading, which according to the author of the article, is the main type of reading that advanced-level learners should develop. The discussion is illustrated with the examples of tasks taken from the author's teaching practice.

Joanna Niemiec is concerned with the process of identifying and assessing her learners' needs related to their English language acquisition, which is a vital part of designing and carrying out the language courses of English for Specific Purposes (ESP). Moreover, as she underlines, the process of needs assessment is an important source of information which enables to interpret and address the actual problems and expectations of learners in target situations thus improving their language performance. The article provides an account of an analysis of

a questionnaire survey carried out by the author among learners from medical university. The purpose of the study is to present the perception that learners have of their English language needs and purposes. Findings enable to construct a tightly focused syllabus to meet the specific needs of learners in the context of medical disciplines and their future occupation.

Joanna Małocha is concerned with the problem of teaching methodology of an uncommon language, namely the Coptic language, which is viewed in the milieu of Central European humanists as exotic, and its knowledge in this area is extremely rare. The author notes that though the Polish historical and patristic research into the literature in this language revealed the existence of a number of translations of valuable Coptic works, there is the lack of specialized literature which addresses the teaching of that language. The present considerations are an attempt to fill this gap by proposing a theoretical model of competence which a teacher of this language is expected to possess. The proposed model is based on the author's teaching practice and on the results of a questionnaire survey conducted among students, which pertained to the students' expectations regarding the competence of the Coptic language teacher.

Agnieszka Kościńska points to the fact that ensuring continuous development of communicative competence in foreign-language classes is a challenge for teachers of foreign languages. One of the ways that can help achieve this goal is the use of information and communication technologies in the process of L2 teaching. The article aims to present specific technological solutions that can be used during classes, which make teaching not only more attractive, but also support the development of the learner's autonomy. The author underlines an important aspect of the use of Internet resources in the process of teaching and learning a foreign language, which is a wealth of materials contained in them, ranging from websites with articles in a foreign language, educational games, language courses online, platforms offering exercises perfecting language skills to the possibilities of real conversation with native speakers of the language or entering the virtual world whose inhabitants speak a foreign language.

Maria Kliś in her article analyzes the linguistic and psychological basis of teaching and learning foreign languages. She points out the specifics of the process of learning a foreign language compared to learning of other subjects due to the fact that in a situation of learning a foreign language, the language becomes an object, not a tool for learning and teaching. The author also describes the cognitive, intellectual and other personality factors affecting the process, and the effects of learning a foreign language, pointing to a variety of internal (individual) and external (general social) benefits of mastering a foreign language.

Agata Hołobut, touching the problem of translation studies, comments on the translational strategies used by Polish authors: Czesław Miłosz, Julia Hartwig, Zofia Prele, Tadeusz Rybowski, Paweł Marcinkiewicz and Piotr Sommer in rendering the poems by W.S. Merwin into the Polish language. Referred

to by Hirsch (2013) as “the most international of contemporary American poets”, W.S. Merwin has revolutionized American poetic idiom, perfecting his unpunctuated, cryptic style modeled on spoken word. On the basis of selected poems by W.S. Merwin, published within the last thirty years, Agata Hołobut discusses the variety of styles used by the above-mentioned translators and their attitudes to Merwin’s open form and anti-humanist perspective, rooted in deep ecology.

Finally, Kinga Sorkowska-Cieślak and Michał Cieślak investigate the readiness of websites of Polish museums for virtual visits of English-speaking internet users. On their websites, museums make their collections and educational materials available online, as well as they provide information about current exhibitions and functioning of their facilities. Despite the progress that has been made in the museum websites over the years and the possibilities of obtaining national and European funds for the development of cultural projects, not all museums have professional websites. To improve this situation, the authors examine websites of Polish museums in terms of sharing information in English. They found the lack of an English version of the website in some of the museums and, in those present, a number of shortcomings.

It is hoped that the topics of articles presented in this volume will be inspiration for further research.

Państwo i Społeczeństwo

2016 (XVI) nr 3

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

Jerzy Freundlich

CROSS-LINGUISTIC INFLUENCE IN THIRD-LANGUAGE ACQUISITION: LEARNING MANDARIN CHINESE (L3) THROUGH THE MEDIUM OF ENGLISH (L2)

Wpływ międzyjęzykowy w nabywaniu drugiego języka obcego na przykładzie nauki języka chińskiego (L3) za pośrednictwem języka angielskiego (L2)
Interferencja (znana także jako transfer językowy) L1 to wpływ pierwszego języka na produkcję lub odbiór języka drugiego (L2). Większość badań dotyczących zjawiska interferencji koncentruje się na procesie przyswajania i produkcji zachodzącym pomiędzy językiem ojczystym a pierwszym nauczanym językiem obcym. Jednakże tego typu transfer językowy może również dotyczyć posługiwania się drugim językiem obcym (L3). Artykuł przedstawia głównie spostrzeżenia poczynione podczas prowadzenia zajęć z języka chińskiego (L3) dla mieszanej (Polacy/Ukraińcy) grupy początkujących. Zajęcia były prowadzone w języku angielskim (L2) (poziom angielskiego grupy: B2). W ostatnich latach coraz więcej badań prowadzonych jest nad tematem wpływu międzyjęzykowego w postaci transferu zarówno z L1, jak i z L2 w odbiorze L3, a niektóre badania pokazują, że wpływ L2 na opanowanie sprawności językowych w L3 może być bardziej istotny niż wpływ L1. Celem pracy było zatem stwierdzenie, jaki wpływ ma L1 i L2 na produkcję L3 oraz czy przewagę pod tym względem ma L1, czy L2. Stwierdzono, że na gramatykę najbardziej wpływał L2, a na fonetykę – L1. Przykłady transferu semantycznego były nieliczne.
Słowa kluczowe: wpływ międzyjęzykowy, transfer/interferencja, język ojczysty (L1), pierwszy język obcy (L2), drugi język obcy (L3)

1. Introduction

It is often stated that multilingualism (knowledge of three or more languages) is at least as frequent as monolingualism, although as Hammarberg (2001, p. 21) points out, such claims are difficult to support with statistical evidence. What is clear is that foreign language learning is a common and increasing tendency throughout the world. Among the main reasons cited for this trend are the rise of globalisation (Cenoz and Jessner, 2000) and increased migration flows (Cenoz, Hufeisen and Jessner, 2001; Gunnarsson, 2014). The growth of multilingualism and third-language acquisition has attracted the attention of a considerable number of academic researchers seeking to determine the differences between second-language acquisition (SLA) and third-language acquisition (TLA) from both a sociolinguistic and psycholinguistic perspective (Cenoz *et al.*, 2001, p. 1).

1.1. Transfer

In early research on SLA, the phenomenon of language contact effects, especially L1 influence on L2 production, was seen almost entirely as a negative tendency, which was reflected in the term initially used to describe the phenomenon, 'interference'. (Weinreich, 1953). However, subsequent research showed that native language influence on SLA was not always negative; as a consequence, the term 'transfer' began to replace 'interference' (Murphy, 2003, p. 3). A widely used definition of transfer is that formulated by Odlin: "transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired" (Odlin, 1989, p. 27). This definition is considered by some to be too broad (Sharwood Smith and Kellerman, 1986), and Odlin himself stressed that it "is only a working definition, since there are problematic terms within the definition." (Odlin, 1989, p. 27); however, it has the advantage of being phrased in such a way as to allow it to be applied to either SLA or TLA and will serve adequately as a practical definition for the purposes of this study. Finally, a distinction should be made between forward transfer and reverse transfer: forward transfer applies to transfer from L1 to L2, or from L1 or L2 to L3, while reverse transfer refers to transfer from L3 to L2 or L1, or from L2 to L1.

1.2. Factors affecting transfer in 3rd language production

Perhaps the most interesting aspect of cross-linguistic influence (CLI) in 3rd language production is determining which language, the speaker's native language (L1) or their first foreign language (L2), influences L3 production more. When forward transfer takes place from L1 to L3 or from L2 to L3, the source of the transfer is referred to as the 'supplier language'. In an important study, Williams and Hammarberg (1998, p. 303) argued that "L1 and L2 may play essentially different roles in L3 acquisition". Third-language learners unconsciously assign

two roles, the instrumental role and the default supplier role, to their previously learned languages. The instrumental role is appointed to the language (L1 or L2) with which the speaker identifies and with which the interlocutor associates the speaker, both linguistically and culturally. In contrast, the default supplier role is allocated to the language (L1 or L2) which exerts the greater influence in L3 production. The default supplier is the language "scoring the highest on all counts" based on four factors: psychotypology, L2 status, proficiency, and recency" (Williams and Hammarberg, 1998, p. 322).

1.2.1. Language typology and psychotypology

At the level of linguistic analysis, a number of criteria may be applied to classify languages by type. They may, for example, be classified according to syntactic structure, such as SVO or SOV, or by whether they are analytical languages, conveying grammatical relationships without using inflectional morphemes, or synthetic languages, in which syntactic relations within sentences are expressed by inflection. However, as Kellerman (1979, 1983) has shown, language learners make subjective judgments about the *perceived* distance between languages (for which he coined the term 'psychotypology'), and that this is a key factor in determining the transferability of items across languages; transfer between languages is more likely if the learner perceives that they share some characteristics.

1.2.2. L2 status factor or foreign language effect

The powerful effect that L2 can have on L3 production has been noticed by a number of authors and has been described as the L2 status factor by Williams and Hammarberg (1998) or the foreign language effect by Meisel (1983) and De Angelis and Selinker (2001). Hammarberg (2001) defines the L2 status factor as "a desire to suppress L1 as being 'non-foreign' and to rely rather on an orientation towards a prior L2 as a strategy to approach the L3" (Hammarberg 2001, pp. 36–37). Bardel and Falk found that "the L2 status factor is stronger than the typology factor in L3 acquisition" and that "in L3 acquisition, the L2 acts like a filter, making the L1 inaccessible" (Bardel and Falk, 2007, p. 480). Williams and Hammarberg (1998, p. 323) concluded that: "Provided the factors of proficiency, typology, and recency are at a sufficient level, L2s appear more likely to be activated than the L1 as supplier language during the early stages of L3 acquisition." Falk and Bardel go even further, arguing that the L2 status factor continues well beyond the initial stages of L3 acquisition and affects L3 production even at intermediate levels (Falk and Bardel, 2011).

1.2.3. Proficiency

Proficiency is a major factor in forward transfer in L3 acquisition. A number of authors agree that a substantial proportion of L2→L3 transfer may be attributed to low L3 proficiency (Dewaele, 2001; Fuller, 1999; Hammarberg, 2001; Williams

& Hammarberg, 1998). By the same token, L2→L3 transfer appears to decrease as L3 proficiency increases (Dewaele, 1998), and L2 influence diminishes twice as quickly as L1 influence (Hammarberg, 2001). Moreover, L2→L3 transfer is limited or unlikely unless L2 proficiency is at a "sufficient" (Williams and Hammarberg, 1998, p. 323) or "threshold" (Tremblay, 2006, p. 117) level. Tremblay also suggests that exposure to L2 is as important a factor as proficiency in L2: "a high level of L2 proficiency may not be enough for L2 to become automatized and that L2 exposure may be essential." (Tremblay, 2006, p. 117).

1.2.4. Recency

Recency is seen as either recency of use or recency of acquisition. De Angelis defined recency of use as "how recently a language was last used" (De Angelis, 2007, p. 35). According to Hammarberg: "an L2 is activated more easily if the speaker has used it recently" (Hammarberg, 2001, p. 23). Some research points to recency of acquisition, which is related to L2 status or "foreign language effect", as also being a factor in L2 activation. Both Shanon (1991) and Dewaele (1999) allude to a 'last language effect', in which speakers are influenced by the last language they have learnt.

1.3. Aims of the present study

It is clear that cross-linguistic transfer occurs during third language acquisition and that the influence may be from L1 or L2. In the context of the classroom situation described below, this paper sought to establish the extent to which forward transfer from L1 and/or L2 affected L3 production and to ascertain the circumstances in which L1 or L2 was the dominant influence.

2. Nature of the present study

The majority of the literature on cross-linguistic influence, transfer and third language acquisition is based on data obtained from planned and prepared quantitative studies targeting specific areas (e.g. lexis, syntax, phonology) of learner production of non-native languages. The present work was not planned or prepared in this way; it rather 'emerged' out of observations made during the course of classroom teaching and does not, therefore, carry the weight of a full quantitative study, although some statistical data were obtained from learners' answers in written tests.

2.1. Learners, languages and circumstances

The observations presented in this paper arose from a beginners course in Mandarin Chinese taught by the author at Andrzej Frycz Modrzewski Kraków University over two semesters from October 2015 to June 2016. The students involved

were in their 2nd year of a 3-year English philology degree, who had previously selected "Elements of Chinese as used in Business" as their special subject for study during the 2nd and 3rd years. The students were of Polish and Ukrainian nationality, divided more or less equally; therefore, L1 was either Polish or Ukrainian, with the Ukrainian students being truly bilingual in Ukrainian and Russian. The students' L2 was English, and Mandarin Chinese was L3. Apart from one student who had previously completed a semester of a Chinese beginners course at a different institution, all the students were true beginners. The general English level of the students was B2/B2+.

English was used as the language of instruction for the following reasons:

1) Given the particular difficulties posed by Mandarin for European learners, it was considered that the total immersion method would be inappropriate.
2) The use of English rather than any of the students' L1s would not favour any members of a mixed group.
3) A standard Mandarin textbook was used,[1] which is annotated in English.
4) English is the usual language of instruction for subjects taught on the English philology degree.

2.2. Selection and collection of data

The examples of transfer discussed later in this work were noted by the author during lessons or obtained from students' answers in a written test. Although a large number of interesting examples of transfer were noticed, many of these were isolated examples from only one student. Such examples were disregarded for the purposes of this study as being statistically insignificant.; only examples of transfer which were heard several times by different students were selected for inclusion in the present study, although, as explained above, with the exception of answers given in tests, quantitative data are not available in these cases.

3. Examples of transfer

As a non-Indo-European, tonal language using a logographic script, Mandarin Chinese presents substantial phonological, grammatical, lexical and orthographic challenges to European learners, and examples of transfer were found in each of the first three of these categories.[2]

---

[1] Liu Xun (2010). *New Practical Chinese Reader 1* (2nd Edition). Beijing: Beijing Language & Culture University Press.

[2] While the issue of orthographic transfer from an alphabetic to a logographic script does not arise, it will be seen that there was an orthographic element in phonological transfer, in that students produced non-target pronunciations of Mandarin initials and finals due to errors in ascribing phonetic values to syllables transliterated using pinyin romanisation. These errors were caused by transferring phonetic values from LI/L2 orthography for the romanised Mandarin syllable (see section 3.1.4.2.).

3.1. Phonological transfer

In the case of Mandarin Chinese acquisition, transfer in the area of phonology can be divided into two categories: intonation and pronunciation of initials and finals.

3.1.1. Intonation

All European students find the idea of a tonal language difficult. The rationale for tone differentiation in Mandarin is entirely different from that in European languages; in the former, tonality is used to differentiate meaning, and is therefore phonemic since changing the tone of a syllable changes the meaning of a word. In European languages, intonation has, among others, grammatical, attitudinal and discourse functions, which in Mandarin are usually performed by particles.

There are five tonal possibilities for syllables in Mandarin Chinese: one of the four tones[3] or neutral tone. Accuracy in tone production is very important, but is perhaps less crucial in disyllabic words (the majority in modern Chinese); however, in monosyllabic words, and most of the words occurring in the highest frequency in Mandarin are monosyllabic, tonal accuracy can be absolutely crucial to meaning. For example, the verb *mǎi* (third tone) means *buy*, while the verb *mài* (fourth tone) means *sell*.

Apart from intonational errors caused by transfer of European default intonation patterns (see below), students were generally challenged by the requirement to memorise and accurately reproduce the correct tone for each syllable uttered; in this they were typical of most beginning learners of Mandarin. Accuracy in tone production is normally acquired only after considerable exposure to hearing and practice of speaking the language.

3.1.1.1. Intonational transfer

Certain default intonation patterns are common in European languages. A rising intonation is used to indicate questions (usually yes/no questions) or uncertainty, e.g. answering questions without conviction, not being certain if the information in the answer is correct. A falling intonation is the default pitch pattern in sentence-final and clause-final cadences. Students regularly transferred these default intonations in their production of Mandarin, using falling intonation at the end of sentences, regardless of the lexical tonality of the Mandarin, and rising intonation for questions and expressing uncertainty: indeed, the latter was perhaps the biggest single reason for intonation transfer since students were, quite naturally for beginners, frequently uncertain of the correctness of their response, with the result that all such utterances were made in a high rising (i.e. Mandarin second) tone, regardless of the target tone. When questioned further, students often correctly identified the target tone of the syllable, but they had been unable

[3] First tone: level; second tone: high rising; third tone: low rising; fourth tone: falling.

to produce it due to the strength of the intonation transfer in a situation where the student felt even a slight degree of uncertainty.

3.1.2. Segmental phonology: initials and finals

The conventional analysis of the Mandarin syllable is that it consists of an initial and a final. The initial consists of a single consonant (Mandarin does not have consonant clusters). However, not all Mandarin syllables require an initial consonant; many syllables consist only of a final. The basic minimum required in a Mandarin final is a nuclear vowel (with the possible exception of syllabic fricatives, see below), with some finals also having a pre-nuclear approximant and others a post-nuclear nasal or retroflexive.

While some Mandarin phones are similar or identical to those in the students' L1 or L2, there are also others which do not feature in any languages the students are familiar with and initially seem quite alien. Such phones include the so-called syllabic fricatives (pinyin transcription *zi, ci, si, zhi, chi, shi, ri*[4]; articulation is post-alveolar, with the latter four being retroflexive), the rounded close-mid back vowel [ɤ][5] (pinyin transcription *e*), the rounded open-mid front vowel [œ] (pinyin transcription *e*) and the rounded close front vowel [y] (pinyin transcription *u* or *ü*). Phones which do not occur in the students' L1 but do occur in English (L2) include schwa [ə] (pinyin transcription *e*) and the velar nasal [ŋ] (pinyin transcription *ng*). Although the velar nasal [ŋ] occurs in the students' L1, it is always followed by a velar plosive, either [k] or [g]. In both English and Mandarin the velar nasal occurs without a following velar plosive.

3.1.3. Issues concerning pinyin[6]

The advantages and disadvantages of using pinyin to teach Mandarin pronunciation are familiar to many and succinctly expressed by Bassetti: "On the one hand, it provides a very useful tool for teaching Chinese phonology and vocabulary, and for allowing beginner learners to read. On the other hand, it can have negative effects on learners' pronunciation." (Bassetti, 2007, p. 1) The same author concludes: "The influence of pinyin results in non-target-like pronunciations that never occur … in the Chinese spoken language learners are exposed to…" (Bassetti, 2007, p. 12).

---

[4] I have given only the pinyin transcriptions without IPA transcriptions because there is some disagreement among phoneticians concerning the phonetic realisation (due to variation among native Mandarin speakers) and, therefore, phonetic transcription of these phonemes. The issues revolve around whether and to what extent the initial frication continues throughout the duration of the syllable.

[5] In the present work, phonetic realisations are given using International Phonetic Alphabet (IPA) symbols in square brackets.

[6] Pinyin, or to give it its official name, *Hanyu pinyin*, is the system of romanisation for Mandarin Chinese most widely used today. Most beginners of Mandarin start to learn the language using pinyin rather than Chinese characters. Originally developed in the People's Republic of China (PRC), it is now the official system (with some variant forms outside the PRC) for transcribing the Mandarin pronunciation of Chinese characters in the PRC, Taiwan (Republic of China), and Singapore.

One of the main reasons why pinyin leads to confusion and "non-target-like pronunciations" is that it is not a consistent and precise system of phonetic transcription in the way that IPA is. Limited to the letters of the Roman alphabet, a single vowel letter can be used to represent distinctly different sounds: for example, the letters *e* and *a* are each used to represent at least three distinct phones and the letters *o* and *i* two different sounds each. Another confusing inconsistency in pinyin is triphthong reduction: a triphthong final has the middle letter missing when preceded by a consonant initial. For example, the final *-iou* [ioʊ] is written *-iu*, as in *liu* [lioʊ], and the final *-uei* [ueɪ] is written *-ui*, as in *gui* [kueɪ].

3.1.4. Segmental phonological transfer

With regard to segmental phonology, it would perhaps be appropriate to classify examples of transfer as belonging to one of two types.

3.1.4.1. Direct transfer from L1/L2

Students struggled with a number of Mandarin phones which do not exist in L1 or L2, some of which have been mentioned in section 3.1.2. However, in many of these cases, non-target realisations of these sounds were most probably at least partly caused by their pinyin romanisation and for that reason are not included here.

The clearest example of direct transfer without any orthographic influence from the pinyin romanisation is the failure to correctly articulate syllable-final velar nasals[7], which, as explained above, do not occur without a following velar plosive in the speakers' L1. In most cases of non-target production, students either produced dental/alveolar nasals or velar nasals followed by a velar plosive. Clearly, this is a result of L1 and not L2 influence since syllable-final velar nasals are frequent in English. Having previously taught the same students English phonetics, the present author can report that mastering velar nasals in English was (and in some cases, remains) a difficult challenge for students with Polish/Ukrainian L1, and transfer from L1 of alveolar/dental nasal or velar nasal followed by velar plosive was a significant feature in these students' L2 phonetic production.

Generally speaking, there were no differences between Polish and Ukrainian students with regard to transfer in segmental phonology. Given the phonetic similarity between Polish and Ukrainian, this finding was not unexpected. There was, however, one exception, which concerned the Mandarin unvoiced aspirated dental plosive initial (pinyin transcription *t*). The phonetic realisation of this phoneme, which appears only in initial position, is [tʰ]. The aspiration is quite pronounced and the exhalation is audible in the speech of most Mandarin speakers.

[7] The pinyin romanisation of the velar nasal is *-ng* in syllable-final position, which clearly does not cause any confusion with other phones in either L1 or L2.

The degree of aspiration is somewhat greater than that of the English unvoiced alveolar plosive and considerably more marked than either Polish or Ukrainian unvoiced dental plosive. Aspiration of syllable-initial unvoiced plosives in Slavic languages is generally quite light or even entirely absent. One noticeable difference observed was that most of the Ukrainian students (but not the Polish students) consistently produced incorrect realisations of this initial with no aspiration: [t] instead of [t^h]. Aspiration is essential because in Mandarin [t] and [t^h] are phonemic.

This difference between Polish and Ukrainian students was somewhat puzzling and initially put down to coincidence since all the data available to me (which, not being a speaker of Ukrainian, I relied on) suggested that the phonetic realisation of the unvoiced dental plosive was the same in both languages. However, an experiment later conducted in class[8] revealed that this was not the case and that most of the Polish students produced this phoneme with light but discernible aspiration, while in the case of the Ukrainian students no aspiration was produced. It should be noted that this was the only clear and consistent difference between L1 transfer from Ukrainian and from Polish in segmental phonology, or, indeed, in any other linguistic feature examined in this study.

3.1.4.2. Indirect transfer from L1/L2 influenced by pinyin romanisation

Although students were thoroughly instructed and drilled in the correct pronunciation of the pinyin transliteration of Mandarin initials and finals, there was a very strong tendency for their phonological production to be influenced by transferring phonetic values for orthographic elements from their L1/L2.[9] The following are fairly typical examples of this kind of transfer:

1) Non-target pronunciation of *e* in pinyin was common and usually produced as an open-mid front vowel [ɛ], as is generally the case in L1/L2. In pinyin, *e* is an open-mid front vowel only when preceded by a close front vowel [i] (unrounded, e.g. *xie* [ɕiɛ]) or [y] (rounded, e.g. *jue* [tɕyœ]) as part of the final. When *e* constitutes the entire final and is preceded by a consonant initial, it is pronounced as an unrounded close-mid back vowel [ɤ], e.g. *de* [tɤ] (non-target: [tɛ]). When *e* is followed by an alveolar nasal in the final *-en*, it is a mid-central vowel [ən] (schwa), e.g. *fen* [fən] (non-target [fɛn]), and an unrounded close-mid vowel [ɤ] when followed by a velar nasal in the final *-eng* [ɤŋ], e.g. *feng* [fɤŋ] (non-target [fɛŋ]). The frequent inability

[8] Polish and Ukrainian both have a word consisting of an unvoiced dental plosive initial followed by an open central unrounded vowel; the Polish word is *ta*, while the Ukrainian word is *ma* (та). Without being aware of the purpose of the experiment, students were asked individually to pronounce the word in their respective language. Virtually without exception, Polish *ta* was pronounced with light but discernible aspiration, while Ukrainian *ma* was pronounced with no aspiration.

[9] It should be noted that although the L1 of Ukrainian students uses the Cyrillic and not the Roman alphabet, the students are sufficiently well acquainted with the phonetic values of Roman letters in other languages they have studied for this type of transfer to apply equally to them.

of students to use schwa in the final *-en* may be seen as L1 influence since schwa does not occur in the L1 but is extremely common in the L2.

2) The finals *-an* and *-ian/-üan* caused a number of transfer-related non-target realisations. Probably because of the appearance of the letter *a* in the pinyin, students frequently produced a Polish [a][10], which is a central open vowel, whereas the vowel in *-an*, which, interestingly, is also transcribed using the IPA symbol [a], is decidedly fronter than Polish [a], and is quite close phonetically to the English front open vowel [æ]. Despite being frequently encouraged to pronounce it similarly to the English indefinite article *an*, many students persisted in using an L1 pronunciation, indicating the influence of L1 phonology. Two more complex finals, written *-ian* and *-üan* in pinyin, are preceded by a close front unrounded [i] and rounded [y] vowel; this changes the quality of the nuclear vowel in the final, which is an open-mid front vowel. The two finals are pronounced [iɛn] and [yɛn] respectively. Many students transferred whatever pronunciation they generally used for the final *-an*, either a front or central *open* vowel, in both cases producing non-target realisations of these two finals.
3) Triphthong reduction (see section 3.1.3.) regularly produced non-target pronunciations, with students pronouncing only the letters in the orthographic representation of the pinyin romanisation without taking into account the sound associated with the missing middle letter: thus, for example, *liu* [lioʊ] was pronounced [liu], and *gui* [kueɪ] was pronounced [kui].

3.2. Syntactic transfer

Lacking any inflectional morphology, Mandarin grammar relies heavily on syntax and word order. Transfer leading to non-target grammatical structures to a large extent resulted from the influence of L1 or L2 word order. Another issue revolved around differences in the grammatical properties of word classes.

3.2.1. WH-questions

In European languages, WH-questions (questions for information) are usually formed by placing a question word in sentence-initial position. This requires some syntactic rearrangement if the question word represents the grammatical object in a language with underlying SVO (subject-verb-object) typology. Some European languages, for example English, also require inversion of the subject and verb, while others, such as Polish, do not.

Questions for information in Mandarin require no syntactic rearrangement at all; the question word simply fills the syntactic slot where the information required to answer the question would be in a declarative sentence:

[10] Although I am not familiar with Ukrainian, it appears that the Ukrainian *a* is an open, back, unrounded vowel [ɑ]. Therefore, it is somewhat further back than Polish [a] and considerably further back than the Mandarin final *-an*.

(1) Nà shì wǒmen lǎoshī.
That be we teacher.
That's our teacher.

(2) Nà shì shéi?
That be who?
Who is that?

Students frequently produced incorrect L3 sentences on the pattern of:

(3)* Shéi shì nà?

which corresponds exactly to the English syntax of *Who is that?* in having both sentence-initial question word and subject-verb inversion. In this case it could be said that transfer from L2 is stronger than from L1 since the Polish question *Kto to jest?*, while having the sentence-initial question word, does not have inversion.

3.2.2. Prepositions/coverbs

Words which serve as prepositions in Mandarin are also lexical verbs (hence the alternative name 'coverb'). For example, *zài* is a verb meaning 'be located in/at (a certain place)':

(4) Dàwéi zài yīyuàn.
Dawei be located at hospital.
Dawei is at the hospital.

Zài is one of a fairly small number of verbs which also function as a morpheme which binds with nouns, with the resultant phrase appearing between the subject and the main verb. Their use is analogous to that of prepositions in European languages.

(5) Dàwéi zài yīyuàn gōngzuò.
Dawei at hospital work.
Dawei works at the hospital.

Mandarin syntax requires the prepositional phrase to be pre-verbal; however, when forming sentences of this type, students frequently produced the following non-target form, in which the prepositional phrase is post-verbal:

(6) *Dàwéi gōngzuò zài yīyuàn.

This, again, exactly follows the English syntax of *Dawei works at the hospital*, which requires the prepositional phrase to be post-verbal. While both

Mandarin and English syntax are rigid and do not allow any flexibility in the positioning of prepositional phrases, Unlike both English and Mandarin, Polish is syntactically more flexible, allowing prepositional phrases to be either pre- or post-verbal: *Pracuje w szpitalu*; *W szpitalu pracuje*. Therefore, while the non-target form in (6) could have been produced under L1 or L2 influence, it could reasonably be argued that transfer from L2 was more likely.

3.2.3. Modification of nouns

It is a cardinal rule of Mandarin syntax that subordinate elements precede superordinate elements, and that the modification of nouns is always prenominal: the noun head is always the final element of a noun phrase. Noun modifiers may be quantifiers (number + measure), adjectives, other nouns used attributively or clauses (similar in function to relative clauses in European languages). Where more than one type of modifier is present, they follow a certain prescribed order (Li and Thompson, 1981, pp. 124–126); however, what they all have in common is that they never follow the head.

Pre-head modification with a noun as attributive is common in both English and Mandarin:

(7) Běijīng Dàxué
Beijing University

With more complex modification, Mandarin retains the modifier-head word order, adding the modifying particle *de* to mark the end of the modifier; English can in some cases also retain this structure, but with no function morpheme used; alternatively, English can use a function morpheme (typically the preposition *of* but other prepositions can also be used), in which case the modifier follows the head, which is precisely the inverse of the Mandarin order:

Mandarin:	modifier	*de*	head
English:	head	*prep.*	modifier

(8) Běijīng Dàxué de xuésheng
Beijing University modifying particle students
Beijing University students or Students of/at Beijing University

Therefore, both English and Mandarin use function morphemes to connect modifier and head in noun phrases, but with the crucial difference that in Mandarin the modifier *precedes* the morpheme, while in English it *follows* it.

In a written test, students were asked to translate the English sentence *My boyfriend's Dad is also a doctor* into Mandarin. The correct translation of the noun phrase *my boyfriend's Dad* (modifier-head) should have been:

(9) wǒ nán péngyou de bàba
I boyfriend de Dad

A number of students translated the noun phrase *my boyfriend's Dad* (modifier-head) into Mandarin as:

(10) wǒ bàba de nán péngyou
I Dad de boyfriend
my Dad's boyfriend

Of the 15 students who took the test, 2 had totally incorrect answers for this phrase. Of the remaining 13, 9 had the elements in the correct order (a few omitted the particle *de*); however, 4 students (31% of the sample) produced the grammatically correct but semantically incorrect version in (10).

It would appear to be that those students who gave the translation in (10) were influenced by the English structure: head *prep*. modifier and produced the non-target structure: *head *de* modifier. L1 influence was probably less likely in this case since the relationship between nouns is expressed by case inflection without the use of function morphemes and there is more flexibility in word order between modifier and head.

3.2.4. Adverb position

The syntax of the class of Mandarin adverbs described as "nonmovable nonmanner" (Li and Thompson, 1981, p. 328) is absolutely rigid: they always come immediately before the verb (in cases where more than one of these adverbs is used, there are rules of precedence). Although not large, this group contains some of the highest frequency words of Mandarin.

One such adverb is *yě*, which means *also*. The English adverb *also* belongs to a class of English mid-position adverbs, which similarly includes some very high frequency words. The rules of syntax of mid-position adverbs are also rigid but somewhat more complicated that those of "nonmovable nonmanner" adverbs in Mandarin. Mid-position adverbs come before the verb, except the verb *be* and auxiliary verbs, in which case they follow the verb.

Returning to the sentence students were asked to translate, *My boyfriend's Dad is also a doctor*, the adverb *also* occurs in post-verbal position following the rule given above. Following the rule that the adverb *yě* comes immediately before the verb, the correct Mandarin translation of the phrase *is also* is:

(11) yě shì
also be
is also

A number of students produced the non-target phrase:

(12) * shì yě

Of the 15 students who took the test, 1 had a totally incorrect answer for this phrase. Of the remaining 14, 7 gave the correct translation as shown in (11), while 7 produced the non-target phrase given in (12), which is 50% of the sample. In these cases it is likely that the transfer was from L2 since English has verb + adverb, while Polish normally has the same adverb + verb word order as the Mandarin: *też jest*.

3.2.5. Adjectival verbs

As in European languages, Mandarin adjectives can be used attributively:

(13) hǎo tiānqi
good weather

When not used attributively, Mandarin adjectives are verbs; they form the predicate and are not used with a copula verb

(14) Tiānqi hen hǎo
Weather hen[11] good
The weather is good.

There was a tendency for students to add a copula verb, producing the non-target form:

(15) *Tiānqi shì hǎo

In a written test, students were asked to translate the English sentence *The weather is good today*. Of the 15 students who took the test, 2 had totally incorrect answers for this sentence. Of the remaining 13, 9 did not add a copula; however, 4 students produced the incorrect version in (15), which is 31% of the sample.

In the case of adjectival verbs, the transfer could be from L1 or L2 since both Polish and English use a copula verb when adjectives form the predicate. However, while the copula is essential in English, in Polish there is some scope for omission: *Pogoda dobra*; in addition, I am informed by Ukrainian students in

[11] Adjectival verbs are usually supported by the adverb of degree *hěn*, which means *quite*, *very*; however, when unstressed and toneless, as it very often is, *hěn* is stripped of its semantic content. If an adjectival verb is used without supporting *hěn*, a contrast is usually intended.

the group that copula deletion with adjectives is common in Ukrainian. Therefore, in this case one could make a reasonable case for greater L2 than L1 influence.

3.3. Lexico-semantic transfer

Instances of lexico-semantic transfer occurred less frequently than either phonological or syntactic transfer.

3.3.1. Location vs. copula

As was mentioned above, location in a place is expressed in Mandarin not by the copula *shì* but using the verb *zài*:

(4) Dàwéi zài yīyuàn.
Dawei be located at hospital.
Dawei is at the hospital.

In both L1 and L2, location is expressed by the copula followed by an appropriate preposition of location. This influenced L3 production of sentences involving the semantics of location. In a written test, students were asked to translate two sentences expressing location in a place. Of 14 students, 8 consistently used the correct verb *zài*, while 6 students used the copula *shì* or used the equally incorrect form of the copula followed by the verb of location: * *shì zài*. The incorrect answers constituted 43% of the sample. Since both L1 and L2 use copula + preposition to express location, the source of the transfer could equally have been either L1 or L2.

3.3.2. Familiarity with vs. knowledge of

Chinese has separate verbs for knowing in the sense of having familiarity, *rènshi*, and in the sense of having knowledge of facts, *zhīdào*:

(16) Nǐ rènshi Dàwéi ma?
You know Dawei question particle
Do you know Dawei?

(17) Nǐ zhīdào Dàwéi zài nǎli ma?
You know Dawei be located where question particle
Do you know where Dawei is?

English has just one verb, *know*, while Polish is similar to Mandarin in this regard, using *znać* for the former meaning and *wiedzieć* for the latter. I am informed that Ukrainian is similar to English in only having one verb for both meanings, *знати*.

In speech production during lessons, there was a distinct tendency for students to use *rènshi* instead of *zhīdào* to express knowledge of facts. However, in a written test, only 2 students out of 15 (13% of the sample) made this mistake.

4. Discussion

4.1. Phonological transfer

4.1.1. Intonational phonology

The default intonation patterns of rising tone for questions/uncertainty and falling tone in clause-final and sentence-final positions, which were widely used by students, are certainly examples of transfer and reflect intonational features common to virtually all European languages, and are certainly the norm in the both L1 and L2. It is, therefore, impossible to categorically state the source of the transfer in these cases.

4.1.2. Segmental phonology

In the area of phonology, there are mixed opinions as to whether L1 or L2 is dominant as the source of influence. Wrembel (2010, p. 88) claims that it is L2: "The partial reliance on L2 phonetic encoding at early stages of phonological acquisition seems to be a coping strategy that outweighs the transfer from the L1." This view is shared by De Angelis and Selinker (2001, p. 56), seeing it as part of the 'foreign language effect': "the use of an interlanguage, perceived by the speaker as "foreign", may well be preferred over the use of the native language, particularly in spontaneous oral L3 production, because it "sounds" more foreign than the native language does."

Hammarberg, on the other hand, stresses the effect of L1 phonology, attributing it to "the fact that articulatory patterns have a basis in neuromotor routines that have been established according to L1 requirements, and are evidently difficult to control at will or modify" (Hammarberg, 2001, p. 35). Ringbom (2001, p. 59) is also convinced of L1 influence: "In the area of phonology it appears that, while all or practically all learners, even at an advanced stage of learning, retain a foreign, L1-based accent in their speech, at least in their intonation, L2 transfer here seems to be relatively rare."

The observations made in this study show no clear evidence of L2 influence on L3 phonology. Some of the non-target realisations where pinyin romanisation probably played a role (section 3.1.4.2.) are just as likely to have been as a result of L1 as L2 influence; however, the incorrect pronunciation of the finals *-en* and *-an* point to L1 rather than L2 influence. Moreover, the frequent problems experienced by students in correctly articulating the velar nasal (section 3.1.4.1.) are a clear indication of L1 influence. Further evidence of L1 influence in phono-

logical transfer may be observed in the difference between Polish and Ukrainian learners' in the phonetic realisation of the initial *t* (section 3.1.4.1.).

One possible explanation for greater L1 influence in phonological transfer may be that Mandarin L3 is so utterly different from either L1 or L2 that students were inclined to rely on the phonology they were most familiar with. This appears to reverse Wrembel's assertion (cited above) that the use of L2 is a "coping strategy that outweighs the transfer from the L1"; the observations reported here suggest that faced with the challenges of a very 'foreign' L3 phonology, learners may well retreat to the 'comfort zone' of their L1 in order to try to cope.

Non-target pronunciations of Mandarin resulting from orthographic transfer of pinyin romanisation (see section 3.1.3.) are a significant problem in beginners and can persist into intermediate stages and beyond. The students connected with the present study received detailed phonological instructions using IPA symbols at the beginning of their studies and were frequently reminded of the correct pronunciation; however, there was a clear tendency for students to simply revert to non-target phonetic realisations of the pinyin romanisation familiar to them in L1/L2 orthography, which, although diminished to some extent, continued to occur. Bassetti stresses the need for regular reminding of correct pronunciation: "Most Chinese language textbooks provide a description of Chinese consonants and vowels only in the first few lessons. It is possible that phonological instruction could be more effective if it was provided not only at the early stages of language learning, but also at later stages" (Bassetti, 2007, p. 11).

4.2. Syntactic transfer

A number of authors have investigated syntactic transfer in L3 acquisition. Håkansson, Pienemann and Sayheli (2002) proposed a Developmentally Moderated Transfer Hypothesis, in which they argued against syntactic transfer from L2 to L3. Bardel and Falk, on the other hand, dispute this theory, presenting evidence to indicate that "syntactic structures are more easily transferred from L2 than from L1 in the initial state of L3 acquisition." (Bardel and Falk, 2007, p. 459) Forsyth found that negative syntactic transfer from L2 to L3 does take place, but that "it is perhaps too complex to be attributed to one factor alone", adding: "As previous research suggests, psychotypology and L2 status appear to be the main determiners of negative L2 transfer" (Forsyth, 2014, pp. 450–451).

The evidence from the present study suggests that syntactic transfer from L2 to L3 played a considerably greater role than that from L1 to L3. This was found to be the case even when there were greater similarities between L1 and L3 syntax than between L2 and L3 syntax, for example, prepositional phrases, adverb position and adjectival verbs.

Forsyth suggests that when investigating syntactic transfer "it is necessary to examine some concepts in the field of language typology and distinguish between actual typological and perceived distance between languages." (2014,

p. 434) Language typology can be determined by objective linguistic analysis; the "perceived distance between languages" (psychotypology), on the other hand, relates to subjective mental processes performed by learners.

Language typology analysis reveals the following basic characteristics of L1, L2 and L3:

1) English and Mandarin are *analytical* languages, that is, languages that convey grammatical relationships without using inflectional morphemes, while Polish and Ukrainian are *synthetic* languages, in which syntactic relations within sentences are expressed by inflection. Thus, syntactic rules are generally rigid in English and Mandarin, while in Polish and Ukrainian they are more flexible.
2) Sentence structure in English is SVO, while Mandarin has both SVO and SOV characteristics. Polish and Ukrainian are free SVO.

On the basis of the foregoing, one could make a reasonable case for stating that, in its general characteristics, Mandarin is typologically somewhat closer to English than to Polish or Ukrainian. However, regardless of the objective linguistic data, which, after all, the learners would hardly have been aware of, Bardel and Falk argue that such data would, in any case, be outweighed by the L2 status factor, which, according to the authors, "is stronger than the typology factor in L3 acquisition" (Bardel and Falk, 2007, p. 480). This may explain why, even in those specific cases when the target L3 syntax was closer to L1 syntax than to L2 syntax, learners still produced syntactic transfer from L2.

4.3. Lexico-semantic transfer

The great majority of studies dealing with lexical transfer in L3 acquisition have reported on language learning situations in which L1, L2 and L3 were all European languages. As a consequence, many of the findings noted in these works concern false friends and borrowings. In a situation with European L1 and L2 and Mandarin L3, these are unlikely to feature in lexical transfer; indeed, lexical transfer will probably occur less frequently than in an all-European context and any examples of lexical transfer in situations such as that reported in the present work can, perhaps, be more accurately described as semantic transfer.

According to Ringbom (2001), semantic transfer is L1-based. He distinguishes between "errors based on form and errors based on meaning", commenting that the former are generally influenced by L2, while the latter (i.e. semantic transfer) are nearly always influenced by L1 (Ringbom, 2001, p. 63). Of the errors reported in section 3.3., the semantic transfer in the case of location vs. copula could be attributed to either L1 or L2, since both use the copula with prepositions to express location. The errors regarding familiarity vs. knowledge are interesting. Mandarin distinguishes lexically between these two semantic values, as does L1 Polish; L1 Ukrainian and L2 English do not. As commented earlier, there was a wide discrepancy between speech and written production, with a greater num-

ber of errors in the former (by both Polish and Ukrainian native speakers) than in the latter[12]. A possible explanation for this may be that "limited control in speech situations causes cross-language influence to occur more often in speech than in writing" (Ringbom, 1987, p. 128).

In the present study, instances of lexical (semantic) transfer featured less prominently than those of phonological or syntactic transfer. This may have been due to the fact that there were virtually no "errors based on form" (e.g. false friends) because Mandarin in unrelated to either L1 or L2. Furthermore, the lack of consistently recurring instances of "errors due to meaning" (influenced by L1) may be related to the fact that the group was divided between Polish L1 and Ukrainian L1.

4.4. The effect of English L2 as the language of instruction

Generally, the literature on transfer in L3 acquisition does not discuss the question of the language of instruction in any detail. The only work I am aware of to directly comment on this issue is Musona and Mushangwe (2014), which reported on native speakers of Shona in Zimbabwe learning Mandarin through the medium of English L2. The focus of the study was accuracy in the use of Chinese prepositions. Their findings are not clear-cut, although they appear to come out somewhat in favour of greater influence from L1: "The survey shows that though the acquisition of Chinese prepositions by native speakers of Shona is basically influenced by the students' own mother tongue (Shona), however there is clear evidence that the language of instruction, which is English in this case, has its own contributions too." (Musona and Mushangwe, 2014, p. 8)

The area of language where L2 influence was found to be clearly dominant was in syntactic transfer. The possible contribution of the L2 status factor and (psycho)typology to this finding has already been discussed in section 4.2. The remaining important factors in determining whether L1 or L2 is the default supplier[13] in cross-linguistic transfer in L3 production are proficiency and recency, and it is perhaps the contribution of these two factors that is most likely to enhance the role of L2 being the default supplier when L2 is the language of instruction. At B2/B2+ level, the students certainly had sufficient proficiency in English. Tremblay found that "a high level of L2 proficiency may not be enough for L2 to become automatized and that L2 exposure may be essential." (Tremblay, 2006, p. 117); using L2 as the language of instruction for L3 would accord it an extremely high level of exposure. Moreover, Hammarberg asserts that "an L2 is activated more easily if the speaker has used it recently" (Hammarberg, 2001, p. 23); as the language of instruction for L3, the recency requirement is easily satisfied. On the basis of the findings of the cited authors, it could reasonably be

[12] Interestingly, both the students who gave erroneous answers in the written text (see section 3.3.2.) were Polish native speakers, although such a small number is not statistically significant.

[13] See section 1.2.

argued that L2 transfer to L3 is increased through being the language of instruction. In the present study, this effect was most clearly seen in syntactic transfer.

5. Conclusion

Embarking on the study of a language entirely unrelated to any with which one is familiar can be something of a 'shock to the system' for the beginning learner. The challenges presented when confronted with such a language are likely to cause the learner to lean quite heavily on their pre-existing linguistic knowledge and inventory, making forward transfer inevitable. In the circumstances described in the present work, There was evidence of transfer from both L1 or L2. Apart from the phonetic realisation of the Mandarin initial *t*, there were no consistent differences between Polish and Ukrainian students in transfer from L1 or L2.

In the case of phonological transfer, L1 appeared to be the main influence underlying the transfer, although some influence from L2 could also be argued. Transfer resulting from incorrectly assumed phonetic values for pinyin romanisation proved to be a significant and persistent issue.[14] Lexico-semantic transfer was confined to semantic transfer. The recorded examples of this form of transfer were few and provided insufficient evidence to determine whether L1 or L2 was the source of the cross-linguistic influence. In contrast, there was a considerable number of examples of syntactic transfer and the evidence from this study indicates that such transfer was considerably more likely to be from L2 than from L1. It was suggested that one factor leading to the preponderance of L2 transfer in the area of syntax was the fact that English (L2) was the language of instruction.

Few studies in the literature have investigated situations where L1 and L2 are linguistically entirely unrelated to L3. Therefore, it is hoped that the present work will provide a somewhat different perspective of cross-linguistic transfer in L3 acquisition. At the same time, it should be remembered that these findings are only partly based on quantitative data.

[14] There are other forms of transliteration of Mandarin which are phonetically more reliable and consistent than pinyin but, for various reasons, are not widely used. The Wade-Giles system of romanisation gives more predictable phonetic outcomes than pinyin and predates it, but has largely been superseded by pinyin as the latter is considered simpler: Wade-Giles makes more use of diacritics and indicates aspiration by the use apostrophes. A very accurate system phonetically is *Zhuyin fuhao*, which also predates pinyin and uses symbols instead of the roman alphabet to represent the initials and finals. The symbols are simple, basic elements of Chinese characters and, once learnt, this system will consistently give accurate phonetic values. However, therein lies the disadvantage: beginners are required to learn an unfamiliar set of symbols before they can start learning the language itself. *Zhuyin fuhao* is widely used only in Taiwan. Moreover, in the present digital age, perhaps the overriding reason for pinyin's pre-eminent position as the virtually universal transliteration system is that the vast majority of keyboard input software for digitally generating Chinese characters is based on pinyin.

References

Bardel, C., Falk Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, Vol. 23, No. 4, pp. 459–484.

Bassetti, B. (2007). Effects of hanyu pinyin on pronunciation in learners of Chinese as a foreign language. London: Birkbeck ePrints.

Cenoz, J., Jessner, U. (Eds.). (2000). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J., Hufeisen, B., Jessner U. (Eds.). (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

De Angelis, G., Selinker, L. (2001). *Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind*. In: Cenoz, J., Hufeisen, B., Jessner, U. (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 42–58.

Dewaele, J.-M. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, Vol. 19, No. 4, pp. 471–490.

Dewaele, J.-M. (1999). Word order variation in interrogative structures of native and non-native French. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 30, No. 123, pp. 161–180.

Dewaele, J.-M. (2001). *Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum.* In: Cenoz, J., Hufeisen, B., Jessner, U. (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 69–89.

Falk Y., Bardel, C. (2011). Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research*, Vol. 27, No. 1, pp. 59–82.

Forsyth, H. (2014). The influence of L2 transfer on L3 English written production in a bilingual German/Italian population: A study of syntactic errors. *Open Journal of Modern Linguistics*, Vol. 4, pp. 429–456.

Fuller, J. (1999). Between three languages: Composite structure in interlanguage. *Applied Linguistics*, Vol. 20, No. 4, pp. 534–561.

Gunnarsson, B. (2014). Multilingualism in European workplaces. *Multilingua*, Vol. 33, No. 1–2, pp. 11–33.

Håkansson, G., Pienemann, M., Sayheli, S. (2002). Transfer and typological proximity in the context of second language processing. *Second Language Research*, Vol. 18, pp. 250–273.

Hammarberg, B. (2001). *Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition*. In: Cenoz, J., Hufeisen, B., Jessner, U. (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 21–41.

Kellerman, E. (1979). Transfer and non-transfer: Where are we now? *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 2, pp. 37–57.

Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. *Language Transfer in Language Learning*, Vol. 54, No. 12, pp. 112–134.

Li, C.N., Thompson, S. (1981). *Mandarin Chinese: A functional reference grammar*. Berkeley, University of California Press.

Meisel, J. (1983). Transfer as a second language strategy. *Language and Communication*, Vol. 3, pp. 11–46.

Murphy, S. (2003). Second language transfer during third language acquisition. *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, Vol. 3, No. 1, pp. 1–21

Musona, M., Mushangwe, H. (2014). An analysis of acquisition of Chinese prepositions by native speakers of Shona. *International Journal of Education and Research*, Vol. 2, No. 2, pp. 1–12.

Odlin, T. (1989). *Language transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ringbom, H. (2001). Lexical transfer in L3 production. In: Cenoz, J., Hufeisen, B., Jessner, U. (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 59–68.

Shannon, B. (1991). Faulty language selection in polyglots. *Language and Cognitive Processes*, Vol. 6, No. 4, pp. 339–350.

Sharwood Smith, M., Kellerman, E., (1986). *Crosslinguistic influence in second language acquisition: An introduction*. In: Sharwood Smith, M., Kellerman, E. (Eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, pp. 1–9.

Tremblay, M.-C. (2006). Cross-linguistic influence in third language acquisition: The role of L2 proficiency and L2 exposure. *Cahiers Linguistiques d'Ottawa / Ottawa Papers in Linguistics*, Vol. 34, pp. 109–119.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.

Williams, S., Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, Vol. 19, No. 3, pp. 295–333.

Wrembel, M. (2010). L2-accented speech in L3 production. *International Journal of Multilingualism*, Vol. 7, No. 1, pp. 75–90.

Państwo i Społeczeństwo

2016 (XVI) nr 3

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

Ewa Donesch-Jeżo

CROSS-CULTURAL VARIABILITY OF RESEARCH ARTICLE ABSTRACTS FROM DIFFERENT DISCOURSE COMMUNITIES

Różnice międzykulturowe streszczeń artykułów naukowych pochodzących z różnych społeczności dyskursu

Globalizacja świata akademickiego spowodowała, iż angielski stał się głównym językiem komunikacji naukowej. W konsekwencji język ten jest dla naukowców narzędziem prezentowania ich osiągnięć oraz zdobywania uznania na arenie międzynarodowej, co jest niezbędne dla rozwoju ich kariery zawodowej. Gatunkiem odgrywającym kluczową rolę w dzieleniu się wiedzą wśród naukowców jest streszczenie artykułu naukowego. Jest to pierwsza po tytule część artykułu, którą napotykają czytelnicy i która wpływa na ich decyzję o tym, czy artykuł wart jest przeczytania – a także na decyzję wydawców czasopism, czy wart jest upublicznienia. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie międzykulturowej analizy porównawczej struktury retorycznej, funkcji językowych oraz aspektów promocyjnych streszczeń artykułów naukowych. Badanie opiera się na specjalistycznym korpusie językowym, obejmującym 60 streszczeń artykułów naukowych w języku angielskim napisanych przez uczonych z dwóch różnych kręgów kulturowych i językowych, tj. przez native speakerów i non-native speakerów (autorów polskich). Analiza streszczeń, oparta na modelu analizy retorycznych kroków w dyskursie, proponowanym przez Swalesa i Feak (2009) oraz modelu metadyskursu Hylanda (2005), wykazała: 1) podobieństwa i różnice w liczbie, rodzaju i sekwencji retorycznych kroków oraz ich struktury; 2) wpływ konwencji dyskursu akademickiego na wybór struktur

gramatycznych, słownictwa i stylu streszczeń napisanych przez wyżej wymienionych autorów. Oczekuje się, że wyniki tej analizy pomogą w przygotowywaniu materiałów dydaktycznych mających na celu ułatwienie zrozumienia konwencji dotyczących struktury i stylu streszczenia artykułu naukowego.
Słowa kluczowe: artykuł naukowy, streszczenie, retoryczne kroki, korpus językowy, metadyskurs, stwierdzenie promocyjne

1. Introduction

A highly competitive contemporary research world, with the English language as a *lingua franca* for the communication between academics forced scholars and graduate students to write their research in English to gain international recognition in their research field, and to have their articles published in internationally recognized science journals. Moreover, publication of research articles plays a crucial role in the evaluation of the scientific achievements of academics, necessary for the progress in their professional career. As Hyland (2007, p. 1) states, "Writing in the academy has assumed an enormous importance in recent years as countless students and academics around the world must now gain fluency in the conventions of academic writing in English to understand their disciplines, to establish their careers or to successfully navigate their learning." Therefore, researchers from various cultural and linguistic backgrounds, including the Polish one, are required to publish a prescribed number of research papers in prestigious international journals.

A research article (RA) as well as its abstract belong to the most distinguished academic genres (Swales, 2004). Writing a research article and its abstract in English is a challenging task for academics, particularly for those from non-English-speaking countries and novice researchers who commence writing research articles.

In relation to this, over the past few decades, a growing body of studies on the rhetorical structure and lexico-grammatical features of research articles has been observed. However, pedagogically-motivated contrastive analysis of RA abstracts written by Anglo-American and Polish researchers in two languages – Polish and English, terminated with the proposal of teaching instruction and learning tasks, is needed in view of scarcity of such studies and the importance of such an analysis for the *English for Academic Purposes* instruction.

Before commencing the current analysis, clarification of the terms such as "genre", "genre analysis" and "rhetorical move" is necessary. "Genre" was defined by Swales (1990) as a class of staged and structured communicative events, performed by specific discourse communities whose members share some set of communicative purposes. According to this author, "genre analysis" is an exploration of discourse features in the broad context of the communicative event, and an attempt to provide the rationale for these features regarding content and

style. Each genre exhibits some patterns of similarity in terms of structure, style, content, lexico-grammatical items and intended recipients.

The analyses of the textual organization of research articles in various disciplines were performed employing the IMRD (Introduction, Method, Results, Discussion) model and the models of the rhetorical "moves" of each of the RA sections. For the purpose of the analysis of rhetorical moves of the RA, particularly its introduction section, Swales (1999, 2004) proposed the Create a Research Space (CARS) model. Swales noted that there is a regular pattern of "moves" and "steps" that appear in a certain order in the majority of introductions investigated. A "move" in genre analysis is a rhetorical, semantic unit which performs a coherent communicative function in a written or spoken discourse. It is flexible in terms of its linguistic realization. Moves are functional units, and can be optional or obligatory in a genre. Some moves occurring regularly in a genre are considered obligatory, others occurring less frequently are considered optional (Swales, 2004, p. 228–229). Pho (2008, p. 17) wrote, "each move has its own communicative purpose, which, together with other moves, contributes to the general communicative purpose of the text." The CARS model of the introduction shows the ways in which academic writers justify and motivate their contribution to the research field by establishing a topic for the research, presenting the findings of the previous research and indicating a gap or possible extension of their research.

Studying the impact of culture on discourse structure variation, Kaplan stated, "the cultural background of the author might lead to variation of the rhetorical structures of texts, and such variation should be considered in ESL teaching programs" (Taylor and Chen, 1991, p. 319). Considering the variation of RA rhetorical structure between languages, researchers who wish to publish in an international community and for foreign readership will need, not only to know the writing conventions of this genre, but also to be aware of cross-linguistic and cross-cultural differences in the RA structure. Hence, in the majority of cross-cultural and cross-linguistic analyses of the RA structure, RAs written by non-native-English speakers have always been compared with those written by native-English speakers.

Gaining, therefore, the understanding of the conventions of the rhetorical and linguistic features of the research article and the accompanying abstract is essential for writing an acceptable and correctly organized academic text.

The knowledge and skills necessary to write RA abstracts which are rhetorically and linguistically appropriate and adjusted to the standards of an international academic community, and which will be accepted by science journal publishers, is extremely important for those researchers who do not have English as their first language. One of the most commonly used approaches to teaching RA abstract writing is analyzing its structure with the reference to the prescriptive model and testing its affinity to it, using the corpus of abstracts from a specific discipline. Additionally, the comparison of abstracts from different cultural and

linguistic backgrounds may be carried out, discovering differences and similarities of generic organization and linguistic realization of the rhetorical moves in this genre.

This article employs a genre-based, corpus-driven approach to the contrastive analysis of 60 research article abstracts in order to:

1) reveal differences and similarities between abstracts in the field of linguistics written by native speakers of English and non-native speakers, namely Polish scholars writing in both English and Polish,
2) find out which types of rhetorical moves and in what sequence are used by writers from different cultural and linguistic backgrounds,
3) identify the most typical lexico-grammatical features associated with particular move types,
4) indicate practical implications both for teachers to use in the classroom and for writers who would like to improve the techniques of writing abstracts in order to have them admitted for international conferences and for publication in international science journals.

The analysis will employ the 5-move model as proposed by Hyland (2000, p. 67). In the present analysis, which is a qualitative and quantitative study, first, the results will be discussed for each corpus separately and then the features of the abstracts will be globally summarized and cross-culturally compared (cf. Melander *et al.*, 1997). The comparison of RA abstracts will be performed at the level of their rhetorical structure and at the sentence level, including the use of the tenses and voice of the verbs, and metadiscourse markers. The study presented in this paper is intended to fill a gap in the analyses of the features of RA abstracts in the field of linguistics at these two levels across two languages, English and Polish.

2. Literature review

Research articles in various disciplines were, and still are, a frequent object of scientific investigation. In the analyses of their rhetorical and linguistic features, two basic trends can be noted: (1) the examination of the structural organization of their particular sections: introductions in terms of their move structure (Swales 1990, 2004; Samraj, 2002; Ozturk, 2007), methods (Lim, 2006), results (Brett, 1994; Williams, 1999), discussions (Holmes, 1997; Yang and Alison, 2003) and abstracts (Hyland, 2000; Samraj, 2005; Swales and Feak, 2009); (2) the examination of the functions of various linguistic elements occurring in them, for example, hedging (Hyland, 1994, 1996; Salager-Meyer, 1994), modality (Salager-Meyer, 1992), passive voice (Tarone *et al.*, 1981, 1998; Lachowicz, 1981), tenses of the verbs (Malcolm, 1987; Thompson and Ye, 1991), personal and demonstrative pronouns (Kuo, 1998; Hyland, 2001; Kamio, 2001; Harwood, 2005), personal pronouns and determiners (Gray, 2010).

Apart from analyses of a particular genre in one language (mainly in English), researchers have conducted contrastive analyses of the rhetorical structure and linguistic features of particular academic genres written in different languages and in culturally different discourse communities (Árvay and Tankó, 2004; Čmejrková, 1996; Donesch-Jeżo, 2011; Duszak, 1994, 1997; Hirano, 2009; Mauranen, 1993; Melander *et al.*, 1997; Moreno, 1997; Povolná, 2016; Taylor and Chen, 1991). This type of analysis shows best how the macrostructure and rhetorical organization of a particular genre is influenced by cultural factors, characteristic for a particular discourse community as well as characteristic for intellectual tradition of a given country (Duszak, 1997; Yakhontova, 2006).

Due to the crucial role played by both RA abstracts and conference abstracts, they attracted attention of quite a lot of researchers, who have conducted analyses of this genre (Hyland, 2000; Lorés, 2004; Melander *et al.*, 1997; Pho, 2008; Povolná, 2016; Samraj, 2005; Santos, 1996; Swales and Feak, 2009, to mention a few). For example, Santos (1996) explored the textual organization of RA abstracts at two levels: the macro- and micro-level. Melander *et al.* (1997) in their investigation of abstracts from three disciplines and two languages revealed that rhetorical and linguistic features of this genre depend on the field and size of the discourse community. Lorés (2004) found that over a half of RA abstracts followed the IMRD structure of the research paper, about one third of them followed the CARS structure, and the remaining ones displayed both features. Samraj (2005) in her contrastive studies of two genres (RA abstracts and introductions) across two disciplines, found some discipline- and genre-dependent impacts on the rhetorical structure of theses texts, responsible for similarities and differences between these two genres as well as within these genres. Povolná (2016) analyzed the rhetorical structure of conference abstracts with the aim of ascertaining whether there is any cross-cultural variation between conference abstracts (CA) written by native-English speakers and Slavonic-language speakers, represented by researchers from the Czech Republic, Slovakia, Poland and Ukraine. In addition, she compared the rhetorical organization of the conference abstracts to that of RA abstracts. Her analysis revealed cross-cultural differences in the rhetorical organization of CAs and provided evidence that CAs and RA abstracts also differ with regard to both number and types of moves.

3. Characteristics of the abstract

The abstract of a published article comes first, before other RA sections, and its importance in the distribution of scientific knowledge worldwide continues to grow (Melander *et al.*, 1997). Abstracts were first introduced into medical research articles in the 1960s and since then they have also been accompanying research articles in other disciplines. An abstract as understood by Bhatia (1993,

p. 78) is "a description of factual summary of the much longer report, and is meant to give the reader an exact and concise knowledge of the full article. It contains information on the following aspects of the research that it describes: *What the author did; How the author did it; What the author found; What the author concluded*." A number of researchers (Fairclough, 1995; Ventola, 1997; Hyland, 2000; Swales, 2004) claim that through abstracts writers demonstrate that they have some new findings to present, and that doing it, they can encourage further reading of the article. For this purpose, writers use some linguistic and rhetorical items by which they show the academic community the significance of their study, or the intention to discuss it using an alternative approach, proving, in this way, their scientific competence and credibility in their discipline. Berkenkotter and Huckin (1995, p. 34) express a similar opinion, writing that the abstract is primarily a promotional genre in which writers attempt to emphasize the value and novelty of their work in order to gain the reader's interest and acceptance. Hyland (2000), in the summary of his study on abstracts from various disciplines, asserts that the promotional aspect of the abstract is an equally important rhetorical feature as providing the reader with the knowledge contained in the article.

Another feature of abstracts is their limit to the number of words, which is usually established by publishers of journals, and is provided in the guidelines for publication. In most academic journals the maximum number of words ranges between 150 and 200. This limitation makes the writing of an abstract an extremely troublesome task, as the writers have to communicate relatively large amount of information, using a small amount of words.

With regard to the information provided by abstracts, they were classified by Swales and Feak (2012, p. 384) into two types: *indicative*, which describe what was done, and *informative* or *results-driven*, which additionally provide the main findings.

The analyses of abstracts show, not only how to summarize research/work in a concise and logically organized way, but also which rhetorical and linguistic features would attract the readers' attention and persuade them to read the following sections of the article, and, which is equally important, would persuade the journal publisher to accept the article for publishing (Huckin, 2001; Swales and Feak, 2009).

4. Material and method

The corpus used in the present study included 60 RA abstracts with a total of 8825 words, randomly selected from well-established science journals, Anglo-American and Polish, in the domain of linguistics, published in the years 2010–2015. The complete list of RAs from which the analyzed abstracts originate is provided in the *Appendix* at the end of this article. For the analytical purposes the corpus was divided into three corpora:

- Corpus A containing 20 abstracts written in English by native speakers (NSs) of English, and published in prestigious international science journals.
- Corpus B containing 20 abstracts written in English by non-native speakers (NNSs), namely Polish researchers, and published in leading Polish science journals.
- Corpus C containing 20 abstracts written in Polish by Polish authors and published in recognized Polish science journals.

Although the abstracts in corpus A were written by authors from different countries, they were affiliated with the universities in the countries where the English language was the L1, and their articles were published in the leading Anglo-American science journals; therefore, in this study these writers were designated as native speakers (NSs) of English. The abstracts in corpus B were written by Polish authors in English, and in corpus C by Polish authors in Polish. Polish writers were designated as non-native speakers (NNSs). All of them were affiliated with Polish universities, and published their articles in recognized Polish academic journals.

In the three corpora analysed, the preponderance of abstracts contain one paragraph. The abstracts written by NSs of English have an average of 167.5 words, the abstracts written by NNSs in English have 171 words, and those written in Polish include 103 words. The discrepancy between the amount of the words has no influence on the rhetorical analysis.

In this study, Hyland's (2000) five-move model was used to identify the rhetorical moves of the RA abstracts in the corpus. According to this model, these moves are: Introduction (M1), Purpose (M2), Method (M3), Product (M4), and Conclusion (M5). As shown in Table 1, each move performs a specific communicative function. In contrast to the traditional IMRD model, Hyland distinguishes the purpose from the introduction move where it is usually placed.

Table 1. A framework for abstract analysis

Move	**Function**
Move 1 Introduction	Establishes context of the paper and motivates the research or discussion.
Move 2 Purpose	Indicates purpose, thesis or hypothesis, outlines the intention behind the paper.
Move 3 Method	Provides information on design, procedures, assumptions, approach, data, etc.
Move 4 Product	States main findings or results, the argument, or what was accomplished.
Move 5 Conclusion	Interprets or extends results beyond scope of paper, draws inferences, points to applications or wider implications.

Source: Hyland (2000, p. 67). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. London: Longman.

As stated by Hyland (2000, p. 68), abstracts include five explicit parts. A brief introduction sets the scene for the reader, providing essential background to the article and indicating the significance of the topic to the academic community. It is followed by a purpose statement, usually embedded in a general description of the method. Then the product of the research is presented, that is, the results of an experimental study. The conclusion explicitly announces the wider significance of the research and implicitly suggests a line of further research.

The analysis presented in this article includes the macrostructure of abstracts, their type (*indicative* versus *informative*), rhetorical moves (their type, number and sequence), their lexico-grammatical features (tense and voice of the verbs), and metadiscourse markers belonging to the interpersonal metadiscourse model (Hyland, 2005, pp. 50–54). Special attention was paid to linguistic means used by the authors to promote the presented research and thereby the article.

As Hyland (2005, pp. 49–54) writes, metadiscourse refers to the devices which the writers use to organize their texts and help readers understand it and those which guide readers through the text. Metadiscourse is realized through a range of linguistic forms which are included in the Hyland's interpersonal model of *metadiscourse*. This model comprises two dimensions of writer-reader interaction: interactive and interactional. The interactive dimension helps to organize propositional information in such a way that readers find it coherent and convincing. Interactional dimension, on the other hand, by implying the writer's stance towards both presented information and readers, involves them in the text and opens opportunities for them to contribute to the discourse. Each of these dimensions includes five sub-categories. The model of metadiscourse is summarized in Table 2.

Table 2. An interpersonal model of metadiscourse

Category	**Function**	**Examples**
Interactive	Help to guide the reader through the text	Resources
Transitions	express relations between main clauses	in addition, and, but, thus
Frame markers	refer to discourse acts, sequences or stages of parts of the text	*first, next, finally, to conclude*
Endophoric markers	refer to information in other parts of the text	*as noted above, see Fig, in section …*
Evidentials	refer to information from other texts	according to X, Z states
Code glosses	elaborate propositional meanings	*namely, for example, such as, in other words*
Interactional	Involve readers in the text	Resources

Hedges	withhold certainty and open dialogue	might, perhaps, possible, about
Boosters	emphasize certainty or close dialogue	in fact, definitely, obviously, it is clear that, demonstrate
Attitude markers	express writer's attitude to proposition	unfortunately, hopefully, surprisingly, I agree
Self-mentions	explicit reference to author(s) in the text	I, we, my, me, our
Engagement markers	explicitly build relationship with reader	*you*, *your*, *consider, note, you can see that*

Source: Hyland (2005, p. 49) *Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing.* London, New York: Continuum.

The most commonly used hedges in academic discourse are modal auxiliary verbs (*may, might*, *can*, *could*, *would*, *should*), lexical verbs (*suggest*, *indicate*, *seem*, *appear*, *believe*) and adverbs (*possibly*, *probably*, *likely*).

In this analysis, the rhetorical moves and grammatical items were identified manually; lexical elements and metadiscourse markers underwent both manual and mechanical analysis with the use of concordancing software *MonoConc Pro 2.2*. The identification of moves and the move boundaries can be accomplished through two approaches: one, called a "top-down" approach, is based on the content, and the other one, called a "bottom-up" approach, is based on linguistic signals (Ackland, 2009). In this study, the textual boundaries of these units were identified on the basis of semantic criteria, adopting the "top-down" approach.

5. Results of analysis

5.1. Analysis of abstracts in corpus A

Corpus A includes 20 linguistics RA abstracts written by NSs of English with a total of 3352 words. The abstracts come from articles published in the leading Anglo-American journals such as *Journal of English for Academic Purposes*, *English for Specific Purposes*, *Discourse Studies*, *Linguistics*. The majority of abstracts are informative – they provide summary and results of the research.

Abstracts, similarly to research articles, have a specific for this kind of genre rhetorical structure, composed of moves. A move in the abstract performs the same communicative function as in other sections of the research article. Swales and Feak (2009, p. 5) state that a move "is a stretch of text that does a particular job. It is a functional, not a grammatical term. A move can vary in length from a phrase to a paragraph." The number and type of moves in corpus A are shown in Table 3.

Table 3. Frequency of the occurrence of moves in corpus A

Moves	**Frequency**
1. Introduction (background)	11 (55%)
2. Purpose (objectives)	20 (100%)
3. Method (materials/subjects/procedures)	20 (100%)
4. Product (findings)	19 (95%)
5. Conclusion	15 (75%)

As shown in Table 3, in the present study, most of the abstracts have three moves, that is, the Purpose (M2), the Method (M3), and the Product (M4); the other two moves, the Conclusion (M5) occurs less frequently and the Introduction (M1) the least frequently. Thus, the dominant pattern of moves in corpus A is M2-M3-M4-M5. In those abstracts in which the Product move (M4) and the Conclusion move (M5) are absent, the authors indicate that they are present further in the article. See the examples below:

The implications of these results for teaching academic writing are discussed … (Gray, 2010)

Results and analysis of the instrument's context suitability and limitations are discussed below (Friginal, 2013).

Similar results were obtained by Hyland (2000) in his study conducted on 800 abstracts from eight disciplines, which showed that more than 95 per cent of the abstracts had all five moves; moves 2, 3 and 4 being the most frequent, and move 5 occurring the least frequently.

Below is an example of a linguistics RA abstract from the journal *English for Specific Purposes*, showing the linear order of moves (the borders between the moves are marked in square brackets).

Abstract

Writing the Discussion section of a laboratory report or dissertation is difficult for students to master. It involves complex causal, conditional and purposive argument; this argument guides the reader from acceptance of the relatively uncontroversial data to acceptance of the writer's knowledge claim. Students benefit therefore if they are assisted in acquiring the lexico-grammar commonly used in discussion of results. [M1-Introduction] *To explore the lexico-grammar of Discussions*, [M2-Purpose] *this article relies on two small corpora, one of physics research articles and the other of student physics laboratory reports. The article employs both a clause by clause analysis and concordancing software to identify the key ways of expressing these meanings.* [M3-Method] *It finds the means employed in the student writing to be more congruent, more emphatic and less closely argued than in the research article corpus,* [M4-Product] *and suggests specific grammatical resources which might form the subject of tasks from which students could benefit*. [M5-Conclusion] (Parkinson, 2011)

As can be seen in the above abstract, some moves are fused together in one sentence, such as the Purpose (M2) and the Method (M3), the Product (M4) and the Conclusion (M5).

In 17 abstracts (85%), move 1, or move 4 are the place of research promotion – they contain the so-called "promotional statement" (Hyland, 2000, p. 76). Most often this statement highlights interesting nature, novelty or usefulness of the research, or a gap in previous research, justifying, in this way, the about-to-be presented research. Below are examples of such promotional statements:

a) *Previous genre studies have only referred to the use of literature in one move in discussions ...* (Samraj, 2013).
b) *Although language training in Philippine call centers continues to improve* (Lockwood, 2012), *there are still clear limitations to how the oral performance ...* (Friginal, 2013).
c) *There is, however, little consensus around what intelligence actually means and how the construct should be applied* (Lester & Gabriel, 2014).

Although, generally, the identification of each move in the corpus was uncomplicated, distinguishing the boundary between the Product move (M4) and the Conclusion move (M5) caused some problems. In order to solve this problem, it was assumed that the moves that provide the results (that is, what was found) and those which summarize briefly the main findings of the research together with their generalization were categorized as the Product. See the examples below:

d) *The results of this study show that intertextual links are used for a variety of rhetorical functions throughout discussions in master's theses and journal articles* (Parkinson, 2011).
e) *The texts analyzed and the auditors observed and questioned show that, although the use of templates is widespread, there is, in fact, some original writing involved in drafting the reports ... The study also finds that although the reports are written in English, a mix of languages (English, Cantonese and Putonghua) is used by the members of the audit team in their production* (Flowerdew, J., 2010).

On the other hand, those moves that discuss the research by evaluating the findings and/or relating the reported research to the broad context, were categorized as Conclusion, as in the following example:

f) *The implications of the findings are highlighted, with suggestions on how language trainers can focus on particular sections of the audit report in order to help auditors write better. The overarching conclusion of the paper is that the linguistic and contextual approaches to genre analysis can complement each other effectively* (Flowerdew, J., 2010).

With regard to the sentence opening an abstract, Swales and Feak (2009, p. 10) distinguish four basic types of sentences opening an abstract: (A) sentences about real-world phenomenon or standard practice, (B) sentences informing

about purpose or objective of the work, (C) sentences presenting the researcher's action, (D) sentences indicating a problem, uncertainty or a gap in the knowledge.

In corpus A, there is quite a wide variation of the opening sentences. The largest number of abstracts, 11 (55%), are opened with sentence type C, for example:

In this paper I use two case studies to show how corpus linguistics is used to help in the teaching of business English (Walker, 2011).

Slightly less abstracts, 7 (35%), are opened with sentence type A, as in the example:

The use of source texts in academic writing has been explored in at least two groups of EAP studies ... (Samraj, 2013).

One abstract (5%) begins with sentence type B, see the example:

This article has four aims ... (Stokoe, 2012).

Also, one abstract (5%) is opened with sentence type D, for example:

Writing the Discussion section of a laboratory report or dissertation is difficult for students to master (Parkinson, 2011).

Linguistic features characteristic of abstracts in corpus A are:

1) The promotional aspect of the abstracts is expressed by linguistic items such as: conjunctions *however*, *although;* adjectives *little*, *unclear*, *novel;* nouns *limitations*, *conflict*.
2) The verbs in the Introduction and Purpose moves are usually in the Present tenses: the Present Simple and, less frequently, the Present Perfect tense, in the active voice. The predominant tense of the verbs in the Method moves is Simple Past in the passive voice, and in the Product and Conclusion moves – the Present Simple tense in the active voice.
3) Personal pronouns in the first person (*I, we, my, our*) are numerous.
4) Presentation verbs, such as *investigate*, *explore, examine, discover, discuss, provide, present* are used to mark the Purpose move, and verbs such as *show, demonstrate, reveal, suggest* are used to indicate the Product move, for example:

This case study discusses the development and use of an oral performance assessment instrument intended to evaluate ... [Purpose-M3]

Results from corpus examples show that as in MICASE, 'just' occurs most in academic spoken English as a minimizer or mitigator across all four disciplinary groupings, often in metadiscursive or 'teacher talk' frames. [Product-M4]

5) Metadiscourse markers are infrequent in the investigated abstracts; the most common are transitions (conjunctions *and*, *but*, *however*, *although*), hedges (modal verbs *may*, *might*, *can*, *would*, the verb *suggest*), and boosters (the verbs *show*, *demonstrate, must*). Hedges and booster are the most numerous in the Product and Conclusion moves.

According to Swales and Feak (2009), the significance of the findings in the Product move may be highlighted or weakened by the choice of verbs in the main clause, for example, the verbs *demonstrate*, *show* strengthen the claim, whereas the verbs *suggest*, *indicate* – weaken it. In corpus A, verbs strengthening the findings prevail.

5.2. Analysis of abstracts in corpus B

Corpus B includes 20 abstracts written in English by NNSs, that is, Polish authors, with a total of 3416 words. The abstracts come from articles published in leading Polish science journals such as *Studies in Polish Linguistics*, *Linguistica Silesiana*, *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis*, *Studies in Polish Linguistics*. One half of the abstracts in corpus B, contrary to corpus A, are of the indicative type (they provide the aim and method, but no results), and the other half are informative (they additionally provide the results).

In this corpus, as in corpus A, the opening sentences are of various types. Seven abstracts (35%) begin with sentences type C, describing the writer's action and/or the structure of the article, for example:

This paper undertakes an analysis of the connotative meanings of Polish diminutives ... (Biały, P., 2013).

Next in amount, six (30%), abstracts are opened with sentences type B, providing the purpose of the article or the study, as in the example:

The purpose of the following study is to examine how the two modes of interpreting ... (Gumul, 2012).

Four abstracts (20%) begin with sentences type A, providing real-world phenomenon, for example:

Bilingualism has long been observed in Silesia (Wieczorek, 2011).

Opening sentences of the type D occur in three (15%) abstracts, indicating the existing problem, as in the example below.

Questioning in class is often found by students to be highly stressful and a cause of anxiety (Pakuła-Borowiec, 2013).

Seven (35%) abstracts contain promoting statements which justify the necessity of investigating into some problem. Below are examples of such sentences:

So far little attention has been paid to the corpus analysis of recurrent phraseologies found in Polish texts (Grabowski, 2014).

This paper offers a novel analysis of the impersonal constructions marked with -no/-to in Polish (Ruda, 2014).

The number of abstracts containing particular rhetorical moves is presented in Table 4.

Table 4. Frequency of occurrence of moves in corpus B

Moves	**Frequency**
1. Introduction (background)	8 (40%)
2. Purpose (objectives)	19 (95%)
3. Method (materials/subjects/procedures)	16 (80%)
4. Product (findings)	7 (35%)
5. Conclusion	2 (10%)

Table 4 shows that the most frequent are the two-move abstracts, composed of the Purpose move (M2) and the Method move (M3), giving the dominant pattern of moves in corpus B: M2-M3. Below is an example of a linguistics RA abstract from the journal *Studies in Polish Linguistics*, showing the most frequent structure composed of two moves (the boundaries are marked in square brackets).

Abstract

The aim of the paper is to discuss the Manner/Result Complementarity (Levin and Rappaport Hovav 1991, 2006) as one of the restrictions on the construal of lexical meaning at the level of lexicon-syntax interface from the perspective of Polish. [M2-Purpose] *The investigation of the manner/result complementarity provides good ground for the analysis of the nature of the relationship between the lexical meaning of a verb and the associated syntactic projection of a verb phrase. The investigation of Polish examples in the paper is presented as a test for the cross-linguistic validity of the complementarity. In the course of the discussion, the role of morphological marking is integrated into the analysis as reflecting the lexicalization pattern of Polish result verbs.* [M3-Method] (Biały, A., 2013).

As in the abstracts in corpus A, it was extremely difficult to distinguish between the Product move and the Conclusion move, as shown in the example below.

The distributional and interpretational properties of the construction ... suggest that the impersonal subject is best analyzed as a minimal pronoun, whose Case feature is unvalued/absent in the narrow syntax (Ruda, 2014).

Linguistic features characteristic of abstracts in corpus B are as follows:

1) The promotional statement of the abstract is expressed by lexemes such as: negative forms *never described*, *none of them*, *there have been no studies*; conjunctions *however*, *although;* adjectives *little attention*, *novel analysis*; nouns *the lack of corpus*.
2) The verbs in almost all the moves are in the Present Simple tense, even the findings in the Product move are in the Present tense. The predominant form of the verbs is the passive voice.
3) There is a total absence of personal pronouns.
4) Presentation verbs in this corpus used to mark the Purpose move are more diversified than in corpus A, and include: *discuss*, *present*, *undertake, explore*, *examine*, *evaluate, analyze*, *offer, highlight, investigate*, *aim*, *pro-*

vide. The verbs used to indicate the Product / the Conclusion are *show, reveal, suggest*, *contribute*, *observe*.

5) Metadiscourse markers are less frequent than in corpus A, and include transitions (conjunctions *but*, *while*, *although*), hedges (modal verbs *may*, *can*, *would*, the verbs *seem*, *suggest*), and boosters (the verbs *show*, *demonstrate*). As in corpus A, hedges and boosters are the most numerous in the Product and Conclusion moves.

5.3. Analysis of abstracts in corpus C

Corpus C consists of 20 abstracts written in the Polish language by Polish authors. The total number of words is 2058. The abstracts were extracted from articles published in domestic science journals, issued by Polish universities, such as: *Niejedno ma imię. Prace językoznawcze Instytutu Filologii Polskiej*; *Językoznawstwo. Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*; *Słowo. Studia Językoznawcze*; *Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury*; *Acta Neophilologica, Znaczenie tekst kultura, Prace językoznawcze Instytutu Filologii Polskiej*. The vast majority of abstracts are of the informative type. Unlike in corpora A and B, in this corpus the abstract opening sentences are less diverse – they are of only two types. Sentences of type C open twelve (60%) abstracts, for example:

Autor podejmuje próbę porównawczego opisu pojęć „wolność" i „praca" w językach japońskim i polskim (Koji, 2012).

Sentences of the type B open eight (40%) abstracts, as in the example below:

Celem artykułu jest rekonstrukcja konceptu „слобода" w języku serbskim w oparciu o dane ankietowe i ich interpretację w nawiązaniu do szerokiego kontekstu kulturowego (Grygiel, 2013).

The striking difference between abstracts in corpus C and corpora A and B is that the promoting statement is present in only one abstract. See the following example:

Jest ono [badanie] *doniosłe dla języka, jak również dla świadomości i mechanizmów poznawczych człowieka*.

The frequency of occurrence of particular moves in abstracts in corpus C is shown in Table 5.

Table 5. Frequency of the occurrence of moves in corpus C

Moves	**Frequency**
1. Introduction (background)	2 (10%)
2. Purpose (objectives)	19 (95%)
3. Method (materials/subjects/procedures)	16 (80%)
4. Product (findings)	7 (35%)
5. Conclusion	2 (10%)

The moves in this corpus fulfil the same functions as the moves of the abstracts in corpora A and B, so there is no need to present them again. The most frequent moves in the abstracts of this corpus are the Purpose and Method – similarly to the abstracts in corpus B, therefore, the dominant pattern of abstract structure in this corpus is M2-M3. In the abstracts in this corpus, it was difficult to determine the borders between moves; they were no lexical means signaling them, so the moves were defined using semantic clues.

The abstracts in corpus C are characterized by the following linguistic features:

1) The overwhelming majority (90%) of sentences (those presenting the aim of the work, the researcher's action, the method, and the findings) are in the Present tense, in the active voice or agentless impersonal passive constructions ending in *-no* / *-to*.
2) The sentences indicating the writer's activity are either active voice sentences, with the subjects being the animate nouns, *autor*, *autorka*, or inanimate nouns *the study* or agentless passive voice sentences with the verbs ending in *-no*,*-to*.
3) The diversity of presenting verbs in corpus C is similar to corpora A and B. Here are some of them: *rozpatrywać*, *podejmować próbę*, *przedstawiać*, *omawiać, stanowić próbę.*
4) Metadiscourse in the abstracts in corpus C is most frequently represented by such categories as transitions (conjunctions *natomiast*, *jednakże*, *tym samym, choć/chociaż*, *zaś*, *ponadto*), boosters (adverbs *zdecydowanie*, *wyraźnie*), hedges are less numerous in this corpus than in corpora A and B and are represented by single occurrence of two words (*powinien*, *możliwie*).

6. Summary of the analysis and pedagogical implications

The presented above qualitative and quantitative, cross-cultural and cross-linguistic analysis of rhetorical structure of moves and linguistic features of linguistics RA abstracts written by Anglo-American and Polish writers has revealed both similarities and differences. The rhetorical structure of moves in the abstracts in corpora B and C is fundamentally similar; however abstracts in all three corpora show deviation, to various extent, from Hyland´s reference model (see Table 1). The moves present in the RA abstracts fulfil the communicative functions defined in this model, that is, inform the readers of the research in a specified context, justify the necessity of conducting the research to be presented, indicate the applied method, provide the outcomes and conclusion. Table 6 shows the comparison of the percentage of rhetorical moves present in the three corpora studied in this article.

Table 6. Frequency of occurrence of rhetorical moves in the abstracts of the three corpora

Type of moves	**Corpus A**	**Corpus B**	**Corpus C**
1. Introduction	11 (55%)	8 (40%)	2 (10%)
2. Purpose	20 (100%)	19 (95%)	19 (95%)
3. Method	20 (100%)	16 (80%)	16 (80%)
4. Product	19 (95%)	7 (35%)	14 (70%)
5. Conclusion	15 (75%)	2 (10%)	2 (10%)

As can be seen in Table 6, the rhetorical pattern of the majority of abstracts in corpus A is M2-M3-M4-M5, and in both corpora B and C – M2-M3. Such findings are in line with those of Santos's (1996) with the Purpose move (M2) and the Method move (M3) occurring in almost all the abstracts while the other two moves, the Introduction move (M1) and the Conclusion move (M5) occurring less frequently.

The greater deviation from the standard has been observed in the abstracts written by Polish authors both in the English and in Polish languages. In both corpora B and C, 90% of abstracts are lacking the Conclusion move, and 90% of abstracts in corpus C are lacking the Introduction move. Frequently, in all the corpora, because of the limited space allocated for abstracts, two moves are merged together in one sentence.

In a number of abstracts in the analyzed corpora, some variation in the conventional move sequence has been observed. This is caused by embedding one move in another, for example, move 2 is frequently embedded within move 3, or by post-posing the move, for example, move 1 is post-posed after move 2 or 3. Santos (1996, p. 492), who noted this variation, referred to the embedded move as a "hybrid move". Pho (2008, p. 238) also noted the flexibility of the position of moves in his study and stated that, "the methods of the study can be expressed in a participial phrase at the beginning of a sentence presenting the research."

One of the most important statements in the rhetorical moves of the abstracts is the promotional statement (Hyland, 2000, p. 75), in which the authors underline the importance of the topic, encouraging, in this way, the readers to further reading into the article to learn more about the problem, and publishers of science journals to publish the article. This promotional sentence is present in 85% of abstracts written by Anglo-American writers, whereas only in 35% of abstracts of Polish authors written in English, and in only 5% of abstracts written in Polish. It seems that Polish authors who ignore providing the motivation for writing their topic, believe that it is important enough to attract a good deal of attention in their discourse community. Another possibility of not following by Polish authors the conventional rhetorical justification of their study is culture-based, which means that in the Polish culture, scientists are not encouraged to promote their ideas. Nevertheless, the inclusion of this statement in an abstract serves to

emphasize the value of the article, and may contribute to its acceptance by the target community and by the publishers of prestigious international journals.

In all three corpora, the Present tense dominates in all the moves, with the exception of the Method move, which in some abstracts in corpus A is in the Past Simple tense. In Polish RA abstracts there is significant prevalence of agentless passive sentences and active sentences with an inanimate subject over 'I/we-subject' sentences, frequently occurring in Anglo-American abstracts. Native English writers, contrary to non-native Polish writers, are willing to mark their presence in the text by the use of personal pronouns in the first person 'I' 'we', 'my', 'our' when writing about their own decisions and activities. In this way they highlight their contribution to the presented study.

To illustrate how the metadiscourse items are used to facilitate effective writer-reader interaction in the RA abstracts in the three corpora studied, I searched the texts of the abstracts in all the corpora with the use of a concordancer, *MonoConc Pro 2.2*. I also analyzed the texts manually to check whether the words or expressions found by the concordancer functioned as metadiscourse items. The importance of metadiscourse in RA abstract writing is expressed by their occurrence in these texts – there were 139 metadiscourse items in the 3351-word corpus A, 140 items in the 3416-word corpus B, and 37 items in the 2058-word corpus C, which gives a frequency of one discourse item every 24 words in corpora A and B, and one every 56 words in corpus C. It means that the frequency with which metadiscourse items occur in corpora A and B is the same, while it is significantly lower in corpus B.

The comparison of the frequency of occurrence of metadiscourse markers in the RA abstracts in corpora A, B and C is shown in Table 7.

Table 7. Frequency of metadiscourse in RA abstracts in the analyzed corpora

	Corpus A		**Corpus B**		**Corpus C**	
Metadiscourse category	**#**	**rounded %**	**#**	**rounded %**	**#**	**rounded %**
Interactive	78	54	77	54	23	63
Transitions	11	8	2	1	2	5
Evidentials	8	5	24	17	3	8
Code glosses	6	4	7	5	4	10
Frame markers	8	5	9	6	0	0
Endophoric m.	45	32	35	25	14	40
Interactional	63	46	65	46	18	47
Hedges	18	13	24	17	4	10
Attitude m.	4	3	6	4	3	8
Self-mentions	16	12	14	10	3	8
Engagement m.	2	1	0	0	0	0
Boosters	23	17	21	15	8	21
Total	141	100	142	100	41	100

Table 7 shows that in the analyzed corpora, containing NSs' and NNSs' abstracts written in English and in Polish, there is the same percentage of interactional categories with the most numerous boosters. There are significantly more hedges and self-mentions in corpora A and B than in corpus C. It means that both NSs and NNSs writing in English are more willing to tone down their assertiveness in expressing their opinions, and are more willing to highlight their presence in the study than the Polish researchers writing in Polish. It indicates that Polish writers, particularly those writing in Polish, adversely to Anglo-American ones, do not tend to promote their identity in their research claims, instead they prefer to use impersonal forms of verbs and agentless passive voice, which gives an impression of a highly objective scientific style. Within interactive categories, which are more numerous in corpus C, the most frequent are endophoric markers, used to refer to the article which follows.

Students commonly do not possess the appropriate competence and skills to create academic texts according to the conventional standards of written academic discourse. Therefore, they should be provided by their teachers with the explicit knowledge of the conventions of RA abstracts writing. Teaching rhetorical and linguistic features of a research article abstract effectively, a genre-centred, corpus-driven approach to text analysis can be advocated. This approach has been employed in applied linguistics since the early 90s of the past century. The teaching of RA abstract writing should be based on the specialized corpus composed of original research article abstracts, written by native speakers of English, published in highly-indexed science journals. The abstracts should be then analyzed by students with the reference to a model, as proposed by Hyland (2000) or Swales and Feak (2009), under the supervision of the teacher, providing instructional explanatory feedback. To help the students conduct the analysis of the rhetorical organization and lexico-grammatical elements, I suggest the analysis of abstracts guided by the following tasks.

Task 1. Answer the following questions with the reference to the provided corpus.

1) Which is the most frequent opening move and what is its function? What tense is used in this move?
2) What comes first in the Introduction (background) move in your corpus: the statement of current knowledge in the research area or the statement of a problem (uncertainty) to be solved?
3) How does the writer justify the necessity of the research/idea being reported? What does he/she underline: benefit, importance, or novelty of the reported research/idea?
4) What information does the Method comprise? In what tense is it presented?
5) How is the Product move organized? Are the general or specific findings given? In what tense is it presented?

6) Is the Conclusion move present in all the abstracts? If it is, what information does it provide?

Task 2. Insert the sentences from particular moves into a proper box in Table 8.

Table 8. Examples of sentences extracted from the moves of the abstracts written by NSs of English

Move	**Abstract 1**	**Abstract 2**	**Abstract 3**
1. Introduction/ Background	The use of source texts in academic writing has been explored in at least two groups of EAP studies …	A key concern for writers is the creation of cohesion in a text … However, previous corpus-based investigations …	No Introduction
2. Purpose/ Objective	… this article explores the functions of source text use in the discussion sections of master's theses …	This study was designed to determine …	… this study highlights the respective roles of linguistic and contextual analysis …
3. Method / Materials	… using two typologies, one created by Thompson (2001, 2005) and, the second, an expanded model …	… the demonstratives this and these are used with the goal of understanding how expert writers …	... *the study explores how communicative purposes are achieved through the systematic* ...
4. Product /Findings	… the results of this study show that intertextual links are used for a variety of rhetorical functions …	The results of the study indicate that pronominal uses of this/these …	… show that, although the use of templates is widespread, there is, in fact, some original writing involved …
5. Conclusion	… the results of this study show that intertextual links are used for a variety of rhetorical functions …	No Conclusion	No Conclusion

Teaching students how to write a grammatically proper abstract requires raising their awareness of the important lexico-grammatical features which are used in this genre. By finding the occurrence of various linguistic features in the analyzed by students abstracts, they gain a proper understanding of lexical and grammatical standards that are valid in the RA abstracts in their discipline.

Task 3. In the table, mark the linguistic features occurring in particular moves of the analyzed abstracts.

Table 9. The linguistic features found in particular moves of the analyzed abstracts

Linguistic features	Introduction	Purpose	Method	Product	Conclusion
Present tense	X	X			X
Past tense			X	X	
Passive voice	X		X	X	X
Active voice		X			X
modal verbs				X	X
We, our		X	X		X

To make students aware how metadiscourse markers function, I suggest abstract analysis together with the tasks, as proposed by Hyland (2005, pp. 186–188).

For Polish researchers, publishing in international journals is challenging since they come from a context where the conventions and expectations of academic discourse may be different from those in the target academic settings. The teaching of academic writing, therefore, needs to focus not only on genre rhetoric conventions and lexico-grammatical-related problems, but also, as Johns (1997) claims, "To produce effectively a piece of writing, students also need knowledge of the culture, circumstances, purposes and motives that prevail in particular academic settings. This includes an understanding of the particular academic contexts."

7. Conclusion

The presented here analysis gives rise to the conclusion that conventionalized features of a specific genre employed in Anglo-American academic culture, and the requirements of the publishers of leading international science journals require from the author the production of abstracts which are coherent, logically organized in terms of rhetorical structure, lexico-grammatical items, and metadiscourse. Publishing RAs in prestigious international journals is a challenge for Polish authors who have to write for a culturally and linguistically different target society. Nevertheless those researchers who want to publish their articles in the English language have to, as Duszak (1997, p. 37) states, alienate from the culture of their own academic society and adjust to standards of the target Anglo-American community. The adaptation to these standards, in terms of the structure of rhetorical moves and the use of metadiscourse markers, decides on the acceptance or rejection of a given research article by the target society as well as by the publishers of science journals. Therefore, equipping students and junior researchers with the knowledge of rhetorical organization, lexico-grammatical features,

including metadiscourse items, of the abstract is essential for their future career in academy.

The findings of this study, and the performance of genre analysis coupled with the appropriate learning tasks may help Polish students and researchers better understand the rhetorical and lexico-grammatical organization of RA abstracts in the discipline of linguistics. By being aware of the generic conventions of rhetorical organization, as well as the expectations, in this respect, of the target community, Polish students and writers can, it may be argued, increase their chances for publication and thereby becoming effective participants of the international academic discourse communities.

References

Ackland, G.M. (2009). *A discourse analysis of English and French research article abstracts in linguistics and economics.* San Diego, CA: Montezuma Publishing.

Árvay, A., Tankó, G. (2004). A contrastive analysis of English and Hungarian theoretical research article introductions. *IRAL*, Vol. 42, pp. 71–100.

Berkenkotter, C., Huckin, T.N. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bhatia, V.K. (1993). *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman.

Brett, P. (1994). A genre analysis of the results section of sociology articles. *English for Specific Purposes*, Vol. 13, pp. 47–59.

Čmejrková, S. (1996). Academic writing in Czech and English. In: Ventola, E., Mauranen, A. (Eds.), *Academic writing. Intercultural and textual issues*. Amsterdam: Benjamins, pp. 137–152.

Donesch-Jeżo, E. (2011). Comparison of generic organization of the research paper in English and Polish: Cross-cultural variation and pedagogical implications. *Journalism and Mass Communication*, Vol. 1, No. 3, pp. 185–200.

Duszak, A. (1994). Academic discourse and intellectual styles. *Journal of Pragmatics*, Vol. 21, pp. 291–313.

Duszak, A. (1997). Cross-cultural academic communication: A discourse community view. In: Duszak, A. (Ed.), *Culture and Styles of Academic Discourse. Trends in Linguistics, Studies and Monographs 104*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 11–39.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.

Gray, B. (2010). On the use of demonstrative pronouns and determiners as cohesive devices: A focus on sentence-initial this/these in academic prose. *Journal of English for Academic Purposes*, Vol. 9, No. 3, pp. 167–183.

Harwood, N. (2005). We do not seem to have a theory … the theory I present here attempts to fill this gap: Inclusive and exclusive pronouns in academic writing. *Applied Linguistics*, Vol. 26, No. 3, pp. 343–375.

Hirano, E. (2009). Research article introductions in English for specific purposes: A comparison between Brazilian Portuguese and English. *English for Specific Purposes*, Vol. 28, pp. 240–250.

Holmes, R. (1997). Genre analysis and the social sciences: An investigation of the structure of research article discussion sections in three disciplines. *English for Specific Purposes*, Vol. 16, No. 4, pp. 321–337.

Huckin, T.N. (2001). Abstracting from abstracts. In: Hewings, M. (Ed.), *Academic Writing in Context*. Birmingham: The University of Birmingham Press.

Hyland, K. (1994). Hedging in academic writing and EAP textbooks. *English for Specific Purposes*, Vol. 13, No. 3, pp. 239–256.

Hyland, K. (1996). Writing without conviction? Hedging in science research articles. *Applied Linguistics*, Vol. 17, No. 4, pp. 433–454.

Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing* (2nd ed.). Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Hyland, K. (2001). Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. *English for Specific Purposes*, Vol. 20, No. 3, pp. 207–226.

Hyland, K. (2005). Metadiscourse: Exploring interaction in writing. London–New York: Continuum.

Hyland, K. (2007). *Writing in the Academy: Reputation, Education and Knowledge*. London: Institute of Education, University of London.

Johns, A. (1997). Text, role, and context: Developing academic literacies. Cambridge: Cambridge University Press.

Kamio, A. (2001). English generic we, you and they: An analysis in terms of territory of information. *Journal of Pragmatics*, Vol. 33, No. 7, pp. 111–124.

Kuo, C. (1998). The use of personal pronouns: Role relationships in scientific journal articles. *English for Specific Purposes*, Vol. 18, No. 2, pp. 121–138.

Lachowicz, D. (1981). On the use of the passive voice for objectivity, author responsibility and hedging in EST. *Science of Science*, Vol. 2, No. 6, pp. 105–115.

Lim, J.M.H. (2006). Method sections of management research articles: A pedagogically motivated qualitative study. *English for Specific Purposes*, Vol. 25, No. 3, pp. 282–309.

Lorés, R. (2004). On RA abstracts: From rhetorical structure to thematic organization. *English for Specific Purposes*, Vol. 23, No. 3, pp. 280–302.

Malcolm, L. (1987). What rules govern tense usage in scientific articles? *English for Scientific Purposes*, Vol. 6, No. 1, pp. 31–43.

Mauranen, A. (1993). Contrastive ESP rhetoric: Metatext in Finnish-English economics texts. *English for Specific Purposes*, Vol. 12, No. 1, pp. 3–22.

Melander, B., Swales, J.M., Fredrickson, K.M. (1997). Journal abstracts from three academic fields in the United States and Sweden: National or disciplinary proclivities? In: Duszak, A. (Ed.), *Culture and Styles of Academic Discourse. Trends in Linguistics, Studies and Monographs 104*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 151–272.

Moreno, A. (1997). Genre constraints across languages: Casual metatext in Spanish and English RAs. *English for Specific Purposes*, Vol. 16, No. 3, pp. 161–179.

Ozturk, I. (2007). The textual organisation of research article introductions in applied linguistics: Variability within a single discipline. *English for Specific Purposes*, Vol. 26, pp. 25–38.

Pho, P.D. (2008). Research article abstracts in applied linguistics and educational technology: A study of linguistic realizations of rhetorical structure and authorial stance. *Discourse Studies*, Vol. 10, No. 2, pp. 231–250.

Povolná, R. (2016). Cross-cultural analysis of conference abstracts. *Discourse and Interaction*, Vol. 9, No. 1, pp. 29–48.

Salager-Meyer, F. (1992). A text-type and move analysis study of verb tense and modality distribution in medical English abstracts. *English for Specific Purposes*, Vol. 11, No. 2, pp. 93–113.

Salager-Meyer, F. (1994). Hedges and textual communicative function in medical English written discourse. *English for Specific Purposes*, Vol. 13, No. 2, pp. 149–170.

Swales, J.M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J.M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J.M., Feak, C.B. (1994, 2004, 2012). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills*. Michigan: The University of Michigan Press.

Swales, J.M., Feak, C.B. (2009). *Abstracts and the writing of abstracts*. Michigan: The University of Michigan Press.

Samraj, B. (2002). Introductions in research articles: Variations across disciplines. *English for Specific Purposes*, Vol. 21, pp. 1–17.

Samraj, B. (2005). An exploration of a genre set: Research article abstracts and introductions in two disciplines. *English for Specific Purposes*, Vol. 24, pp. 141–156.

Santos, M.B.D. (1996). The textual organization of research paper abstracts in applied linguistics. *Text*, Vol. 16, pp. 481–499.

Tarone, E., Dwyer, S., Gillette, S., Icke, V. (1981). On the use of the passive in two astrophysics journal papers. *ESP Journal*, Vol. 1, No. 2, pp. 123–140.

Tarone, E., Dwyer, S., Gillette, S., Icke, V. (1998). On the use of the passive and active voice in astrophysics journal papers: With extensions to other languages and other fields. *English for Specific Purposes*, Vol. 17, No. 1, pp. 113–132.

Taylor, G., Chen, T. (1991). Linguistic, cultural, and subcultural issues in contrastive discourse analysis: Anglo-American and Chinese scientific texts. *Applied Linguistics*, Vol. 12, No. 3, pp. 319–336.

Thompson, G., Ye, Y. (1991). Evaluation in the reporting verbs used in academic papers. *Applied Linguistics*, Vol. 12, No. 4, pp. 365–382.

Ventola, E. (1997). Abstracts as an object of linguistic study. In: Čmejrková, S., Danes, F., Havolova, E. (Eds.), *Writing vs. speaking*: *Language, text, discourse, communication*. Tübingen: Günter Narr, pp. 333–352.

Williams, I.A. (1999). Results sections of medical research articles: Analysis of rhetorical categories for pedagogical purposes. *English for Specific Purposes*, Vol. 18, No. 4, pp. 347–366.

Yang, R., Allison, D. (2003). Research articles in applied linguistics: Moving from results to conclusions. *English for Specific Purposes*, Vol. 22, No. 4, pp. 365–385.

Yakhontova, T. (2006). Cultural and disciplinary variation in academic discourse: The issue of influencing factors. *Journal of English for Academic Purposes*, Vol. 5, pp. 153–167.

Appendix

1. Linguistics Abstracts by native-English writers (corpus A)

Charles, M. (2011). Adverbials of result: Phraseology and functions in the Problem-Solution pattern. *Journal of English for Academic Purposes*, Vol. 10, pp. 47–60.

Dovey, T. (2010). Facilitating writing from sources: A focus on both process and product. *Journal of English for Academic Purposes*, Vol. 9, pp. 45–60.

Ellis, D. (2014). Three discursive dilemmas for Israeli religious settlers. *Discourse Studies*, Vol. 16, No. 4, pp. 473–487.

Flowerdew, J., Wan, A. (2010). The linguistic and the contextual in applied genre analysis: The case of the company audit report. *English for Specific Purposes*, Vol. 29, pp. 78–93.

Flowerdew, L. (2015). Using corpus-based research and online academic corpora to inform writing of the discussion section of a thesis. *Journal of English for Academic Purposes*, Vol. 20, pp. 58–68.

Friginal, E. (2013). Evaluation of oral performance in outsourced call centres: An exploratory case study. *English for Specific Purposes*, Vol. 32, pp. 25–35.

Gales, T. (2011). Identifying interpersonal stance in threatening discourse: An appraisal analysis. *Discourse Studies*, Vol. 13, No. 1, pp. 27–46.

Gollin-Kies, S. (2014). Methods reported in ESP research articles: A comparative survey of two leading journals. *English for Specific Purposes*, Vol. 36, pp. 27–34.

Grant, L. (2011). The frequency and functions of 'just' in British academic spoken English. *Journal of English for Academic Purposes*, Vol. 10, pp. 183–197.

Gray, B. (2010). On the use of demonstrative pronouns and determiners as cohesive devices: A focus on sentence-initial this/these in academic prose. *Journal of English for Academic Purposes*, Vol. 9, pp. 167–183.

Lester, N., Rachael, G. (2014). The discursive construction of intelligence in introductory educational psychology textbooks. *Discourse Studies*, Vol. 16, No. 6, pp. 776–791.

Mackenzie, J. (2009). Aspects of the interpersonal grammar of Gaelic. *Linguistics*, Vol. 47, No. 4, pp. 885–911.

Ockey, G. (2014). The potential of the L2 group oral to elicit discourse with a mutual contingency pattern and afford equal speaking rights in an ESP context. *English for Specific Purposes*, Vol. 35, pp. 17–29.

Parkinson, J. (2011). The Discussion section as argument: The language used to prove knowledge claims. *English for Specific Purposes*, Vol. 30, p. 164–175.

Samraj, B. (2013). Form and function of citations in discussion sections of master's theses and research articles. *Journal of English for Academic Purposes*, Vol. 12, pp. 299–310.

Stokoe, E. (2012). Moving forward with membership categorization analysis: Methods for systematic analysis. *Discourse Studies*, Vol. 14, No. 3, pp. 277–303.

Upton, T., Cohen, M. (2009). An approach to corpus-based discourse analysis: The move analysis as example. *Discourse Studies*, Vol. 11, No. 5, pp. 585–605.

Walker, C. (2011). How a corpus-based study of the factors which influence collocation can help in the teaching of business English. *English for Specific Purposes*, Vol. 30, pp. 101–112.

Wharton, S. (2012). Epistemological and interpersonal stance in a data description task: Findings from a discipline-specific learner corpus. *English for Specific Purposes*, Vol. 31, pp. 261–270.

Wingate, U. (2012). Using Academic Literacies and genre-based models for academic writing instruction: A 'literacy' journey. *Journal of English for Academic Purposes*, Vol. 11, pp. 26–37.

2. Linguistics Abstracts in English by Polish writers (corpus B)

Biały, A. (2013). On manner/result complementarity. *Studies in Polish Linguistics*, Vol. 8, No. 4, pp. 151–171.

Biały, P. (2013). On the priority of connotative over denotative meanings in Polish diminutives. *Studies in Polish Linguistics*, Vol. 8, No. 1, pp. 1–13.

Chrzanowska-Kluczewska, E. (2010). Tropological space: The imaginary space of figuration. *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis*, Vol. 127, pp. 25–37.

Dronia, I. (2013). Teacher discourse and the language of questions as a source of face-threatening acts. *Linguistica Silesiana*, Vol. 34, pp. 320–334.

Grabowski, Ł. (2014). On lexical bundles in Polish patient information leaflets: A corpus-driven study. *Studies in Polish Linguistics*. Vol. 9, No. 1, pp. 21–43.

Gumul, E. (2012). Variability of cohesive patterns. Personal reference markers in simultaneous and consecutive interpreting. *Linguistica Silesiana*, Vol. 33, pp. 148–172.

Jaroszek, M. (2011). Factors determining the development of modality in advanced L2 speech: A longitudinal study. *Studia Linguistica*, Vol. 128, pp. 23–52.

Kijak, A. (2011). Obstruentisation of trapped sonorants in Polish: The case of *r*. *Linguistica Silesiana*, Vol. 32, pp. 45–57.

Król-Markefka, A. (2012). Pedagogical rules for the use of English articles: An evaluation and suggestions for improvement. *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis*, Vol. 129, pp. 97–115.

Leśniewska, J., Witalisz, E. (2012). Native vs. non-native English data-driven lexical analysis. *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis*, Vol. 129, pp. 127–136.

Linde-Usiekniewicz, J. (2013). A position on classificatory adjectives in Polish. *Studies in Polish Linguistics*, Vol. 8, No. 3, pp. 103–126.

Pakuła-Borowiec, J. (2013). Augmentative and evaluative morphemes super(-), ekstra(-), mega(-) and hiper(-) in Polish: A corpus-based analysis. *Studies in Polish Linguistics*, Vol. 8, No. 1, pp. 15–43.

Piela, M. (2012). Reflexivity in modern Hebrew and Polish: contrastive remarks. *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis*, Vol. 129, pp. 163–188.

Piwowarczyk, D. (2011). Formations of the perfect in the Sabellic languages with the Italic and Indo-European background. *Studia Linguistica*, Vol. 128, pp. 103–126.

Ruda, M. (2014). The impersonal subject *-n/-t* construction in Polish and the typology of voice heads. *Studies in Polish Linguistics*, Vol. 9, No. 4, pp. 203–243.

Rutkowski, P., Kuder, A., Czajkowska-Kisil, M., Łacheta, J. (2015). The structure of nominal constructions in Polish sign language (PJM): A Corpus-based study. *Studies in Polish Linguistics*, Vol. 10, No. 1, pp. 1–15.

Wieczorek, U. (2011). Language and identity. The case of Silesian. *Linguistica Silesiana*, Vol. 32, pp. 7–17.

Willim, E. (2010). On the form-function dichotomy in linguistic theory. *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis*, Vol. 127, pp. 212–226.

Wiślicki, J. (2014). Substance and its place in a model of the linguistic expression. *Studies in Polish Linguistics*, Vol. 9, No. 2, pp. 89–110.

Zabawa, M. (2013). English lexical loans in the Polish names of professions. *Linguistica Silesiana*, Vol. 34, pp. 208–220.

3. Linguistics Abstracts by Polish writers in Polish (corpus C)

Biolik, M. (2013). Sposoby nominacji w zakresie współczesnego nazewnictwa wędlin i wyrobów garmażeryjnych. *Niejedno ma imię. Prace Językoznawcze Instytutu Filologii Polskiej UKSW*, Vol. 4, pp. 39–50.

Dawidziak-Kładoczna, M. (2014). Syntaktyczne ukształtowanie tytułów tekstów naukowych. *Językoznawstwo*. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, Vol. 10, pp. 87–103.

Dzika, J. (2010). Tekstologia kontrastywna. Wybrane aspekty w ujęciu tekstologów niemieckich. *Słowo. Studia Językoznawcze*, No. 1, pp. 34–49.

Golachowska, E. (2013). Zmiana repertuaru imion katolików w Świrze na północno-zachodniej Białorusi w drugiej połowie XX wieku. *Niejedno ma imię. Prace Językoznawcze Instytutu Filologii Polskiej UKSW*, Vol. 4, pp. 145–158.

Grygiel, M. (2013). Asocjacyjny wymiar konceptu *Слобода* (wolność) w języku serbskim. *Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury*, Vol. 25, pp. 161–180.

Jaros, V. (2014). Stylizacja potoczna w powieści kryminalnej Tomasza Jamrozińskiego „Schodząc ze ścieżki". *Językoznawstwo. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, Vol. 10, pp. 49–72.

Karaś, H. (2013). Wariantywność niektórych nazw miejscowych w polszczyźnie gwarowej na Litwie. *Niejedno ma imię. Prace Językoznawcze Instytutu Filologii Polskiej UKSW*, Vol. 4, pp. 183–198.

Kiklewicz, A. (2010). Funkcjonowanie nazw własnych w języku potocznym noworuskich. *Acta Neophilologica*, Vol. 12, pp. 5–17.

Koji, M. (2012). Praca i wolność w językach japońskim i polskim. *Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury*, Vol. 24, pp. 47–56.

Kozłowska, A. (2013). Niekonwencjonalne nazwy Boga w pismach Cypriana Norwida. *Niejedno ma imię. Prace Językoznawcze Instytutu Filologii Polskiej UKSW*, Vol. 4, pp. 211–228.

Lesz-Duk, M. (2014). Relikty przyimkowych konstrukcji okolicznikowych i dopełnieniowych w gwarach polskich. *Językoznawstwo. Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, Vol. 10, pp. 25–34.

Miller, D. (2010). Foucault po niemiecku, czyli dyskurs o dyskursie w językoznawstwie germanistycznym. *Słowo. Studia Językoznawcze*, No. 1, pp. 57–73.

Misztal, B. (2010). Różnorodność form pseudonimicznych w internecie: próba klasyfikacji nicków. *Słowo. Studia Językoznawcze*, No. 1, pp. 127–136.

Müldner-Nieckowski, P. (2015). Uwagi o odmianach języka lekarskiego. *Znaczenie, tekst, kultura. Prace Językoznawcze Instytutu Filologii Polskiej UKSW*, Vol. 5, pp. 399–412.

Nowowiejski, B. (2010). Cechy białoruskie w mowie mieszkańców Sokółki. In: *Z zagadnień kontaktów językowych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, pp. 229–248.

Pikor-Niedziałek, M. (2010). Dyskurs we współczesnym językoznawstwie anglojęzycznym. *Słowo. Studia Językoznawcze*, No. 1, pp. 50–56.

Pomianek, A. (2010). „Gdzie ci mężczyźni prawdziwi tacy", czyli o językowo-kulturowym obrazie profesjonalisty w reklamie. *Słowo. Studia Językoznawcze*, No. 1, pp. 209–218.

Pomianek-Pudłocka, A. (2010). Przyjaciel potrzebny od zaraz, czyli o przyjaźni i perswazji w czasopismach dla dzieci. *Słowo. Studia Językoznawcze*, No. 1, pp. 193–208.

Wilk, M. (2014). Analiza komparatystyczna blogów politycznych Janusza Palikota, Ryszarda Kalisza i Jarosława Gowina. *Językoznawstwo. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, Vol. 10, pp. 73–86.

Zieliński, J. (2015) Terapia epistolarna. Na przykładzie dwóch listów Hipolita Terleckiego do Edwarda Duńskiego. *Znaczenie, tekst, kultura. Prace Językoznawcze Instytutu Filologii Polskiej UKSW*, Vol. 5, pp. 443–460.

Państwo i Społeczeństwo

2016 (XVI) nr 3

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

Monika Kusiak-Pisowacka

TEACHING READING TO ADVANCED FOREIGN LANGUAGE LEARNERS

Nauczanie sprawności czytania uczniów na poziomie zaawansowanym
Tematem artykułu jest sprawność czytania, która jest ważnym elementem kompetencji obcojęzycznej. Przedstawiono dwa podejścia stosowane w badaniach empirycznych dotyczących czytania: perspektywę psycholingwistyczną i socjolingwistyczną, wraz z wybranymi modelami teoretycznymi stosowanymi w każdej z perspektyw. Omówione zostały także różne rodzaje czytania, które mogą być celem nauczania języka obcego w warunkach szkolnych, takie jak: czytanie„globalne'' i czytanie„lokalne'' oraz czytanie wybiórcze tekstu i czytanie„dokładne", polegające na bardziej wnikliwej analizie tekstu. W dyskusji podkreślono rolę czytania krytycznego, które zdaniem autora artykułu powinno być głównym celem w nauczaniu uczniów o zaawansowanym poziomie kompetencji językowej. Przedstawiono zarówno przesłanki teoretyczne tego rodzaju czytania, jak i przykłady ćwiczeń, które mogą być stosowane w pracy dydaktycznej.
Słowa kluczowe: sprawność czytania, czytanie krytyczne, nauczanie sprawności czytania, uczniowie na poziomie zaawansowanym

1. Conceptualisations of reading

In a psycholinguistic perspective reading is viewed as a cognitive process. It consists of two levels of cognitive processing: lower, which involves letter identifica-

tion, word recognition and syntactic parsing and higher, which entails discourse processing and the activation of content knowledge and the knowledge about text characteristics. Both levels enable the reader to construct his/her representation of the text. An interesting psycholinguistic model was suggested by van Dijk and Kintsch (1983), who claim that text information is represented in memory at three levels: surface form, propositional textbase and situation model. The surface form refers to the representation of the exact wording and syntax; the propositional textbase corresponds to a multileveled, locally coherent propositional network of semantic text information and the third level, the situation model, depicts real-life situations presented in the text as perceived by the reader, i.e. the reader's interpretations of the text. In other words, the surface form processing results in understanding words and sentences in the text, the propositional textbase processing enables the reader to reach a literal level of understanding the text and developing the situation model facilitates constructing the reader's individual evaluation and interpretation of the text.

Psycholinguistic research focuses on the reader and the way he/she constructs a representation of the text in his/her mind. Studies investigate a variety of factors that can contribute to the reader's attempts to understand the text, such as the role of schemata, later conceptualized as background knowledge (e.g. Anderson, 1978; Carrell, 1983; Clapham, 1996; Liu *et al*., 2009), metacognition (e.g. Carrell, 1989; Kusiak, 2001). Within this theoretical perspective, reading is often presented as a cognitive process that involves strategic problem solving (e.g. Olshavsky 1976/1977). It is assumed that readers encounter problems when reading texts, be it difficult vocabulary, unknown syntactic structures or new ideas. When copying with the text, they apply various strategies to construct their representation of the text, i.e. to understand the text. Introspective research, such as think aloud studies (e.g. Kusiak, 2013), look at the strategies readers apply when reading various types of texts.

As regards instruction, reading classes aim to teach learners good reading strategies. Students are encouraged to activate their background knowledge before they begin to read the text. It is believed that raising readers' awareness of the strategies they use and their own styles of reading can also bring positive results. The effectiveness of strategy training has become the subject of investigation (e.g. Kusiak, 2003; Yang, 2002).

Another theory that has been influential both in teaching and research is a socio-cognitive perspective. Johns (1997, p. 3) claims that ''texts are primarily socially constructed", which for both researchers and reading instructors means extending a concept of schema knowledge and the role of the reader suggested by the psycholinguistic perspective. Comprehending the text does not mean only activating one's background knowledge and applying appropriate reading strategies. The reader should be able to understand an implied message shared by the members of the social group to whom the text is addressed. This will prepare

the reader to respond to the text in a culturally specific way. McCormick (1997) in her social-cultural model of reading views reading as a cognitive activity that occurs in social contexts. Reading is an interaction between the ideology of the reader and that of the text. Both the text and the reader have their general and literary repertoires which are derived from their society's literary and general ideologies. In the reading situation an intersection of repertoires occurs. It may happen that the reader will deliberately choose to read "against the grain of the reading that the text seems to privilege" (McCormick and Waller, 1987, abstract), which will enable him/her to explore the differences between his/her repertoire and that of the text.

To understand better the role of cognitive and cultural factors in reading, let us discuss an interesting distinction into comprehensions vs. interpretations suggested by Urquhart (1987). Urquhart (1987) claims that comprehension is a state of achievement, a product of reading in a reading situation organized in the classroom stimulated by the teacher's questions or more often reading comprehension tasks. By contrast interpretations are different readings of the same text, variations brought about in the reading product on account of different schemata (different repertoires). Readers from different cultures (either ethnic or professional) will understand the same text differently; the same reader at different times with different knowledge will read the same text in a different way. It is important to emphasize that conventional tests cannot make allowance for individual interpretations; instead they test a product of understanding (comprehension), which is controlled by specific test tasks.

Studies on text production and comprehension influenced by the socio-cognitive perspective focus on e.g. the socially constructed nature of the reader (McCormick, 1997; Smagorinsky, 2001), writing as a socio-cognitive process of knowledge construction (Zalewski, 2004) and critical reading in FL education (Wallace, 2005).

2. Teaching reading to advanced EFL learners

It is beyond the scope of this article to discuss the issue of teaching reading in a very detailed manner. Since this article focuses on teaching reading to advanced learners of English as a foreign language, only the information which the author of this article considers essential for this group of learners will be discussed below.

In discussions concerning teaching reading skills, it is very useful to refer to taxonomies, which list and group language subskills that are activated in the process of reading. A taxonomy of reading subskills suggested by Urquhart and Weir (1998) seems appropriate for our discussion (see Table 1).

Table 1. A taxonomy of reading subskills as suggested by Urquhart and Weir (1998, p. 123)

	Global	**Local**
Expeditious	Reading quickly (skimming) to identify discourse topic and main ideas. Search reading to find quickly and comprehend information relevant to the reader's predetermined goals.	Scanning to locate specific information, such as symbols, names, dates, figures or words.
Careful	Reading carefully to establish accurate comprehension of the explicitly stated main ideas the author wishes to express; propositional inferencing.	Understanding syntactic structures of sentences and clauses. Understanding lexical and grammatical cohesion. Understanding vocabulary, e.g. deducing meaning of lexical items.

The authors distinguish four main types of reading: expeditious global, expeditious local, careful global and careful local. Expeditious global reading entails reading quickly for the gist of the text, while expeditious local one – reading quickly to find specific pieces of information, such as numbers or figures. Careful global reading means processing the text slowly to develop an accurate comprehension of the ideas that are explicitly stated in the text. The taxonomy suggests one more ability – careful local reading, which involves understanding grammar structures and vocabulary that appear in the text. Although the taxonomy is very comprehensive, it does not include one more type of reading that seems important for advanced foreign language readers – critical reading.

3. Developing critical reading skills: theoretical background

The section below presents several ideas how to develop critical reading skills. The discussion is illustrated with the examples of tasks that can be applied in teaching advanced learners.

Critical reading, recently referred to as critical literacy, is an ability to participate actively in the process of reading. Dechant (1991, p. 453) claims that "critical reading demands that the reader evaluates, passes personal judgment on the quality, logic, appropriateness, reasonableness, authenticity, adequacy, value, relevancy, timeliness, accuracy, completeness, and truthfulness of what is read." According to McCormick (1997) and Johns (1997), this way of reading entails comprehending a text and linking it with one's own personal world and awareness of factors (including social factors) that influence the process of writing a text and factors that influence how the text can be read. A critical reader is aware of his/her own worldviews and ideas while constructing his/her comprehension of the text and consequently – sensitive to how the interaction

with the text may influence his/her position as the reader. It means that he/she is aware of consequences of decisions that he/she can make in relation to his / her interpretation.

Many reading experts, e.g. Alderson (2001), consider developing critical reading a crucial part of advanced students' reading education. Dechant (1991) calls the most advanced level of reading - evaluative comprehension or critical reading. She suggests that teaching critical reading embraces practicing the following abilities:

- making evaluative or critical judgments about the content of the text;
- evaluating or passing personal judgments on the relevancy, adequacy, validity, logic, accuracy, truthfulness, and reliability of what is read;
- recognizing the author's intent or point of view;
- distinguishing facts from opinions or from fiction;
- questioning the writer's purpose;
- detecting the use of propaganda techniques;
- distinguishing between propaganda and bias;
- evaluating the source of the material.

Undoubtedly this list can serve as a very helpful source in developing syllabi for advanced learners of English.

In critical reading instruction, it is of paramount importance to present reading as a social, critical process and to encourage students to take an active role in the ongoing interaction with the text. It is also essential to discuss texts as social and cultural artefacts created in social situations, not only as sources of grammar and lexical exercises. Very clear clues of how to teach critical reading in an institutionalized setting can be found in *Critical reading in language education* by Catherine Wallace (2005). This publication is an interesting report of the author's endeavors to implement theories of critical reading in the classroom context. Another useful source of exercises accompanied by student-friendly theoretical explanations is suggested by Scott Thornbury (2005) in his book *Beyond the sentence*. Both authors develop critical perspectives to textual analysis by drawing on Halliday's systemic functional grammar (Halliday, 1994), particularly on the Hallidayan functions – ideational (corresponding to Field of discourse), interpersonal (corresponding to Tenor of discourse) and textual (corresponding to Mode of discourse). Below a selection of activities taken from the two publications is presented.

Wallace (2005, p. 39) suggests a very concise framework for a critical analysis of texts based Hallidayan functional grammar. The framework is presented in the form of three sections, each related to Field, Tenor and Mode respectively. It contains sets of questions that students should ask themselves to analyze the text from three different perspectives.

To understand ideational meanings of the text, i.e. Field of discourse, readers look at how the writer of the text describes what is going on in the text, i.e.

what the text is about. The reader analyses participants, processes and circumstances described in the text. He/she seeks answers to the following questions:

- What/who is talked about? What / who are the major participants / the minor participants and the invisible participants? How are the participants talked about, e.g. what adjectives or nouns collocate with them?
- What verbs describe what kind of processes?
- How are circumstances indicated, e.g. by adverbs or prepositional phrases?

Additionally, learners investigate causation of the text by answering the questions:

- How is causation attributed? Is agency made clear, i.e. who did what to whom? Are actors in subject position?

An analysis of interpersonal meanings, i.e. Tenor of discourse, requires reflecting on how the writer indicates his/her relationships with the reader and what his/her attitude to the subject matter of the text is. This task means looking for answers to the following questions:

- By means of what personal pronouns does the writer refer to self, subjects and the reader?
- What mood is selected – declarative, imperative or interrogative?
- What role does modality play in expressing a degree of certainty or authority?
- What language (adjectives, adverbs, nouns) is used to indicate writer attitude to his/her subject matter?

An analysis of textual meanings (Mode of discourse) entails inspecting how the content of the text is organized. The text should be discussed in terms of its semantic structure, overall organization, theme and cohesion. The following questions will facilitate the analysis:

- Is the text narrative, expository or descriptive, as indicated by the use of tenses?
- How is the text organized? What larger parts can be it have?
- What information is presented as the one for first position at clause level and the level of the whole text?
- How does the text hang together as a text?

It is crucial to note that all the discussions should lead to one more important question: What effect do the writer's choices have on the reader?

The Hallidayan framework discussed above can be used in a number of ways. It could serve as the material to introduce learners to the idea of describing language in terms of its social purposes. It can be also used as a point of reference during the course which engages learners in a number of tasks. It can be also given to students as a homework at the end of the course, which means that after completing a set of exercises students can be asked to analyze an text of their own choice following the questions in the framework.

4. Developing critical reading skills: sample tasks

Below a selection of activities which can help students to read texts in a critical way and acquire reading skills necessary to do the homework is presented. The main aim of the exercises is to facilitate the learners' understanding that "[a] text becomes intelligible only when it is placed within its context of situation" (Thornbury 2005, p. 97), the maxim which applies both to the understanding and to the production of texts. The exercises are grouped to underline their main goals.

4.1. Raising the awareness of context, text type and text

Students learn about the concepts of co-text and context. Learners are to realize that there is a direct relationship between the grammar and lexis of a given text and the kind of text (genre) a particular text represents. They are also to see that the genre is a reflection of particular context factors, such as the purpose and topic of the text as well as the audience it addresses. An example of such a task is a discovery activity in Thornbury (2005, p. 87). The exercise instructs students to predict text types in context, e.g. to think of texts that can be found inside a bus or in a magazine targeted at teenage girls. Students are also supposed to think about differences and similarities between these texts. Another useful exercise suggested by Thornbury (1997, p. 122, 123) involves finding in a given text words that refer to the text itself (co-text) and the words that direct the reader beyond the text, to the real world (to the context in which the writer is situated).

4.2. Developing an understanding of cohesion and coherence

The main aim of this type of tasks is to introduce to students the concepts of cohesion and coherence. A good introduction can be reading a text that is cohesive but not coherent (e.g. the one suggested by Thornbury 1997, p. 251). It may encourage students to "feel" that coherence is a less defined (if compared with cohesion) quality of the text. Other more traditional exercises instruct students to identify in the text the ways that make the text cohesive – learners find examples of lexical, grammatical and rhetorical cohesion (e.g. Thornbury 2005, p. 167).

4.3. Genre analysis tasks

Thornbury (2005, p. 101) advises that a genre-based approach "begins with the analysis of representative examples of a text genre". Students read a text and discuss the function of the text, its intended audience and its role in the target culture. Then they look for more examples of the text type. An alternative activity can be to contrast the text with the texts that would share some generic features with the text but which would also have some differences. For example, students can compare an entry from a children's encyclopedia with the one from an ency-

clopedia written for academics. A useful exercise could be "experimenting" with the genre; learners can be asked to reproduce a given genre by changing certain aspects of the genre.

5. Conclusion

Teaching reading to advanced learners of English is not easy. Activities that promote critical reading are still very rare. Coursebooks used in teaching reading often contain tasks that instill in students a conviction that reading in a FL is an objective act, and as such should be practiced and evaluated at least in an institutionalized setting. The tasks described in this article present an interesting perspective of developing reading skills, different from the one propagated by most coursebooks. What are the advantages of teaching critical reading to this group of students?

There are a number of benefits that critical reading classes can offer to students as readers and foreign language learners. First of all, critical reading classes are different from traditional reading classes and this difference can make them attractive to students. Motivation and interest can encourage learners to participate in the course. The aim of a critical reading course is not to promote reading coursebook texts for one "universal" comprehension but to encourage readers to read and interpret texts as products of culture. An undeniable advantage of such classes is that critical reading classes encourage students to communicate and exchange opinions about the texts they read. Discussions about texts enable students to integrate knowledge from various academic courses, such as descriptive grammar and language of media courses. Halliday's (1994) systemic-functional grammar seems a very useful tool for text analysis in the classroom. It allows for depth as well as breadth of analysis; analyzing Field, Tenor and Mode of texts serves to interpret the social context of the text and facilitates readers' understanding that language cannot be divorced from the context which produces it.

There are, however, some problems that teachers should be prepared to face. It may happen that although students find critical reading tasks interesting as class activities, they are not prepared to work on their own and analyze texts as homework assignments. This situation would require from the teacher introducing additional exercises which could help the class to revise some material necessary to discuss texts, e.g. very basic information about types of phrases and their syntactic role and meaning in a clause. All in all, despite difficulties that teachers and learners may encounter, developing critical reading skills appears a valuable idea that can be implemented either in the form of a separate course or as additional exercises accompanying any course that engages students in reading.

References

Alderson, C. (2001). *Assessing reading*, Cambridge.

Anderson, R.C. (1978). Schema-directed processes in language comprehension. In: Lesgold, A.M., Pellegrino, J.W., Fokkema, S.D. and Glaser, R. (Eds.), *Cognitive psychology and instruction*. New York, pp. 67–82.

Carrell, P.L. (1983). Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge, in second language comprehension. *Reading in a Foreign Language*, Vol. 1, No. 2, pp. 81–93.

Carrell, P.L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal*, Vol. 73, No. 2, pp. 121–134.

Clapham, C. (1996). *Studies in language testing 4: The Development of IELTS: A study of the effect of background knowledge on reading comprehension*. Cambridge.

Dechant, E. (1991). *Understanding and teaching reading: An interactive model*. Hillsdale, NJ.

van Dijk, T., Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York.

Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London.

Johns, A.M. (1997). *Text, role and context. Developing academic literacies*. Cambridge.

Kusiak, M. (2001). The effect of metacognitive strategy training on reading comprehension and metacognitive knowledge. In: Foster-Cohen, S., Niżegorodcew, A. (Eds.), *EUROSLA Yearbook*, Vol. 1. Amsterdam, pp. 255–274.

Kusiak, M. (2003). Trening użycia strategii czytania w języku angielskim. *Neofilolog*, No. 22, pp. 19–25.

Kusiak, M. (2013). *Reading comprehension in Polish and English. Evidence from an introspective study*. Kraków.

Liu, O.L., Schedl, M., Malloy, J., and Kong, N. (2009). *Does content knowledge affect TOEFL iBT reading performance? A confirmatory approach to differential item functioning. TOEFL iBT research report. Educational Testing Service*. Princeton, NJ.

McCormick, K. (1997). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester.

McCormick, K., Waller, G.F. (1987). Text, reader, ideology: The interactive nature of the reading situation. *Poetics*, Vol. 16, No. 2, pp. 193–208.

Olshavsky, J. (1976/1977). Reading as problem solving: An investigation of strategies, *Reading Research Quarterly*, No. 12, pp. 654–674.

Smagorinsky, P. (2001). If meaning is constructed, what is it made from? Toward a cultural theory of reading. *Review of Educational Research*, Vol. 71, No. 1, pp. 133–169.

Urquhart, A. (1987). Comprehensions and interpretations. *Reading in a Foreign Language*, Vol. 3, No. 2, pp. 387–409.

Urquhart, A., Weir, C. (1998). *Reading in a second language: process, product and practice*. London.

Thornbury, S. (1997). *About language: Tasks for teachers of English*. Cambridge.

Thornbury, S. (2005). *Beyond the sentence: Introducing discourse analysis*. Oxford.

Wallace, C. (2005), *Critical reading in language education*, London 2005.

Yang, Y.F. (2002). Reassessing readers' comprehension monitoring. *Reading in a Foreign Language*, Vol. 14, No. 1, pp. 18–42. Available at: http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2002/yang/yang.html (Accessed 3.05.2008).

Zalewski, J. (2004), *Epistemology of the composing process: Writing in English for general academic purposes*. Opole.

Państwo i Społeczeństwo

2016 (XVI) nr 3

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

Joanna Niemiec

NEEDS ANALYSIS FOR A SPECIALIZED LEARNER POPULATION: A CASE STUDY OF LEARNERS FROM MEDICAL COLLEGE

Analiza potrzeb językowych studentów medycyny uczęszczających na lektorat z języka angielskiego specjalistycznego

Analiza potrzeb językowych osób uczących się odgrywa istotną rolę w przygotowywaniu i opracowywaniu kursów językowych oraz lektoratów z języka specjalistycznego. Jest ona także ważnym źródłem informacji umożliwiającej interpretację problemów i oczekiwań uczestników zajęć. Wyniki analizy pozwalają na lepsze poznanie biegłości językowej docelowych odbiorców oraz dalsze rozwijanie ich umiejętności w komunikowaniu się. Niniejszy artykuł przedstawia wyniki ankiety przeprowadzonej wśród studentów Wydziału Lekarskiego Uniwersytetu Jagiellońskiego – Collegium Medicum. Celem było określenie potrzeb studentów uczących się języka angielskiego specjalistycznego. Badanie uwzględnia czas nauki języka, opinie o tym, jak ważna jest nauka języka angielskiego specjalistycznego w przyszłej karierze zawodowej, samoocenę trudności w uczeniu się (obszary oraz braki językowe wymagające dalszej pracy, trudności w opanowaniu konkretnej umiejętności językowej, sposób oraz zakres poprawy umiejętności), sugestie tematów, jakie powinny się w opinii studentów znaleźć w sylabusie, ocenę stylów uczenia się oraz stylów nauczania przez lektorów i wykładowców. Wyniki badania pokazują, że nauka języka angielskiego specjalistycznego jest istotna dla studentów, i pozwolą na opracowanie sylabusa, który będzie uwzględniać konkretne potrzeby językowe w kontekście dyscyplin medycznych oraz przyszłej pracy zawodowej.

Słowa kluczowe: analiza potrzeb, język angielski specjalistyczny, studenci medycyny

1. Introduction

According to Dudley-Evans and St John (1998), needs analysis is "the corner stone of ESP and leads to a very focused course" (Dudley-Evans and St John, 1998, p. 122). It is an on-going process which allows the language instructors to revise the syllabus, determine students' progress and evaluate effectiveness of teaching methods and strategies. Consequently, the teachers may implement techniques to facilitate the learning processes and meet the needs of the learners.

Students of the Medical Faculty at the Jagiellonian University Medical College are taught EMP (English for Medical Purposes) to attain specific goals. The course is intended to teach them medical vocabulary and terminology and to master the ability to communicate in English in a hospital or clinical setting. Depending on the faculty, the course lasts between 120 to 240 hours and is terminated with a final exam. The syllabus is prepared by a coordinator in cooperation with other teachers. Although the introduction of modifications into a course content is limited by various factors such as university authorities, didactic guidelines imposed on teachers by experts or a text book material, it is possible to make changes that increase the effectiveness and attractiveness of ESP classes. The teachers may apply techniques and strategies to enhance learning processes and meet the expectations of the learners.

To find out what are the current needs of my students, I conducted a study. Presentation of the data includes students' (1) educational background (2) opinions on the importance of English language use in their future workplace, (3) self-assessment of difficulties in learning English (weaknesses and lacks; difficulties in mastering particular language skills, the way and extent of improving the skills), (4) suggestions for topics which, in their opinion, should be included in the EMP syllabus, (5) evaluation of learning and teaching styles. The paper concludes with recommendations presented according to the results obtained.

2. Theory

2.1. Different definitions of "needs"

There are various definitions of needs representing a different educational value but all take the learner as a focus of analysis. The following is a review of major definitions of needs according to different scholars.

2.1.1. Target needs and learning needs

Both Hutchinson and Waters (1987) offer two concepts of needs: target needs and learning needs. Target needs refer to learner's necessities, lacks and wants. That is what the learner needs to do in the target situation. Whereas learning needs concern learners' motivation to study a foreign language, future career, interests, and time available. In other words what the learner needs to do in order to learn.

2.1.2. Target needs

Target needs is an umbrella term that includes necessities, lacks and wants (Hutchinson and Walters 1987). Necessities are the type of need determined by the target situation. That is what the learners have to know to perform successfully in the target situation. For medical learners, for example, they should master reading skills in scientific papers, journals, magazines and books; the writing skills in emails, medical documents, reports, conference abstracts and articles. The oral skills such as telephoning, taking a patient history, giving a physical examination and using general English language skills for everyday communication. To gather the information presented above, a target situation analysis (TSA) should be carried out by the teachers. The analysis involves examination of the target situation that is determination of the learners' skills, knowledge involved and the types of tasks the learners need to do in order to attain a particular purpose. This information is relatively easy to collect. The teachers' task is to observe what situations the learners need to function in and then analyse the integral parts of them. These observations may be used as a starting point for designing a syllabus. Subsection 2.2.3. presents more information on TSA.

To identify the necessities alone is not enough since the needs of particular learners are important in successful language teaching. It is essential to find out what the learners already know and what they need to know to be able to complete the tasks. In that case, the lacks represent the discrepancy between the required proficiency in the target situation and the existing proficiency of the learners (Hutchinson and Waters, 1987, p. 56). This in turn involves a present situation analysis (PSA) where the teachers evaluate the learners and determine what language skills they lack. Commonly, diagnostic tests are used in this type of analysis. Subsection 2.2.4. discusses PSA in detail.

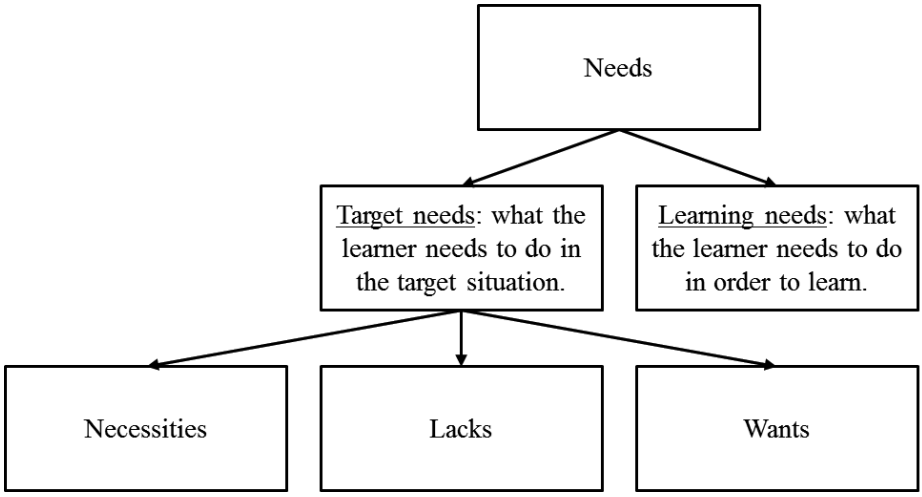
Hutchinson and Waters (1987) definition of target needs stresses allowing the learners to have their own perception of their needs. In that context, wants refer to the learners' idea of what they want and need to comprehend and produce. The learners may be perfectly aware of their necessities and lacks in the target situation, however, it might happen that their views are in conflict with that of the teachers. That is why the ESP practitioners should find out what learners expectations are towards language courses. In that case a learning situation analysis (LSA) is necessary. This process allows to identify how the learners learn the language best, what resources are available to facilitate their learning and what teaching styles are preferred by them. Subsection 2.2.5. provides more detailed information on LSA.

2.1.3. Learning needs

According to Hutchinson and Waters (1987), it is unrealistic do create a course design solely on the target objectives just as it is unrealistic that a journey (the ESP course) can be planned solely with regard to the starting point (lacks) and the

destination (necessities). The needs, potential and constraints of the route that is the learning situation should be taken into consideration. Learning needs explain how the learners are able to make progress from the starting point (lacks) to the destination (necessities). For example, the learners may be highly motivated in the subject because they may like the subject teacher or examination session is coming soon, but their willingness to participate in classroom activities may be completely lost when they are given long and boring texts. In other words the learners' motivation in the target situation may not necessarily transfer to the ESP classroom. According to Donesch-Jeżo (2011), every experienced teacher can notice that the problem with motivation in the classroom arises when a negative tension and/or boredom starts to dominate over joy and interest in the task being performed, which leads to inevitable dissatisfaction and, in consequence, to demotivation. It means that learning process should be enjoyable, and at the same time effective.

Figure 1. Hutchinson & Waters' (1987) Classification of Needs Analysis



2.1.4. Needs classification from outsiders and insiders viewpoint

Dudley-Evans and St John (1998) argue that if needs are derived by outsiders from facts, from what is known and can be verified then they are classified as objective and perceived needs. For example, if the learners learn English because they want to complete the language course in order to get a language certificate, then their needs to learn English are seen as objective and perceived. On the other hand, if needs are derived by insiders and correspond to cognitive and affective factors such as "to be confident" then they are classified as subjective and felt needs. The authors further state that "(…) product-oriented needs derive from the goal or target situation and process-oriented needs derive from the learning

situation" (Dudley-Evans and St John, 1998, p. 123) thus a target situation analysis (TSA) encompasses objective, perceived and product-oriented needs, while a learning situation analysis includes subjective, felt and process-oriented needs.

2.1.5. Objective and subjective needs

Brindley (1989) makes a distinction between objective and subjective needs. Objective needs can be diagnosed by teachers following the analysis of learners' personal data including information about their educational background, current language proficiency and difficulties in foreign language learning. The analysis may also involve examination of the target communicative situations in which the learners participate and types of spoken and written discourse they have to understand and produce. This factual information may be used as a way to identify objective needs. In contrast, subjective needs, refer to "the cognitive and affective needs of the learner in the learning situation" (Brindley, 1989, p. 69) and can be derived from the data on affective and cognitive factors. These factors include the learners' wants, desires, expectations, personality, self-confidence or other psychological manifestations. However, these factors cannot be identified as easily or even recognized by learners themselves which can be attributed to "elusive nature of the variables" (Brindley, 1989, p. 70).

2.1.6. Learner needs

Widdowson (1983) argues that learner needs is a concept which offers two distinct interpretation. On the other hand it may refer to what the learners need to do once they mastered the language. This is a goal-oriented definition of needs. On the other hand it may refer to what the learners need to do to learn the language. This is a process-oriented definition of needs. Briefly, a goal-oriented definition of needs concerns the ends of learning and involves syllabus aims, while a process-oriented definition of needs relates to the means of learning and has to do with pedagogical objectives (Widdowson, 1983, p. 20). The above interpretation of learner needs empathizes the importance of assessing the learner's level of English language proficiency and evaluation of the target situation where it is necessary for the learner to use the language in practice.

As it was stated at the beginning of this section, there are various definitions of needs. This implies that in order to identify learners' needs, the teachers are advised to conduct needs analysis. The results would help to diagnose the current language proficiency of the learners and introduce changes into the syllabus.

2.2. Needs analysis

2.2.1. What is needs analysis?

Needs analysis is a process which allows to find out what skills and knowledge learners need to have to be able to master a foreign language. According to West (1997), the term first appeared in India in the 1920s and referred to learning

General English. The term did not gain its prominence until around 1970 when its return is closely related to the development of ESP. And since the scope of the ESP concept has changed, as a result the notion of needs analysis has evolved.

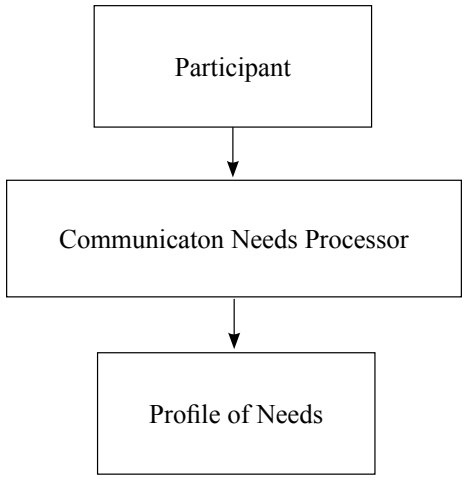
2.2.2. Components of needs analysis

There are various components of needs analysis put forward by researchers. However, the majority of researchers agree that a target situation analysis (TSA), a present situation analysis (PSA) and a learning situation analysis (LSA) constitute integral parts for assessment of learners' language needs.

2.2.3. Target situation analysis

Munby's model is generally perceived by the ESP teachers as a means to conduct a target situation analysis (TSA). Namely, a kind of needs analysis which centres around learners' needs at the end of a language course (Robinson, 1991). The target needs are a result of this analysis. The Communication Needs Processor (CNP), which is a central part of the model, consists of eight variables within which information on the learners' target situation can be obtained. The variables include: purposive domain (ESP classification), setting (the time and place), interaction (student-student, student-lecturer), instrumentality (medium of communication and channel of communication), dialect (the dialects which the learners will have to comprehend and produce), target level (level of linguistic proficiency), communicative event (what the learners will have to do with English), and communicative key (the way in which communication needs to be performed) (Munby, 1978). The processing of eight parameters provides a profile of needs (Figure 3), which constitutes a presentation of what the learners, the participants, will be able to do with the language at the end of the course.

Figure 2. John Munby's Model of Needs Analysis Communication



It seems that the instrument proposed by Munby enables the course designers or teachers to establish accurate characteristics of an individual language learner. On the other hand, Dudley-Evans and St John argue that although Munby's gives detailed lists of microfunctions, he fails to prioritize them or any of the affective factors which today are considered essential (Dudley-Evans and St John, 1998, p. 122).

2.2.4. Present situation analysis

A target situation analysis (TSA) centres on the learners' needs at the end of a langue course, while a present situation analysis (PSA) focuses on what the learners already know at the beginning of a language course taking into consideration their strengths, lacks, and weaknesses. In other words, it attempts to identify what the learners are like at the start of the course. PSA is usually conducted through established placement tests. Also, background information on the learners cannot be ignored. It is very important at this stage of analysis to gather information on the learners' social and educational background, age and occupation, the gap between the current and target proficiency, preferred learning and teaching styles, availability (time constraints) aptitude for learning and motivation to learn the language. McDonough (1984) argues that PSA involves "fundamental variables," which must be taken into consideration before conducting a target situation analysis. In practice, needs analysis may be perceived as a combination of TSA and PSA since seeking information concerning both analyses usually takes place simultaneously.

2.2.5. Learning situation analysis

According to Dudley-Evans and St John (1998), a learning situation analysis (LSA) gives information on the learners' subjective or felt needs. It also concerns the learners' process-oriented needs that is their idea of language learning, what their best strategies, techniques of learning a foreign language are. To analyze learning needs (the term is discussed in section 2.1.), Hutchinson and Waters (1987, pp. 62–63) propose a target situation analysis framework that consists primarily of the following questions:

- why are the learners taking the course?
- how do the learners learn?
- what resources are available?
- who are the learners?
- where will the ESP course take place?
- when will the ESP course take place?

The concept of analysis of learning needs proves to be useful, since it attaches importance to the whole process of learning. Also, it provides the ESP practitioners with an opportunity to analyze the learners' learning needs according to their existing knowledge and skills, the conditions of the learning situ-

ation and motivation. An-ongoing collection and processing of information on the needs gives a vital source of information which, in turn, may serve as a basis for designing a language course that will meet the needs of a particular group of learners.

3. Study

3.1. Student's needs analysis in practice

Taking into account the importance of needs analysis, I decided to conduct a study which aim was to reveal students' necessities, lacks, wants and learning needs. I hoped that the study would shed light on the reality of EMP classes. Correspondingly, the questionnaire included questions on choices ranging from the traditional to the modern learning and teaching style preferences. The aim was to identify which approaches are best for the students to facilitate their learning processes. The data obtained from this investigation may enable the teachers to evaluate their teaching methods and choose the appropriate techniques to meet the students' learning needs.

3.2. Material and data collection method

The respondents who participated in the study conducted in October 2015 for the purpose of obtaining information on their learning needs, were 40 students of the Medical Faculty at the Jagiellonian University Medical College. The research group included: (1) 16 third-year students, and (2) 24 fourth-year students of the same faculty. Both male and female students were among the respondents and the age range was between 21 and 23. The language proficiency of the respondents was intermediate and upper intermediate which corresponds to the CEFR levels B1 and B2 respectively.

The instrument used as a diagnostic tool was a questionnaire which was an adaptation of a questionnaire by Busch, *et al*. (1992) intended to survey the needs of students at Kanda University of International Studies. Some of the questions were modified and adjusted to reveal target information based on the goals of the study. Four questions were added to obtain more comprehensive data. The questionnaire designed for the students included both closed- and open-ended questions which were tailored to elicit information on their immediate and long-term needs. Most questions were closed-ended since open-ended responses could have produced complex answers and thus lead to numerous interpretations and undermine the validity and reliability of the results collected (Serafini, Lake and Long, 2015, pp. 11–26). The students were asked to write their answers to open-ended questions in English and to mark closed-ended questions using a three-stage rating scale. The quantitative findings are presented in Appendix 1. For better interpretation of data, the results obtained from the 3rd-year and 4th-year students are

introduced in one table. Before collecting the data, I pretested the questionnaire on 5 students from my target group. The representatives were invited to complete the questions in the same way that they would complete it in an actual project. Having found that the questionnaire is clear and understandable, I distributed it among the students during the classes. The participants filled it in within 25 minutes. 40 answer sheets were collected, however, 1 of them turned out to be invalid since not all answers were provided.

3.3. Results

The majority of students (70%) have been learning English for over 16 years. One would expect that after years of learning English their levels of proficiency would be higher than B1or B2. This situation may be related to their previous educational experience received at school. Polish schools offer exam-oriented education which focuses on the preparation of learners for tests and seems to fail to include their long term-learning needs.

3.3.1. Necessities

The analysis of data reveals that the target situations in which the students will use English in the future are: communication with foreign language-speaking patients, healthcare professionals and specialists, participation in international medical conferences, meetings and international internships, reading scientific papers, magazines and journals, writing medical documents, reports, publications, giving presentations, using medical software programs, training and working abroad. These correspond to the topic suggestions, which in students' opinion, should be included in the EMP syllabus in order to help them meet their target needs. The list of areas include (according to the 3rd-year students): reading medical literature, conducting research on various diseases and conditions, guidelines for writing abstracts and medical publications, communication with patients, taking a patient history, revision of grammar, discussing medical breakthroughs and discoveries, new treatment approaches, introduction of new terminology for health professionals (according to the 4th-year students), and learning General English. 25% of the 3rd-year students and 10% of the 4th-year students do not suggest any changes in the current syllabus.

3.3.2. Lacks

Both groups of students feel that they weakest skill is speaking. The substantial majority of the 3rd-year and 4th-year students marked the following areas as problematic:

- using a variety of grammatical structures in communicative activities,
- using a wide range of vocabulary in speaking and writing,
- understanding spoken description or narrative,
- expressing opinions in a clear and comprehensive way,

- understanding different accents,
- recognising individual words.

The 4th-year students have almost two-fold greater problems with giving oral reports and short talks including expressing their own opinions. Consequently, in students' view, improvement of speaking skills should be a teaching priority. In contrast, the least problems both groups have are with spelling, reading carefully to understand all the information in a text and the main idea of a text.

3.3.3. Wants

The analysis shows that both groups of students prefer when the teachers apply strategies and techniques developing interactive skills such as working with other students in pairs and small groups, learning in a friendly environment with teachers facilitating and encouraging learning processes. Also, the study reveals that the students favour modern teaching and learning approaches including the use of tapes/CDs/Video films in the classroom, discovering answers to the problems by themselves and having choice and voice in what they want to learn. A decisive majority of students like when the teachers explain unknown material in English, although 50% of the 3rd-year students want the teachers to use Polish when clarifying unfamiliar words. This may be explained by the fact that some specialized vocabulary may be too difficult to understand if explained in a foreign language. More students of the 3rd-year favor translation exercises and when they can chose a partner to work with. Also, they prefer when the teachers walk around the classes, help individual students and correct their mistakes immediately. Dominating the class activities by the teachers and correcting students' mistakes anonymously is strongly objected by both groups of students.

3.3.4. Learning needs

The students' desire to improve their weakest skills is very strong since the majority of respondents will use English in their future career and workplace. 60% of the 3rd-year students will have a continuous contact with a foreign language. This suggests that learning English for their prospective employment is their main motivation. Interestingly, 30% of the 3rd-year students and 25% of the 4th-year students consider working abroad.

3.4. Conclusions and recommendations

Needs analysis is a useful tool which provides vital information on learners' needs, preferences and expectations. This is very important since it helps the teachers to identify what kind of activities, methods, styles and strategies are preferred by the learners. The data gathered in this way may serve as a starting point to write a syllabus framework which may in turn ensure that the ESP classes will be effective, practical and realistic. Trying to design a language course which

meets the needs of the learners is not an easy task, nevertheless introduction of changes may prove to be satisfactory both for the students and the teachers.

Considering the results of the questionnaire, the following recommendations can be taken into account by the teachers.

Teachers are advised to:

- conduct needs analysis which can provide them with student profiles and allow them to design an effective and productive course,
- consider student input in syllabus design (a learner-centred approach),
- identify factors which may affect the way students learn such as previous learning experiences, expectations and motivation,
- accommodate students learning needs when selecting materials and activities (communicative activities and tasks practised in pairs or small groups, expanding vocabulary),
- apply modern teaching methods,
- facilitate learning process through friendly atmosphere.

Appendix
Needs analysis student questionnaire

1. How long have you been learning English?		
2. To what extent do you expect to use English at your future work?		
	3rd year (%)	**4th year (%)**
Never	0	0
Rarely	0	0
Sometimes	18.7	25.0
Often	37.5	45.0
Continuously	61.8	30.0
3. In what situations do you expect to use English at work?		
• Communication with foreign language-speaking patients, healthcare professionals and specialists. • Participation in international medical conferences/meetings. • Participation in an international internship. • Reading scientific papers, magazines, journals. • Writing medical documents/reports/publications. • Giving presentations. • Using medical software programs. • Training and working abroad.		
4. What is your weakest area of English?		
	3rd year (%)	**4th year (%)**
Listening	12.5	25.0
Speaking	56.2	59.0
Pronunciation	15.5	36.0
Writing	12.5	25.0

Reading	6.2			8.3		
Vocabulary	18.7			45.8		
5. How much difficulty do you have in each of the skills listed?						
	a lot (%)		**a little (%)**		**none (%)**	
	3rd year	**4th year**	**3rd year**	**4th year**	**3rd year**	**4th year**
Giving oral reports and short talks	18.7	12.5	43.7	75	37.6	12.5
Expressing your own opinions	18.7	8.3	43.7	70.8	37.6	20.9
Using a variety of grammatical structures when speaking	43.7	54.1	50.0	45.9	6.3	0
Using a variety of grammatical structures when writing	12.5	8.3	56.3	58.3	31.2	33.4
Using a wide range of vocabulary when speaking	31.2	25	62.6	70.8	6.2	4.2
Using a wide range of vocabulary when writing	0	4.1	75.0	62.5	25.0	33.4
Expressing what you want to say clearly	12.5	16.6	56.3	50.0	31.2	33.4
Spelling	12.5	0	37.5	41.1	50.0	58.9
Reading carefully to understand all the information in a text	0	4.1	43.7	41.1	56.3	54.8
Reading to get the main idea from a text	6.2	0	25.0	25.0	68.8	75.0
Understanding different accents	25.0	25.0	68.8	50.0	6.2	25.0
Understanding spoken description or narrative	18.7	0	56.2	70.8	25.1	29.2
Understanding informal language	18.7	20.8	68.8	41.6	12.5	37.6
Recognising individual words	6.2	12.5	75.0	62.5	18.8	25.0
6. How much would you like to improve the following:						
	a lot (%)		**a little (%)**		**none (%)**	
	3rd year	**4th year**	**3rd year**	**3rd year**	**4th year**	**3rd year**
Listening	37.5	29.1	56.2	50.0	6.3	20.9
Speaking	75.0	66.0	25.0	29.1	0	4.9
Pronunciation	31.2	37.5	43.7	41.6	25.1	20.9
Reading	6.2	4.9	75.0	54.1	18.8	41.0
Writing	31.2	25.0	62.6	66.0	6.2	9.0
Vocabulary	68.8	54.0	31.2	41.1	0	4.9
7. What topics in your opinion should be included in the programme of teaching English to medical students?						

• Medical breakthroughs and discoveries, • New treatment approaches, • Reading medical literature, • Writing abstracts, medical publications, • Various diseases and conditions, • Terminology for health professionals • Communication with patients, • Taking a patient history, • Revision of grammar, • Learning General English

8. How much do you like the following learning styles

	a lot (%)		**a little (%)**		**none (%)**	
	3rd year	**4th year**	**3rd year**	**3rd year**	**4th year**	**3rd year**
Working with other students in pairs and small groups.	62.6	54.1	31.2	37.5	6.2	8.4
Working alone in class.	12.5	37.5	68.8	33.4	18.7	29.1
Teaching only by the teacher & no activities by the students.	0	12.6	43.7	29.1	56.3	58.3
When the teacher is strict and controls the lesson.	31.2	12.6	31.2	37.5	37.6	49.9
When the teacher facilitates and encourages learning.	56.2	66.0	37.5	29.1	6.3	4.9
When the class follows a textbook closely.	25.0	20.8	50.0	62.4	25.0	41.6
When the teacher gives tests and homework.	6.2	16.7	62.6	45.8	31.2	37.5
When the teacher makes explanations in Polish.	50.0	20.9	6.2	41.6	43.8	37.5
When the teacher makes explanations in English.	81.2	75.0	18.8	16.7	0	8.3
When the teacher corrects all my mistakes immediately.	56.2	41.6	31.2	33.3	12.6	25.1
When the teacher corrects students' mistakes anonymously.	18.7	12.5	31.2	37.5	50.1	50.0
When I correct my mistakes	43.7	37.5	37.5	50.0	18.8	12.5
Learning with the use of tapes/CDs/ Video films in the classroom.	62.6	79.1	31.2	16.6	6.2	4.3
Learning English grammar and the rules of correct English.	43.8	29.1	56.2	50.0	0	20.9
When the teacher moves around the class and helps individual students.	56.2	29.1	25.0	45.8	18.8	25.1
When we have translation exercises.	62.6	29.1	31.2	41.6	6.2	29.3
When I can choose other students to work with.	62.6	37.4	37.4	50.0	0	12.6
When I see the text rather than just listen to it.	25.0	41.6	56.2	37.5	18.8	20.9
Discovering answers by myself rather than just giving me the answers by the teacher.	56.2	41.6	37.5	45.8	6.3	12.6

When there is a friendly atmosphere in class.	100	95.8	0	4.2	0	0
When I can choose what I would like to learn.	62.6	66.0	31.2	34	6.2	0
When we (students) help each other in correcting our written work (or tests).	31.2	37.5	37.6	37.5	31.2	25.0
Having homework, which makes me read English articles or search on the Internet.	31.2	25.1	56.2	33.3	12.6	41.6
Having fun while learning.	81.2	83.4	12.5	16.6	6.3	0

References

Brindley, G.P. (1989). The role of needs analysis in adult ESL program design. In: Johnson, R.K. (Ed.), *The second language curriculum.* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 63–78.

Busch, M., Elsea, M., Gruba, P., Johnson, F. (1992). A study of the needs, preferences, and attitudes concerning the learning and teaching English proficiency as expressed by students and teachers at Kanda University. *The Journal of Kanda University of International Studies*, Vol. 6, pp. 174–235.

Donesch-Jeżo, E. (2011). A study of the approach to give university students more autonomy in their ESP courses. *US-China Foreign Language*, Vol. 9, No. 5, pp. 292–306.

Dudley-Evans, T., St John, M.J. (1998). *Developments in English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hutchinson, T., Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 53–56.

McDonough J. (1984). *ESP in perspective: A practical guide*. London and Glasgow: Collins Educational.

Munby, J. (1978). *A communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, P. (1991). *ESP Today: A practitioner's guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

Serafini, E.J., Lake, J.B., Long, M.H. (2015). Needs analysis for specialized learner populations: Essential methodological improvements. *English for Specific Purposes*, Vol. 40, pp. 11–26.

West, R. (1997). Needs analysis: State of the art. In: Howard, R., Brown, G. (Eds.), *Teacher education for languages for specific purposes*. Clevedon: Multilingual Matters.

Widdowson, H.G. (1983). *Learning purpose and language use.* New York: Oxford University Press.

Państwo i Społeczeństwo

2016 (XVI) nr 3

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

Joanna Małocha

ROZWAŻANIA NAD ZAKRESEM KOMPETENCJI NAUCZYCIELA JĘZYKA KOPTYJSKIEGO PRACUJĄCEGO ZE STUDENTAMI Z EUROPEJSKIEGO KRĘGU KULTUROWEGO

Considerations on the scope of competence of the Coptic language teacher working with students from the European cultural circle

The guiding idea of the hereby paper constitute considerations on the scope of competence – both preliminary and professional – which should display teachers of not typical languages. The entirety of divagating was based on the experience of teaching the Coptic language to European students. The emphasis was on such elements of professional knowledge which – due to the specificity of the cultural circle of Egyptian Christians – are gaining, in this case, a higher importance than in relation to teachers of congressional languages (e.g. religious-historical aspect of teacher's general knowledge). The point of departure for theoretical considerations constituted the didactic experience of the author as well as the results of the questionnaire research performed among students of UPJPII, who were learning the Coptic language in years 2009–2014.

Key words: Coptic language, professional competence of the language teacher, cultural competence of the language teacher

1. Wprowadzenie

Język koptyjski postrzegany jest w środowisku środkowoeuropejskich humanistów jako egzotyczny, a jego znajomość w tym kręgu należy do rzadkości. *Nota bene* niewiele korzystniej prezentuje się stan wiedzy przeciętnego Europejczyka na temat burzliwych dziejów i bogatej cywilizacji egipskich chrześcijan. Choć na płaszczyźnie polskich badań historyczno-patrystycznych odnaleźć można szereg tłumaczeń cennych dzieł koptyjskich, to brakuje rodzimej literatury specjalistycznej poświęconej dydaktyce tegoż języka. Niniejsze rozważania stanowią próbę choć cząstkowego zapełnienia tej luki poprzez zaproponowanie teoretycznego modelu kompetencji, jakimi powinien odznaczać się w warunkach europejskich lektor języka koptyjskiego (podobnie Małocha, 2014). Przy czym rozważania te nie mają charakteru dyskursu czysto akademickiego, lecz bazują na praktyce dydaktycznej autorki oraz na badaniach przeprowadzonych wśród studentów.

2. Część teoretyczna

2.1. Język koptyjski jako przykład języków mniejszościowych

Koptyjski należy do rodziny afroazjatyckiej i stanowi ostatnią fazę rozwoju języka egipskiego. Jego alfabet składa się zatem z dwudziestu czterech liter greckich oraz siedmiu znaków wywiedzionych z pisma demotycznego. Za czas jego powstania przyjmuje się przełom II i III stulecia. Jednakże już od VII w. podlegał on rosnącej dominacji arabskiego – jako języka okupanta Egiptu. Pomimo tego, jeszcze za czasów Jeana-Françoisa Champolliona badacze i podróżnicy europejscy potwierdzali istnienie kapłanów, którzy swobodnie porozumiewali się po koptyjsku w mowie i piśmie. Zaś w latach 30. ubiegłego stulecia uczeni odkryli, iż niektórzy mieszkańcy górnoegipskich wiosek wciąż używają szeregu wyrazów i zwrotów koptyjskich. Od początku XX w. podejmowane są też próby przeprowadzenia zorganizowanej rewitalizacji tegoż języka poprzez włączenie go do programu nauki w wybranych szkołach publicznych oraz placówkach wyznaniowych (m.in. w ramach spotkań chrześcijańskich szkółek niedzielnych). Obecnie – dzięki postępowi techniki – koptyjski na nowo wzbudził zainteresowanie szerszych kręgów, a wyrazem jego dostosowywania do współczesnych potrzeb komunikacyjnych jest tworzenie i wprowadzanie do słowników wyrazów typu ⲓⲓⲧⲉⲗⲉⲛⲁⲩ – „telewizja" (Atiya, 1978; Davies, 1998; Gabra, 2009; Swanson, 2014; Thompson, 2008, s. 149).

Do najważniejszych placówek naukowych prowadzących badania nad językiem koptyjskim należą The Institute of Coptic Studies w Kairze (powstały w 1954 r.) oraz francuska L'École Biblique et Archéologique w Jerozolimie. Zaś mniej lub bardziej regularne kursy tegoż języka dostępne są obecnie w niemal pięćdziesięciu krajach świata (w Europie, Australii, Kanadzie i Stanach Zjednoczonych).

2.2. Nauczanie języka koptyjskiego w Polsce

W ostatnim dziesięcioleciu w Polsce lektorat koptyjski prowadzony był lub nadal występuje w *ratio studiorum* na pięciu uczelniach wyższych z trzech miast:

1) Warszawa:
- Instytut Archeologii na Wydziale Historycznym Uniwersytetu Warszawskiego (Język koptyjski na poziomie podstawowym oraz lektura tekstów koptyjskich)
- Wydział Nauk Historycznych i Społecznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (Język koptyjski – poziom podstawowy i zawansowany)

2) Kraków:
- Instytut Filologii Klasycznej na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego (Język koptyjski – wprowadzenie do językoznawstwa starożytnego)
- Międzywydziałowe Studium Języków Obcych Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie (Język koptyjski – poziom podstawowy i zaawansowany).

3) Katowice:
- Wydział Teologiczny Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (Język koptyjski – morfologia i składnia).

Niezwykle ciekawe – choć niestety odosobnione – przedsięwzięcie z tego zakresu stanowi funkcjonująca od roku akademickiego 2011/2012 Fundacja Babel, której partnerem jest Instytut Filologii Klasycznej Uniwersytetu Warszawskiego[1]. Wśród bogatej oferty komercyjnych zajęć z języków orientalnych, które prowadzone są w ramach działań statutowych organizacji, znalazł się także lektorat koptyjski na poziomie podstawowym i zaawansowanym. Powyższy przegląd wykazuje zatem, iż zapotrzebowanie na naukę koptyjskiego na polskich uczelniach wyższych dostrzeżono w kontekście kształcenia przyszłych archeologów, teologów, filologów klasycznych oraz historyków.

Gorzej przedstawia się natomiast zaopatrzenie rodzimego rynku w pomoce dydaktyczne dla nauczycieli języka Koptów. Do dziś nie ma bowiem polskiego podręcznika, który odpowiadałby graficzno-edytorskim standardom współczesnych wydawnictw lingwistycznych[2]. Z konieczności lektorzy muszą więc sięgać po publikacje obce (głównie angielskie i niemieckie). Pewną pomocą mogą też służyć, pojawiające się w ostatnim czasie, nowatorskie rozwiązania w postaci edukacyjnych stron internetowych oraz translatorów multimedialnych.

---

[1] Celem fundacji – działającej *pro publico bono* – jest zachowywanie, rozwijanie, a także upowszechnianie językowego dziedzictwa wielkich cywilizacji i ich religii: judaizmu, chrześcijaństwa, islamu oraz hinduizmu i buddyzmu, http://www.babel.uw.edu.pl [dostęp: 02.02.2015].

[2] Największą popularnością w tym względzie cieszy się praca W. Myszora (1998), która jednakże ma charakter bliższy skryptowi aniżeli podręcznikowi językowemu we współczesnym rozumieniu tego słowa. Istotną pomoc dla polskich lektorów stanowią również: Dembska i Myszor (1996; 1998); Dembska (2010).

2.3. Kompetencje profesjonalne nauczyciela języka obcego

Pod pojęciem kompetencji profesjonalnych (*professional competence*) nauczyciela języka obcego w ujęciu zaproponowanym przez Michaela Wallace'a rozumie się zespół poglądów i umiejętności danego lektora, jakie osiąga on i rozwija na bazie kompetencji wstępnej w trakcie swojej działalności zawodowej. Wspominana zaś kompetencja wstępna (*initial competence*) definiowana jest jako formalne (np. poświadczone dyplomem) stwierdzenie, iż ktoś jest uprawniony do wykonywania zawodu (Wallace, 1995, s. 58; Wysocka, 2003, s. 11–12). Za podstawę rozważań prowadzonych w dalszej części artykułu posłuży natomiast – komplementarny i dobrze nadający się do tego celu – schemat kompetencji i wiedzy profesjonalnej zaproponowany przez Dorotę Werbińską (2004, s. 15–27).

Z modelu tego wybrano następujące komponenty:

a) Kompetencje lingwistyczne – trzon wiedzy lektora, obejmujący dwa obszary: biegłość językową w zakresie sprawności słuchania, czytania, mówienia i pisania oraz kompetencję przedmiotową (jej elementy składowe wymienia szczegółowo Richards, 1998, s. 8), czyli wiedzę o języku, która z reguły jest obca osobom nienauczającym języka (fonologia, morfologia, składnia, etc.). Model biegłości językowej odwołuje się zatem do zaproponowanego jeszcze w latach 60. XX w., ale obowiązującego do dziś postrzegania języka przez pryzmat „czterech sprawności". W kontekście zajęć lektoratowych warto jednakże wzbogacić tę kompetencję także o umiejętność posługiwania się językiem obcym w czasie tzw. dyskursu klasowego (np. proszenie, nakazywanie, zadawanie pytań, wydawanie poleceń) (Stern, 1992, 75–77).
b) Kompetencje metodyczne – umiejętność nauczania języka (pisanie konspektów lekcji, prezentowanie nowych zagadnień językowych, przeprowadzanie ćwiczeń kontrolnych, sprawdzanie postępów w nauce, praca z tekstem i dialogiem etc.). Według części badaczy wiedza ta powinna nadążać za pojawiającymi się coraz nowszymi technologiami i środkami przekazu. Współcześnie zatem obejmować winna między innymi umiejętność sprawnego posługiwania się komputerem, Internetem czy platformami edukacyjnymi (Brzeziński, 1980, s. 11; Jacoby, 1979, s. 7; Król i Pielachowski, 1995, s. 102; Marynowska-Sowula i Wajda, 1998, s. 36–43; Petty, 2010, s. 363–375).
c) Kompetencje pedagogiczne – pozostają w pewnym związku z kompetencjami metodycznymi, przy czym chodzi tu o wiedzę i umiejętności wspólne dla wszystkich nauczycieli niezależnie od przedmiotu (np. planowanie lekcji i budowanie poszczególnych jednostek lekcyjnych, monitorowanie procesu uczenia się, dostosowanie metod i technik nauki do potrzeb słuchaczy etc.). Z tej racji kompetencje te bywają również nazywane umiejętnością nauczania lub kompetencjami dydaktycznymi (Bąbel i Wiśniak, 2008; Bereźnicki, 2007, s. 372; Hamer, 1994, s. 27–36; Richards, 1998, s. 4).

d) Kompetencje psychologiczne – nauczycielska umiejętność efektywnego komunikowania się z uczniami. Owa wiedza psychologiczna bywa czasem nazywana kompetencją emocjonalną nauczyciela (Hamer, 1994, s. 37; Head i Taylor, 1997; Komorowska, 1993, s. 12–13; Mędrecka-Kondak, 1999, s. 91).
e) Wiedza środowiskowa – rozumienie czynników środowiskowych, w ramach których odbywa się proces nauczania (np. program i typ placówki edukacyjnej, wiek słuchaczy etc.) (Richards, 1998, s. 12). Jak bowiem stwierdziła Hanna Komorowska, „poczucie sukcesu w nauce języka jest budowane poprzez poczucie sensu pracy i przydatności opanowywanych umiejętności oraz poprzez zainteresowanie treściami wartymi poznawania i omawiania" (Komorowska, 2005, s. 51).
f) Wiedza ogólna – wiedza o świecie, obejmująca umiejętności i informacje, które czynią z nauczyciela osobę dobrze zorientowaną. Jak uzasadnia to bowiem D. Werbińska, „nauczyciel języka obcego zwykle potrzebuje więcej wiedzy ogólnej niż nauczyciel matematyki, gdyż nawet na poziomie elementarnym w nauczaniu języka występują treści z innych przedmiotów i więcej informacji interdyscyplinarnych niż przy nauczaniu matematyki" (Werbińska, 2004, s. 26).

3. Część badawcza – sprawozdanie z badania ankietowego

3.1. Cel ankiety i prezentacja grupy badawczej

Punkt wyjścia dla przedstawionych poniżej rozważań nad wzorcowym modelem kompetencji europejskich nauczycieli języka koptyjskiego stanowią – oprócz refleksji własnych autorki – wyniki badań. Anonimowe ankiety[3] przeprowadzone zostały wśród studentów Wydziału Historii i Dziedzictwa Kulturowego oraz Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie, którzy uczyli się języka koptyjskiego w latach 2009–2014. Próbę statystyczną tworzyło tu sześć grup: cztery na poziomie początkującym (tj. po dwóch semestrach nauki) liczące od 10 do 15 osób oraz dwie pięcioosobowe, reprezentujące poziom zaawansowany (tj. po czterech semestrach nauki). Łącznie była to próba 61 studentów. Nadmienić trzeba, że 37 z nich nie uczyło się nigdy języków innych niż zaliczane do grupy kongresowych plus łacina. W pozostałych przypadkach (24 osoby) mieli kontakt z arabskim i hebrajskim.

3.2. Omówienie wyników ankiety

Ankieta składała się z 11 pytań i dotyczyła także oceny materiałów dydaktycznych używanych do nauki języka koptyjskiego oraz propozycji wprowadzenia w ramach lektoratu zajęć e-learningowych. Podczas wartościowania różnych

[3] Wzór ankiety w Aneksie do niniejszego artykułu.

form ćwiczeń standardowe zadania, polegające na ustnym i pisemnym tłumaczeniu zdań, uzyskały najwyższą ocenę pod względem przydatności, ale też uznano je za najmniej atrakcyjne. Zaś w ogólnym rozrachunku najlepiej wypadły ćwiczenia z wykorzystaniem oryginalnego materiału ikonograficznego (pierwsze miejsce pod względem atrakcyjności i drugie, jeśli chodzi o przydatność) oraz różnego rodzaju testy czy nieco ludyczne ćwiczenia leksykalne. Pozytywnie oceniono także zastosowanie w trakcie zajęć multimediów oraz włączenie do zestawów tekstów ćwiczeniowych fragmentów (dostosowanych do poziomu studentów) oryginalnych pisanych źródeł koptyjskich. Ankietowani w większości uznali również zajęcia e-learningowe za ciekawy sposób uatrakcyjnienia lektoratu – jako pozytywne strony takiej formy wymieniali dowolność w wyborze momentu, tempa i miejsca nauki, dużą ilość czasu na rozwiązanie zadań oraz możliwość ćwiczenia samodyscypliny. Niemniej zdarzały się także głosy zwracające uwagę na wady nauczania zdalnego: np. występowanie problemów technicznych, brak kontaktu z językiem mówionymi oraz bezpośredniej styczności z prowadzącym.

Cztery spośród zadanych pytań w sposób szczególny dotyczyły tematyki omawianej w niniejszym artykule, stąd też poniżej przedstawiono dokładniejszą analizę udzielonych na nie odpowiedzi.

1) W jakiej mierze Pana/i zdaniem zajęcia z języka koptyjskiego wymagają odmiennej metodyki i formy przeprowadzania aniżeli lektoraty z języków kongresowych?

Było to pytanie otwarte. Odpowiedzi na nie udzieliło 49 ankietowanych, z czego 16 osób stwierdziło, iż odmienne formy prowadzenia zajęć nie są konieczne lub jest to potrzebne w niewielkim stopniu. 33 badanych zauważyło potrzebę istnienia odrębnej metodyki nauczania (a co za tym idzie – także kompetencji nauczyciela), ukonkretniając w kilku przypadkach, iż zajęcia te wymagają odmiennego sposobu pracy z oryginalnymi tekstami źródłowymi oraz zwracania szczególnej uwagi na kontekst historyczny i kulturowy.

2) O jakie formy ćwiczeń językowych lub materiałów edukacyjnych chciałby/aby Pan/i wzbogacić zajęcia z języka koptyjskiego?

Było to również pytanie otwarte. Odpowiedziało na nie 43% respondentów. Jedyną sugerowaną przez nich formą ubogacenia lektoratu było zwiększenie ilości przekazywanych w jego trakcie informacji na temat kultury Koptów. Niektórzy studenci poddawali nawet konkretne propozycje częstszego wykorzystywania podczas zajęć muzyki koptyjskiej czy – w miarę możliwości – filmów (dokumentalnych i fabularnych).

3) Jak ocenia Pan/i potrzebę przekazywania w trakcie lektoratu języka koptyjskiego wiadomości z zakresu szeroko pojętej kultury i historii świata Koptów?

Było to pytanie półotwarte, opatrzone trzema proponowanymi odpowiedziami do wyboru oraz możliwością dopisania własnych uwag. W tym przypadku wypowiedzieli się wszyscy studenci, z czego 57 (94% ankietowanych) zaznaczyło odpowiedź: „Jest to konieczne do właściwej interpretacji tłumaczo-

nych tekstów i uatrakcyjnia zajęcia". Jedynie czterech studentów (6%) wybrało możliwość: „Nie są to wiadomości niezbędne, ale mogą pojawić się w trakcie zajęć lektoratowych". Nikt natomiast nie wybrał odpowiedzi: „Lektorat powinien ograniczyć się wyłącznie do przekazywania informacji z zakresu językoznawstwa".

4) Jak ocenia Pan/i wartość wymienionych niżej kompetencji w odniesieniu do nauczyciela języka koptyjskiego?

Pytanie zamknięte, w którym respondenci proszeni byli o przyznanie każdej z podanych kompetencji określonej liczby punktów w skali od 1 do 5 (gdzie 1 oznaczało kompetencję o najmniejszym znaczeniu, a 5 – kompetencję uznaną za najbardziej wartościową). Odpowiedzi udzielili wszyscy ankietowani, wyniki przedstawia tabela 1 (w nawiasie podano miejsce na liście rankingowej).

Tabela1. Ocena wartości kompetencji nauczyciela języka koptyjskiego

Kompetencje	**Wartość kompetencji w przypadku lektora j. koptyjskiego (maksymalnie 305 pkt)**
Znajomość języka	300 (1)
Szczegółowa wiedza językoznawcza	53 (8)
Znajomość zasad dydaktyki szczegółowej, właściwej dla nauki języka	247 (3)
Znajomość zasad dydaktyki ogólnej	180 (6)
Umiejętność nawiązania kontaktu ze studentami	220 (4)
Znajomość charakteru uczelni i specyfiki kierunków, z których pochodzą studenci	208 (5)
Wiedza ogólna	86 (7)
Szczegółowa znajomość historii oraz cywilizacji koptyjskiej	298 (2)

Źródło: opracowanie własne.

Respondenci zauważyli więc potrzebę istnienia odrębnej metodyki nauczania języka koptyjskiego, a co z tego wynika – także specyficznego profilu kompetencyjnego lektora. Przy czym odpowiedzi udzielone na dwa pierwsze pytania na dobrą sprawę stanowiły zarazem antycypację odpowiedzi na pytanie trzecie. Wyraźnie bowiem wskazywały one na potrzebę przekazywania w trakcie zajęć języka koptyjskiego wiadomości z zakresu szeroko pojętej kultury i historii świata Koptów. Zaś z punktu widzenia rozważanego tematu najważniejszy, a zarazem najbardziej czytelny obraz opinii słuchaczy dały oceny przyznane zaproponowanym kompetencjom nauczyciela. Za najważniejsze uznane zostały znajomość języka (co zresztą zrozumiałe) oraz posiadanie dokładnej wiedzy na temat specyfiki cywilizacji koptyjskiej. Na dalszych miejscach uplasowały

się: znajomość warsztatu dydaktycznego, umiejętność nawiązywania kontaktu ze słuchaczami oraz wyczulenie na ich potrzeby, wynikające z charakteru studiów. Najniżej natomiast oceniono wartość wiedzy ogólnej oraz szczegółowej wiedzy językoznawczej. Te ostatnie wyniki zapewne tłumaczyć można niewiedzą na temat praktycznego przełożenia rzeczonych kompetencji na korzyść studentów w trakcie zajęć.

3.3. Propozycja teoretycznego modelu kompetencji nauczyciela języka koptyjskiego

Dostosowując ogólny model kompetencji lektorów do specyfiki pracy nauczycieli języka koptyjskiego w Europie autorka pragnie zaproponować następujące wnioski.

Nauczyciel języka koptyjskiego, jak każdy lektor, powinien posiadać w możliwie wysokim stopniu wszystkie wymienione składniki kompetencji profesjonalnej (tj. lingwistyczną, metodyczną, pedagogiczną, psychologiczną oraz wiedzę środowiskową). Jednakże w sposób szczególny winien dbać o rozwój wiedzy ogólnej – a jeszcze lepiej, aby przybrała ona postać wiedzy szczegółowej, obejmującej szereg informacji z dziedzin, które definiują i kształtują charakter cywilizacji koptyjskiej. Będzie tu zatem chodziło o wiadomości z zakresu historii (czasem nawet archeologii) Egiptu, teologii chrześcijańskiej czy politologii krajów arabskich. Tym samym wiedza ta staje na pograniczu kompetencji kulturowej, którą D. Werbińska uznaje za jeden ze składników biegłości językowej (Werbińska, 2004, s. 17). Hans Heinrich Stern rozumie ją natomiast jako „przyswojenie norm, wartości i postaw tworzących dane społeczeństwo, jak również umiejętność rozpoznawania kulturowo istotnych faktów i tego, jakie zachowanie jest akceptowane bądź nie" (Stern, 1992, s. 83). Jeśli przyjmiemy definicję Sterna, to – ze względu na specyfikę nauczanego przedmiotu – wydaje się, iż w proponowanym modelu trzeba jednak tę kompetencję potraktować jako osobną, samodzielną i niezwykle istotną.

Przemawia za tym wyraźna odmienność tradycji koptyjskiej i realiów życia Koptów w porównaniu z krajami europejskimi. Ich odrębność i samoświadomość *de facto* bazuje bowiem na kwestiach związanych ściśle z historią religii, zaś brak wiedzy z zakresu patrystyki uniemożliwia prawidłowe odczytanie większości – czasem nawet najprostszych –tekstów oryginalnych, a współczesna sytuacja egipskich chrześcijan wymaga z kolei znajomości zagadnień politologicznych. Co ciekawe potrzebę tego typu kompetencji u nauczycieli koptyjskiego dostrzegają – czasem niemal intuicyjnie – nawet studenci znajdujący się na początkowych etapach nauki tego języka. Już bowiem na wstępie – choćby w podstawowym słownictwie rzeczownikowym – otrzymują oni obraz społeczeństwa, którego nie rozumieją, i oczekują od lektora wyjaśnień wykraczających poza zakres czysto językowy.

Na koniec warto również zaznaczyć, iż tak rozumiana kompetencja kulturowa pozostaje w korelacji z inną ważną umiejętnością, która w przypadku

nauczycieli języka koptyjskiego zaznacza się wyraźniej aniżeli np. w odniesieniu do anglistów. Chodzi o umiejętność tworzenia materiałów dydaktycznych o znacząco wysokich walorach realioznawczych, zgodnie z postulatem Heleny Żmijewskiej wysuniętym na przełomie lat 80. i 90. (Gnyś, 2003, s. 194–195; Jankowska, 2010, s. 159). *Nota bene* tego typu hasła w polskich badaniach nad metodyką nauczania języka obcego występowały już w okresie powojennym. W połowie lat 50. Zofia Bagsten pisała bowiem, iż ciekawe teksty, dobrze przeprowadzona analiza wybranych wyjątków z literatury pięknej, publicystyki, piśmiennictwa popularnonaukowego czy zwykłych „rozmówek" – od początku nauki języka zwracają uwagę uczniów na specyficzne różnice warunków życia i pracy (Bagsten, 1956, s. 53–54). Dla polskich koptologów umiejętność ta nabiera zaś dodatkowego znaczenia w kontekście przedstawionego wyżej deficytu na rodzimym rynku wydawniczym materiałów do nauczania tegoż języka.

4. Podsumowanie

Osobną kwestią pozostaje pytanie, w jakim stopniu zaproponowany tu teoretyczny model kompetencji nauczyciela języka koptyjskiego przystaje do rzeczywistego stanu polskiego szkolnictwa wyższego ostatnich lat. Niezależnie jednak od wyników takiego porównania należałoby sobie życzyć, aby wszyscy lektorzy w miarę możliwości dbali o przekazywanie studentom – zgodnie z ich własnymi postulatami – zarówno informacji ściśle filologicznych, jak i wiedzy na temat kontekstu kulturowego, w jakim język koptyjski funkcjonuje.

Bibliografia

1. Literatura przedmiotu

Bagsten Z. (1956). *Zagadnienie zbliżenia do kultury obcego narodu w procesie nauczania języka obcego*. W: *Z zagadnień nauczania języków obcych*. Red. W. Dewitz, F. Jungman, A. Prejbisz. Warszawa, s. 51–57.

Bąbel P., Wiśniak M. (2008). *Jak uczyć, żeby nauczyć*. Warszawa.

Bereźnicki F. (2007). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków.

Brzeziński, J. (1980). *Pomoce i środki audiowizualne w nauczaniu języków obcych*. Warszawa.

Gnyś M. (2003). *Zagadnienia kulturowe i kulturoznawcze w nauczaniu języków obcych*. Siedlce.

Hamer H. (1994). *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa.

Head K., Taylor P. (1997). *Readings in teacher development*. Oxford.

Jacoby J. (1979). *Nowoczesne środki i materiały dydaktyczne*. Warszawa.

Jankowska A. (2010). *Projektowanie zajęć w oparciu o materiały autentyczne*. W: *Materiały edukacyjne w nauczaniu języków obcych – teoria i praktyka*. Red. K. Drożdział-Szelest. Gorzów Wielkopolski, s. 155–164.

Komorowska H. (1993). *Rola i styl kierowania a sukces zawodowy nauczyciela języka obcego*, „Neofilolog", R. 6, s. 7–16.
Komorowska H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa.
Król, I., Pielachowski, J. (1995). *Nauczyciel i jego warsztat pracy*. Poznań.
Małocha, J. (2014). *Indywidualizacja materiałów dydaktycznych do nauczania języka koptyjskiego w przypadku słuchaczy studiów niefilologicznych z polskim jako językiem pierwszym*. W: *Indywidualizacja nauczania języków obcych. Badana i praktyka*. Red. J. Małocha. Kraków, s. 87–100.
Marynowska-Sowula, E., Wajda, Z. (1998). *Wykorzystanie programu PowerPoint na lektoracie z języka rosyjskiego*, „Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej", R. 33, s. 70–75.
Mędrecka-Kondak, A. (1999). *The influence of teacher's positive reinforcement over learners' foreign language acquisition*. W: *O nauczaniu języków obcych z perspektywy końca XX wieku*. Red. R. Kuźmińska. Wrocław, s. 84–91.
Petty, G. (2010). *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. Tłum. J. Bartosik. Sopot.
Richards, J.C. (1998). *Beyond training*. Cambridge.
Stern, H.H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford.
Wallace, M. (1995). *Training foreign language teachers*. Cambridge.
Werbińska, D. (2004). *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa.
Wysocka, M. (2003). *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice.

2. Materiały do nauki języka koptyjskiego

Atiya, A.S. (1978). *Historia Kościołów Wschodnich*. Red. Z. Kurzelanka, R. Turzyński, Warszawa, s. 14–16.
Davies, W.V. (1998). *Egipskie hieroglify*. Tłum. M.G. Witkowski, Warszawa, s. 6–10.
Dembska, A. (2010). *Chrestomatia monastycznych tekstów koptyjskich*, Warszawa.
Dembska, A., Myszor, W. (1996). *Podręczny słownik koptyjsko-polski*, Warszawa.
Dembska, A., Myszor, W. (1998). *Chrestomatia koptyjska. Materiały do nauki języka koptyjskiego*, Warszawa.
Gabra, G. (2009). *The A to Z of the Coptic Church*, Lanham, s. 1–7.
Myszor, W. (1998). *Język koptyjski. Kurs podstawowy dialektu saidzkiego*, Warszawa.
Swanson, M.N. (2014). *Copto-Arabic literature*. W: *Coptic civilization. Two thousand years of christianity in Egypt*. Red. G. Gabra, Cairo, s. 155–156.
Thompson, J. (2008). *A history of Egypt. From earliest times to the present*, Cairo.

2.1. Ważniejsze polskie tłumaczenia źródeł koptyjskich

Apokalipsa Pawła. Wstęp, przekład z koptyjskiego (1972). Tłum. W. Myszor, „Studia Theologica Varsaviensia", R. 10, z. 1, s. 163–170.
Apokryf Jana. Wstęp, tłumaczenie z koptyjskiego wersji II, 2 (2002). Tłum. W. Myszor, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne", R. 35, z. 1, s. 73–89.
Biblioteka z Nag Hammadi. Kodeksy I i II (2008). Tłum. W. Myszor. Katowice.
Eugnostos. Wstęp, tłumaczenie z koptyjskiego (Nag Hammadi Codex III, 3) (2006). Tłum. W. Myszor, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne", R. 39, z. 1, s. 44–52.
Ewangelia Judasza (2006). Tłum. W. Myszor. Katowice.
Ewangelia Tomasza (1992). Tłum. A. Dembska, W. Myszor, Katowice.

Melchizedek. Wstęp, przekład z koptyjskiego (1986). Tłum. W. Myszor, „Studia Theologica Varsaviensia", R. 24, z. 2, s. 209–225.
Świadectwo prawdy. Wstęp, przekład z koptyjskiego (1987). Tłum. W. Myszor, „Studia Theologica Varsaviensia", R. 25, z. 1, s. 199–233.
Teksty z Nag-Hammadi (1979). Tłum. A. Dembska, W. Myszor. Warszawa.

2.2. Ważniejsze słowniki obcojęzyczne

Bulus, M.M. (1973). *Mufradat al-lughah al-Qibtiyah*. [al-Qahirah].
Černý, J. (1976). *Coptic etymological dictionary*. Cambridge–New York.
Crum, W.E. (1939). *A Coptic Dictionary*, Oxford [i wydania późniejsze].
Kasser, R. (1964). *Compléments au dictionnaire copte de Crum. Bibliothèque d'études coptes*, Le Caire.
Smith, R. (1982). *A concise Coptic-English lexicon*. Mich.
Spiegelberg, W. (1912). *Koptisches Handwörterbuch*. Heidelberg.
Strasbach, M.O., Barc, B. (1984). *Dictionnaire inversé du copte*. Louvain–Peeters.
Westendorf, W. (1965–1977). *Koptisches Handwörterbuch. Bearb. auf Grund des Koptischen Handwörterbuchs*. Heidelberg.

2.3. Popularne podręczniki gramatyki koptyjskiej w językach obcych

Bauer, G. (1972), *Athanasius von Qus. Qiladat at-tahrir fi ilm at-tafsir; eine koptische Grammatik in arabischer Sprache aus dem 13./14. Jahrhundert*. Freiburg im Breisgau.
Eccles, L. (1991). *Introductory Coptic reader. Selection from the Gospel of Thomas with full grammatical explanations*. Kensington.
Еланская, А.И. (1964). Коптский язык, Москва.
Lambdin, T.O. (1983). *Introduction to Sahidic Coptic*. Macon.
Layton, B. (2004). *A Coptic grammar*. Wiesbaden.
Layton, B. (2007). *Coptic in 20 lessons*. Leuven–Paris–Dudley.
Mallon, A. (1956). *Grammaire copte: bibliographie, chrestomathie et vocabulaire*, Beyrouth.
Plumley, J.M. (1948). *An introductory Coptic grammar (Sahidic dialect)*. London.
Shisha-Halevy, A. (1988). *Coptic grammatical chrestomathy. A course for academic and private Study*. Leuven.
Stern, L. (1971). *Koptische Grammatik*. Osnabrück.
Till, W. (1961). *Koptische Dialektgrammatik*. München.
Till, W. (1961). *Koptische Grammatik*. Leipzig.
Torallas Tovar, S. (2001). *Gramática de Copto Sahídico*. Madrid.
Vergote, J. (1973–1983). *Grammaire copte*, t. 1–2. Leuven.

2.4. Bibliografię językoznawstwa koptyjskiego z lat 1996–2000 zebrano w:

Zakrzewska, E.D. (2004). *A bibliography of Coptic linguistics and linguistic studies related to Coptic (1996–2000)*. W: *Coptic studies on the threshold of a New Millennium. Proceedings of the Seventh International Congress of Coptic Studies. Leiden (27 August – 2 September 2000)*, red. M. Immerzeel, J. van der Vliet, Leuven, s. 27–38.

Netografia

1. Internetowe pomoce dydaktyczne do nauki języka koptyjskiego
http://www.babel.uw.edu.pl [dostęp: 02.02.2015].
http://www.coptic.net/CopticWeb/Contributions/CopticLanguageLessons.pdf [dostęp: 08.04.2013].
http://laurel.ocs.mq.edu.au/~leccles/coptic.html [dostęp: 03.02.2015].
http://scriptorium.lib.duke.edu/papyrus/texts/coptic/introduction.html [dostęp: 08.04.2013].
http://www.stshenouda.org [dostęp: 02.02.2015].

2. Koptyjskie translatory internetowe
http://www.bablefishfx.com/english-to-coptic-translator [dostęp: 02.02.2015].
http://translation.babylon.com/english/coptic+language [dostęp: 02.02.2015].

Aneks

Ankieta
Język koptyjski – poziom podstawowy/zaawansowany*

1. Czy uczył/a się już Pan/i języka spoza grupy języków konferencyjnych? – Tak/Nie*
Jeśli tak, to proszę podać jakiego ……..

2. Ile semestrów nauki języka koptyjskiego ma Pan/i za sobą? ……

3. Jak ocenia Pan/i przydatność wymienionych poniżej form ćwiczeń językowych w przypadku nauki języka koptyjskiego? *(proszę określić punkty w skali od 1 do 5, gdzie 1 to ćwiczenia całkowicie nieprzydatne, a 5 to najwięcej wnosząca forma zadań)*

Samodzielne tłumaczenie zdań koptyjskich na język polski i polskich na język koptyjski	1	2	3	4	5
Ćwiczenia typu testowego (np. wskaż wśród podanych możliwości poprawne tłumaczenie)	1	2	3	4	5
Ćwiczenia typu graficznego (np. przyporządkuj formy gramatyczne do podanych grup)	1	2	3	4	5
Ćwiczenia typu leksykalnego (np. krzyżówki, wykreślanki)	1	2	3	4	5
Ćwiczenia z wykorzystaniem materiału ikonograficznego (np. odczytywanie fragmentów inskrypcji z załączonych ilustracji)	1	2	3	4	5

4. Jak ocenia Pan/i atrakcyjność wymienionych poniżej form ćwiczeń językowych w przypadku nauki języka koptyjskiego? *(proszę określić punkty w skali od 1 do 5, gdzie 1 to ćwiczenia całkowicie nieatrakcyjne, a 5 to najbardziej interesująca forma zadań)*

Samodzielne tłumaczenie zdań koptyjskich na język polski i polskich na język koptyjski	1	2	3	4	5

Ćwiczenia typu testowego (np. wskaż wśród podanych możliwości poprawne tłumaczenie)	1	2	3	4	5
Ćwiczenia typu graficznego (np. przyporządkuj formy gramatyczne do podanych grup)	1	2	3	4	5
Ćwiczenia typu leksykalnego (np. krzyżówki, wykreślanki)	1	2	3	4	5
Ćwiczenia z wykorzystaniem materiału ikonograficznego (np. odczytywanie fragmentów inskrypcji z załączonych ilustracji)	1	2	3	4	5

5. Czy Pana/i zdaniem włączenie fragmentów oryginalnych pisanych źródeł koptyjskich do zestawów tekstów ćwiczeniowych może utrudnić zrozumienie omawianego zagadnienia językowego, czy też jest sposobem na uatrakcyjnienie materiału dydaktycznego?
……
……
……
……

6. Czy Pana/i zdaniem forma zajęć e-learningowych jest dobrym sposobem na uatrakcyjnienie nauki języka (w tym wypadku koptyjskiego)? – Tak/Nie*

7. Jakie dostrzega Pan/i korzyści i niedogodności płynące z przeprowadzania zajęć lektoratowych w formie e-learningowej?
……
……
……

8. Jak ocenia Pan/i potrzebę przekazywania w trakcie lektoratu języka koptyjskiego wiadomości z zakresu szeroko pojętej kultury i historii świata koptyjskiego? *(proszę zaznaczyć krzyżykiem wybraną propozycje i/lub dopisać własne uwagi)*

Jest to konieczne do właściwej interpretacji tłumaczonych tekstów i uatrakcyjnia zajęcia	
Nie są to wiadomości niezbędne, ale mogą pojawić się w trakcie zajęć lektoratowych	
Lektorat powinien ograniczyć się wyłącznie do przekazywania informacji z zakresu językoznawstwa	
Inne ……..…….	

9. O jakie formy ćwiczeń językowych lub materiałów edukacyjnych chciałby/aby Pan/i wzbogacić zajęcia z języka koptyjskiego?
……
……
……

10. W jakiej mierze Pana/i zdaniem zajęcia z języka koptyjskiego wymagają odmiennej metodyki i formy przeprowadzania aniżeli lektoraty z języków kongresowych?
……
……
……

11. Jak ocenia Pan/i wartość wymienionych niżej kompetencji w odniesieniu do nauczyciela języka koptyjskiego? *(proszę określić punkty w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza kompetencję o najmniejszym znaczeniu, a 5 – kompetencję najbardziej wartościową)*

Znajomość języka	1	2	3	4	5
Szczegółowa wiedza językoznawcza	1	2	3	4	5
Znajomość zasad dydaktyki szczegółowej, właściwej dla nauki języka	1	2	3	4	5
Znajomość zasad dydaktyki ogólnej	1	2	3	4	5
Umiejętność nawiązania kontaktu ze studentami	1	2	3	4	5
Znajomość charakteru uczelni i specyfiki kierunków, z których pochodzą studenci	1	2	3	4	5
Wiedza ogólna	1	2	3	4	5
Szczegółowa znajomość historii oraz cywilizacji koptyjskiej	1	2	3	4	5

* - proszę skreślić niewłaściwą odpowiedź

Dziękuję za udział w ankiecie!

Państwo i Społeczeństwo

2016 (XVI) nr 3

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

Agnieszka Kościńska

TECHNOLOGIE INFORMACYJNE I KOMUNIKACYJNE W PROCESIE BUDOWANIA AUTONOMII ORAZ ROZWIJANIA JĘZYKOWEJ KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ STUDENTÓW

The role of ICT in shaping autonomy and developing language competence among students

Language use that results from communicative language competence is not only about proper production and reception of various texts. It is also reflected in interactions and mediations between people. Hence, ensuring balanced and continuous development of communicative competence during foreign language classes, as well as identification of additional forms of improving it (which also affects the development of learner autonomy) are challenges for teachers of foreign languages. One of the ways that can help to achieve these goals is the use of ICT in teaching. The article presents the results of a study conducted among foreign-language teachers working in Krakow universities. The goal of the study was to determine whether and, if so, what actions that include the use of ICT teachers take to support the autonomy of learners, and, as a result, to increase the communicative language competence of their students. The results of the study are a contribution to the analysis of the system of foreign language teaching in higher education institutions in the constantly evolving technological reality.

Key words: autonomy, communicative competence, ICT, foreign language teaching

1. Wprowadzenie

W opracowaniu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego* znajomość języka obcego na określonym poziomie traktowana jest jako narzędzie do zdobywania konkretnych umiejętności koniecznych do ukończenia określonego etapu studiów. Wymagania zawarte w tabelach opisujących efekty kształcenia dla obszarów poszczególnych studiów obejmują m.in.:

- umiejętność porozumiewania się w zakresie tematycznym danej dziedziny w języku obcym, łącznie z popularyzowaniem danego obszaru wiedzy;
- umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych oraz przygotowywania wystąpień ustnych w języku obcym;
- znajomość słownictwa specjalistycznego w stopniu niezbędnym do czytania prostych tekstów oraz literatury fachowej w swojej specjalizacji;
- umiejętność porozumiewania się w różnych środowiskach (łącznie z obszarem zawodowym);
- stosowanie technologii informatycznych w celu pozyskiwania i przetwarzania informacji, a także do posługiwania się językiem obcym na poziomie zarówno biernym, jak i czynnym (*Autonomia programowa*, 2011).

W wymaganiach dotyczących umiejętności porozumiewania się w językach obcych, zarówno w obszarze studiów humanistycznych, jak i technicznych, pojawia się informacja o konieczności legitymowania się przez studenta znajomością języka na określonym poziomie wg typologii stosowanej w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego. Aspektem, na który zwrócono szczególną uwagę, jest umiejętność porozumiewania się w języku obcym specjalistycznym wykorzystywanym w celach zawodowych.

2. Komunikacja w języku obcym

2.1. Kompetencja komunikacyjna

Reforma szkolnictwa wyższego nakłada na prowadzących obowiązek przygotowania sylabusów opracowanych według ściśle określonych kryteriów. W przypadku języków obcych punktem odniesienia jest Europejski System Opisu Kształcenia Językowego, którego autorzy definiują językowe kompetencje komunikacyjne jako kompetencje pozwalające uczestnikowi życia społecznego działać za pomocą środków językowych. Tak rozumiana językowa kompetencja komunikacyjna składa się z trzech elementów:

- kompetencji lingwistycznej, która obejmuje znajomość i umiejętność stosowania systemowej wiedzy o języku;
- kompetencji socjolingwistycznej, obejmującej m.in. zasady komunikacji, społeczne i regionalne odmiany języka, reguły grzecznościowe, schematy

porozumiewania się, czyli cały system uwarunkowań socjokulturowych, jakie powinny być brane pod uwagę w trakcie dyskursu;

- kompetencji pragmatycznych, czyli umiejętności odnoszących się do funkcjonalnego użycia środków językowych z wykorzystaniem scenariuszy standardowych rozmów i negocjacji. Kompetencje pragmatyczne przejawiają się w umiejętności prowadzenia dyskursu, wypowiadania się w sposób logiczny i gramatyczny, jak również rozpoznawania rodzajów i formy tekstów, łącznie ze zrozumieniem ironii i parodii (*Europejski System*, 2003, s. 20).

Każdy z tych komponentów opiera się więc nie tylko na wiedzy, ale także na umiejętności zastosowania posiadanych informacji w praktyce. Działania językowe polegają więc na zastosowaniu językowych kompetencji komunikacyjnych w konkretnej sferze życia do stworzenia lub zrozumienia jednego lub więcej tekstów w celu wykonania danego zadania. Kompetencje te służą nie tylko do właściwego tworzenia i odbierania wypowiedzi – znajdują odzwierciedlenie także w interakcjach i mediacjach międzyludzkich (szerzej: *Europejski System*, 2003, s. 20–24).

Nasuwają się więc następujące pytania: Jak studenci mogą nabyć językową kompetencję komunikacyjną? Jak uczyć, by im w tym pomóc? Jak uczy się obecnie – a jak powinno się to robić?

2.2. Komunikacyjne nauczanie języka

Obecnie uczenie się języka obcego postrzegane jest jako rezultat następujących procesów:

- interakcji pomiędzy osobą uczącą się a użytkownikami języka;
- celowych interakcji zmierzających do osiągnięcia założonego celu;
- użycia strategii negocjowania znaczenia – do momentu gdy osoby biorące udział w rozmowie osiągną wspólny poziom zrozumienia;
- uczenia się poprzez zwracanie uwagi na informację zwrotną, jaką otrzymuje osoba ucząca się języka w momencie jego użycia;
- zwracania uwagi na język mówiony oraz używania nowych form;
- eksperymentowania z różnymi sposobami wypowiadania i próbowania nowych – tak aby przekazać myśli w sposób właściwy i odpowiedni do sytuacji (Richards, 2006, s. 4).

Kompetencja komunikacyjna może zostać wypracowana za pomocą komunikacyjnego nauczania (rozumianego jako zespół zasad dotyczących celów nauczania języka) oraz analizy sposobów tego, jak uczący uczą się języka. Przedmiotem badań są również zadania umożliwiające i wspierające uczenie się oraz rola nauczyciela i uczących się w klasie. Według Jacka C. Richardsa (2006, s. 3) kompetencja komunikacyjna obejmuje następujące obszary wiedzy:

- jak używać języka dla osiągnięcia różnych celów oraz funkcji;

- jak zróżnicować użycie języka w zależności od uczestników rozmowy i otoczenia;
- jak wytworzyć oraz zrozumieć różne rodzaje tekstów;
- jak podtrzymać komunikację pomimo ograniczeń (np. poprzez użycie różnych strategii komunikacyjnych).

Jednym z kluczowych elementów komunikacyjnego nauczania języka jest pomoc uczącym się w zrozumieniu – i określeniu osobistego – celu uczenia się języka. Proces uczenia się jest postrzegany jako długofalowy, trwający przez całe życie. Stąd wypływają zmiany w podejściu do nauki języka, które obejmują m.in. położenie nacisku na autonomię osoby uczącej się. Tak rozumiana autonomia polega na dawaniu uczącemu się możliwości wyboru – w zakresie przyswajanego materiału i stosowanych strategii uczenia się.

W świetle powyższych rozważań oraz analizy wymagań stojących zarówno przed lektorami języka obcego, jak i – a może nawet bardziej – studentami ważne jest, aby obie strony zrozumiały, jaką rolę ma odgrywać i do czego ma służyć język obcy w przyszłym życiu zawodowym. Z analizy *Ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego* wynika, iż język ma stać się narzędziem do prowadzenia badań oraz upowszechniania ich wyników, poszerzania wiedzy zawodowej, komunikacji w określonym celu, jak również nawiązywania kontaktów. W związku z tym nauczanie języka obcego wymaga zrozumienia funkcji, jaką będzie pełnił, oraz zadań, jakie przy jego pomocy będą realizowane. Takie postrzeganie języka powinno osadzać go w realiach życia codziennego – tak aby student postrzegał jego używanie jako nieodłączny element życia zawodowego, pracy naukowej oraz kontaktów społecznych. To ukazanie korzyści płynących ze znajomości języka obcego wiąże się z budowaniem i kształceniem wśród studentów postawy autonomicznej, niezależnej i samodzielnej.

3. Autonomia w procesie uczenia się języka obcego

Definicja autonomicznego ucznia – jako jednostki, która sama bierze odpowiedzialność za własne uczenie się – od momentu wprowadzenia w 1979 r. ulegała zmianom i ewaluacji. Leslie Dickinson podaje, iż o autonomii uczącego się mówimy, jeżeli jest on całkowicie odpowiedzialny nie tylko za wszystkie decyzje związane z procesem uczenia się, ale również za ich realizację. William Littlewood z kolei podkreśla predyspozycję, zdolność do dokonywania wyborów, jakie kierują postępowaniem osoby uczącej się. Według Davida Little'a taka autonomia pojawia się, kiedy osoba akceptuje własną odpowiedzialność za swój proces uczenia się. Autonomia wiąże się z podejściem uczącego się do procesu oraz materiału, który ma opanować. W obszarze kształcenia językowego w środowisku szkolnym bardzo często zachowania autonomiczne nie występują w sposób naturalny. Uczący się niekoniecznie przyjmują odpowiedzialność za proces ucze-

nia się i nie zawsze jest im łatwo wzbudzić w sobie szczerą i krytyczną samorefleksję odnośnie do tego procesu (Shen, 2011).

Kluczowym słowem w przytoczonych definicjach jest odpowiedzialność – świadomość, że podejmowane decyzje wiążą się z określonymi konsekwencjami i prowadzą uczącego się do określonego celu. Uczący się powinien sam rozumieć potrzebę wzięcia odpowiedzialności za własne uczenie się, a co się z tym wiąże – za wybór metod uczenia się, sposób ewaluacji itp. Motywacja, zwłaszcza ta wewnętrzna, odgrywa ogromną rolę w uczeniu autonomicznym (Wu, 2008, s. 45). W kształtowaniu motywacji i budowaniu autonomii w procesie nabywania języka niewątpliwie ważne są czynniki zaliczane do tzw. wartości instrumentalnej, czyli powiązanej z praktycznymi korzyściami wypływającymi ze znajomości danego języka. Do takich należą m.in.: uzyskanie lepszego stanowiska pracy (lub awansu), możliwość wyjazdu za granicę i ogólnie lepsze perspektywy na przyszłość.

4. Technologie informacyjne i komunikacyjne

Biorąc pod uwagę oczekiwania wobec lektorów języków obcych na uczelniach wyższych, warto zastanowić się nad unowocześnieniem sposobu nauczania tak, aby stał się on nie tylko atrakcyjny dla studentów w trakcie zajęć, ale również pomagał im w stopniowym kształtowaniu podejścia autonomicznego w uczeniu się języka. Na większości uczelni lektorat języka obcego nie przekracza 120 godzin w całym wymiarze studiów I stopnia, należy więc zachęcać studentów do zdobywania wiedzy poza zajęciami. Znacznym wyzwaniem dla nauczycieli języków obcych jest nie tylko zapewnienie równomiernego i stałego rozwoju kompetencji komunikacyjnej ucznia w trakcie zajęć lektoratowych, ale także wskazanie dodatkowych form jej doskonalenia, które jednocześnie będą rozwijały autonomię uczącego się. W dobie społeczeństwa cyfrowego jednym z narzędzi wspomagających osiągnięcie tych celów jest wykorzystanie w procesie nauczania, zarówno formalnego jak i nieformalnego, technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK). Technologia coraz bardziej i coraz śmielej wkracza w obszar edukacji. Uczelnie wychodzą nowej rzeczywistości naprzeciw nie tylko poprzez oferowanie tzw. wirtualnych dziekanatów, ale także poprzez platformy e-learningowe oferujące zajęcia w formie *blended learning* i wyposażanie uczelni w sprzęt komputerowy, rzutniki, oprogramowania do podręczników oraz tablice interaktywne. Zajęcia z wykorzystaniem multimediów stają się niejako koniecznością, a szybki rozwój technologii sprawia, iż prowadzący mają szeroki wybór w zakresie sposobu przedstawiania materiału.

Celem niniejszego artykułu nie jest przedstawianie szczegółowych rozwiązań technologicznych, które można stosować w trakcie zajęć. Internet zapewnia bogactwo materiałów przydatnych w procesie nauczania i uczenia się języka obcego – poczynając od stron internetowych z artykułami w obcym języ-

ku, gier edukacyjnych i kursów językowych online, poprzez platformy oferujące ćwiczenia doskonalące sprawności językowe, a kończąc na możliwości realnej rozmowy z rodzimymi użytkownikami danego języka. Kuszącą dla niektórych studentów może być także opcja wejścia w wirtualny świat, którego uczestnicy posługują się obcym językiem.

Niemniej jednak obecne badania wskazują, że niezależnie od stosowanych rozwiązań należy pamiętać, iż studenci inaczej wykorzystują technologię w codziennych interakcjach, a inaczej – w środowisku formalnym. Ponadto okazuje się, że często studenci – mimo iż używają danej technologii w życiu codziennym – nie są zbyt chętni do używania jej w procesie uczenia się, dlatego też powinno się ją wprowadzać rozważnie i brać pod uwagę nie tylko własne preferencje, ale również, a wręcz przede wszystkim, oczekiwania studentów (Waycott *et. al.*, 2010, s. 1203). Wydaje się, iż TIK powinny być wprowadzane w sposób systematyczny, stopniowy, tak aby studenci, którzy nie mieli z nimi do czynienia w trakcie zajęć języka obcego w szkole średniej, mogli „oswoić się" z nimi. Ponadto ważnym elementem jest odpowiednie przeszkolenie studentów – tak aby uniknęli późniejszych problemów, rozczarowań i ewentualnych niepowodzeń.

5. Badanie

5.1. Opis ankiety

Celem ankiety było uzyskanie odpowiedzi na pytania obejmujące trzy zagadnienia:

- pojęcie autonomicznego ucznia i związane z tym postrzeganie autonomiczności studentów;
- zaobserwowane wśród studentów czynniki motywujące do nauki języka obcego;
- sposoby użycia technologii informacyjnych i komunikacyjnych wraz z określeniem ich roli we wspieraniu autonomii uczących się.

Ankieta skierowana była do lektorów języków obcych pracujących na dwóch uczelniach wyższych na terenie Krakowa. W badaniu wzięło udział 39 respondentów uczących różnych języków obcych, zarówno nowożytnych (angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego, włoskiego oraz hiszpańskiego), jak i starożytnych (łacińskiego, greckiego oraz koptyjskiego). Zdecydowana większość ankietowanych (33 nauczycieli) to osoby uczące języków nowożytnych, a zwłaszcza języka angielskiego (25 osób). Pozostałe sześć osób to nauczyciele wymienionych wcześniej języków starożytnych. Kwestionariusz ankiety miał formę dokumentu tekstowego i obejmował pytania o charakterze otwartym, pytania jednokrotnego i wielokrotnego wyboru oraz pytania macierzowe.

5.2. Omówienie wyników ankiety

I. Autonomiczny student

Pierwsze pytanie dotyczyło tego, czy ankietowanym znane jest pojęcie autonomicznego ucznia. Zdecydowana większość, bo aż 33 osoby na 39 biorących udział w badaniu (co stanowi prawie 85% respondentów), udzieliła na nie odpowiedzi twierdzącej. W kolejnym (wykorzystującym definicję autonomii podaną przez Henriego Holeca), ankietowani poproszeni zostali o określenie, czy postrzegają swoich uczniów jako uczniów autonomicznych. W tym przypadku 18 osób (48% ankietowanych) udzieliło odpowiedzi TAK, tyle samo wybrało opcję NIE, natomiast nikt z ankietowanych nie wybrał odpowiedzi NIE WIEM. Trzy osoby podały następujące odpowiedzi:

- niekiedy tak;
- spora część tak;
- NIE – na początku procesu dydaktycznego, TAK – na wyższych etapach zaawansowania niż początkujący.

Ankietowani mieli również możliwość uzasadnienia wybranej przez siebie odpowiedzi. Spośród 18 osób, które wybrały opcję TAK, jedynie siedmiu ankietowanych podało uzasadnienie swojego zdania. Zupełnie inaczej kształtuje się liczba uzasadnień podanych przez ankietowanych, którzy wybrali odpowiedź NIE. W tym przypadku na 18 osób aż 12 podało szczegółowe uzasadnienie. Przykładowe odpowiedzi lektorów:

> Pracuję z osobami dorosłymi, które poza nielicznymi wyjątkami podchodzą do języka obcego użytkowo, wiedzą, że będzie im potrzebny przy poszukiwaniu dobrej pracy w przyszłości. Zauważyłam, że nie muszę ich ciągle kontrolować, zaś zadania domowe, które wymagają kreatywności i twórczego podejścia, wykonują ze szczególnym zaangażowaniem (staż pracy lektora: 8 lat).

> Studenci (w większości) wiedzą, czego chcą, i coraz więcej wśród nich stara się korzystać z możliwości, jakie stwarza im uczelnia; szukają sposobów pogłębienia znajomości języka obcego, mając świadomość tego, że będzie on niezbędny w ich przyszłym życiu zawodowym i niejednokrotnie prywatnym; potrafią definiować swoje potrzeby i zgłaszać propozycje dotyczące zajęć (staż pracy lektora: 12 lat).

> Uczę języków starożytnych, które wykorzystuje się głównie do tłumaczenia tekstów pisanych. W większości przypadków studenci nie są autonomiczni na początku nauki (choć zdarzają się wyjątki), ponieważ zazwyczaj na początku nauka nie daje zbyt wielu możliwości rozumienia tekstów. Z czasem jednak, gdy studenci zaczynają więcej rozumieć, nabierają motywacji do nauki i samodzielnego poszukiwania, zwłaszcza ci, którzy wybierają jako temat pracy kończącej studia zagadnienia, które wymagają umiejętności rozumienia tekstów w danym języku. Ponadto zajęcia prowadzone są w taki sposób, aby skłonić studenta do bycia coraz bardziej autonomicznym, i na wyższych poziomach zaawansowania widoczne są efekty (staż pracy lektora: 12 lat).

> W większości przypadków student oczekuje, że nauczyciel nauczy go języka i nie czuje się odpowiedzialny za swoją naukę (staż pracy lektora: 10 lat).

> Uczniowie wykonują jedynie zadnia powierzone im na lekcji oraz jako zadanie domowe. Większość z nich nie pracuje nad językiem poza szkołą. Uczniowie wykazują się autonomią jedynie w przypadku projektów oraz zadań, gdzie zostają im przedstawione różne opcje do wyboru, z których muszą zdecydować się na jedną (staż pracy lektora: 3 lata).
>
> Większość studentów przejawia postawę roszczeniową; chcieliby, aby języka nauczono ich w taki sposób, by sami nie musieli w to wkładać żadnego wysiłku (staż pracy lektora: 11 lat).
>
> Moi studenci wydają się bezradni i całkowicie zależni od moich wskazówek, praktycznie bez wyjątków; wrażenie to narasta w kilku ostatnich latach (staż pracy lektora: 16 lat).
>
> Studenci studiów licencjackich przeważnie polegają na instrukcjach prowadzącego, rzadko sięgają do źródła, prawie nigdy nie kwestionują tego, co jest im przedstawione, ani też nie starają się samodzielnie poszerzać wiedzy. Za ilustrację podejścia studentów do samodzielnego rozwijania umiejętności może posłużyć słyszane przeze mnie często zdanie: „Nie oglądam filmów w oryginale [po angielsku], ponieważ szkoda mi na to czasu" (staż pracy lektora: 20 lat).

Kolejne pytanie dotyczyło sposobu postrzegania studentów przez prowadzących zajęcia. Wykorzystując opis zachowań autonomicznego ucznia zaproponowany przez A. Wenden (1998), lektorzy oceniali zachowania swoich studentów. Tabela 1 przedstawia liczbę osób, które wybrały poszczególne warianty odpowiedzi.

Tabela 1. Jakie zachowania zaobserwował/a Pan/Pani wśród swoich studentów?

Moi studenci:	**zawsze**	**przeważnie**	**czasami**	**rzadko**	**nigdy**
zwracają uwagę na swoje strategie i style uczenia	1	13	12	11	2
angażują się samodzielnie w zadania, które mają wykonać	0	19	19	1	0
są skłonni do podejmowania ryzyka (np. prób komunikacji w języku, którego się uczą, za wszelką cenę, nawet ryzykując bycie niezrozumianym)	2	19	12	5	1
dobrze domyślają się znaczenia nieznanych form/wyrazów	0	17	21	1	0
przywiązują taką samą wagę do formy i treści wypowiedzi	0	12	17	9	1
traktują język, którego się uczą, jako osobny system odniesienia, nie porównują go z językiem ojczystym	1	7	12	14	5
mają postawę tolerancji i otwartości w stosunku do języka, którego się uczą.	8	28	2	1	0

Źródło: opracowanie własne.

Analiza podanych przez ankietowanych odpowiedzi pokazuje, iż lektorzy tylko częściowo postrzegają swoich uczniów jako osoby zwracające uwagę na swoje własne strategie i style uczenia się (odpowiedź „przeważnie" lub „czasami" wybrała ponad połowa respondentów). Biorąc pod uwagę fakt, jak ważne jest dostosowanie stylu nauki oraz stosowanych strategii uczenia się do własnych możliwości oraz okoliczności, niepokojące jest to, że prawie 30% badanych dostrzega, że ich studenci rzadko doceniają wagę strategii i stylów uczenia się. Dane te pokrywają się z wynikami badań przeprowadzonych przez Autorkę wśród studentów uczelni wyższych (październik 2012) na temat znajomości strategii uczenia się – które pokazały, że zdecydowana większość ankietowanych nie dostrzega potrzeby rozmawiania o stylach i strategiach uczenia się.

Lektorzy bardzo pozytywnie oceniają zachowania swoich studentów w zakresie samodzielnego angażowania się w zadania. Studenci są też postrzegani jako osoby skłonne do wypowiadania się w języku obcym (31 osób uznało, iż ryzyko to podejmowane jest przeważnie lub czasami). Lektorzy uważają swoich uczniów za osoby, które w miarę dobrze domyślają się znaczenia wyrazów lub form im nieznanych. W punkcie dotyczącym przywiązywania takiej samej wagi do treści i formy wypowiedzi lektorzy najczęściej wybierali opcję „czasami" lub „przeważnie" (stanowią one 74% wszystkich odpowiedzi). Zdecydowanie gorzej przedstawia się sytuacja w zakresie traktowania J2 jako osobnego systemu odniesienia oraz braku porównywania go z J1. Najczęściej wybieraną przez lektorów odpowiedzią było tutaj „rzadko" (35% badanych), a rozkład odpowiedzi na to pytanie jest najbardziej zróżnicowany. Wysoce optymistyczny jest wynik uzyskany w punkcie związanym z postawami tolerancji oraz otwartości wobec J2, ponieważ 92% badanych określiło, iż ich studenci wyrażają je zawsze lub przeważnie.

Obraz studentów wyłaniający się z analizy powyższych informacji jest więc dość pozytywny. Z uzyskanych od lektorów opinii wynika, iż pracują oni raczej samodzielnie, wymagają wsparcia w procesie uczenia się poprzez zapoznanie ich ze sposobami nabywania wiedzy i raczej chętnie wypowiadają się w języku obcym. Wydaje się więc, że mimo dość niskiego stopnia postrzegania studentów jako osób autonomicznych, lektorzy dostrzegają w znacznej większości z nich szereg zachowań o charakterze autonomicznym. Być może więc sposób postrzegania oraz definiowania studenta jako autonomicznego uzależniony jest nie tylko od stanu faktycznego, ale również od tego, jak uczący pojmują to pojęcie oraz jakie zachowania według nich mieszczą się w ramach zachowań autonomicznych.

II. Zaobserwowane czynniki motywujące studentów do nauki języka obcego

Jako główne czynniki motywujące studentów badani wybrali następujące:

- perspektywa znalezienia dobrej pracy – 32 lektorów (84% badanych);

- perspektywa wyjazdu za granicę na wakacje – 31 lektorów (82% badanych);
- perspektywa wyjazdu za granicę na studia – 27 lektorów (70% badanych);
- znajomość języka potrzebna jest w trakcie studiów (np. w trakcie pisania pracy licencjackiej/magisterskiej) – 26 lektorów (71% badanych);
- perspektywa awansu w pracy – 25 lektorów (65% badanych);
- chęć nawiązania kontaktów towarzyskich z obcokrajowcami – 23 lektorów (60% badanych).

Do zaobserwowanych wśród studentów czynników motywujących lektorzy zaliczyli również:

- ciekawość języka (atrakcyjność samego faktu jego poznawania);
- chęć czytania literatury w oryginale (odpowiedzi takiej udzieliły dwie osoby);
- chęć zrozumienia tekstów piosenek;
- satysfakcję z osiąganych postępów;
- chęć zdania egzaminu językowego;
- przydatność języka starożytnego do przeprowadzenia badań komparatywnych przy analizie terminów naukowych, określeń specjalistycznych z zakresu danej dziedziny;
- posiadanie chłopaka/dziewczyny cudzoziemca/cudzoziemki;
- uznanie ze strony prowadzącego zajęcia;
- szacunek lub sympatia do prowadzącego;
- chęć wyróżniania się znajomością mniej popularnych języków (np. greka, łacina, hebrajski);
- chęć wykonywania zawodu wymagającego znajomości danego języka (np. języki starożytne, niezbędne w zawodach związanych z historią sztuki, archiwistyką, historią kościoła);

III. Technologie informacyjne i komunikacyjne (TIK) jako element wspierający autonomię uczących się

W obszarze wykorzystania technologii informacyjnych i komunikacyjnych ankietowani lektorzy w zdecydowanej większości (37 osób) uznali, iż mogą one być narzędziem pomocnym do wspierania autonomii uczących się. Żaden z ankietowanych nie wyraził na ten temat opinii negatywnej, a odpowiedź NIE WIEM wybrały jedynie dwie osoby. Również 37 osób spośród ankietowanych zadeklarowało, iż zachęca swoich studentów do wykorzystania TIK w procesie samodzielnego uczenia się. Zdecydowana większość lektorów (34 osoby) podała, iż wskazuje przydatne strony, dzięki którym studenci mogą rozwijać swoją znajomość języka obcego poprzez m.in. rozwiązywanie ćwiczeń, krzyżówek lub czytanie obcojęzycznych tekstów. Podobna liczba ankietowanych (32 osoby) proponuje zadania, które wymagają od studentów poszukiwania informacji w wirtualnym świecie. 26 lektorów zachęca do korzystania z udostępnionych

w sieci materiałów dołączonych do podręczników kursowych, w tym artykułów oraz pomocniczych platform e-learningowych. Prawie połowa ankietowanych (18 osób) twierdzi, iż propaguje wśród swoich studentów wypowiadanie się w formie pisemnej w języku obcym (np. komentowanie artykułów). Zbliżona liczba (17 osób) rozmawia ze swoimi studentami na temat skutecznych dla nich strategii uczenia się opartego na wykorzystaniu TIK. Tyle samo osób deklaruje budowanie swoich kursów w taki sposób, aby studenci musieli poszukiwać informacji w sieci. Ponad jedna czwarta ankietowanych lektorów (10 osób) zachęca do korzystania z serwisów społecznościowych w celu doskonalenia umiejętności językowych. Niestety zaledwie pięć osób zadeklarowało propagowanie pisania blogów w języku obcym.

Zestaw gotowych odpowiedzi podanych przez Autorkę ankiety został przez lektorów uzupełniony następującymi formami zastosowania TIK:

- korzystanie z ćwiczeń do podręcznika w wersji online;
- stosowanie aplikacji obcojęzycznych w telefonach komórkowych;
- czytanie obcojęzycznej prasy w Internecie;
- zachęcanie do gier online, które umożliwiają interaktywne korzystanie z języka obcego;
- korzystanie z elektronicznych zbiorów tekstów na stronach www i z elektronicznych wersji słowników (w tym np. skanów starych słowników języka łacińskiego i greckiego „du Cange'a");
- *webquests*.

Mimo iż badania zostały przeprowadzone na niewielkiej grupie respondentów, uzyskane dane jednoznacznie wskazują, iż zdecydowana większość lektorów postrzega TIK jako skuteczne narzędzie możliwe do zastosowania przez studentów w procesie samodzielnego uczenia się. Z informacji udzielonych przez respondentów wynika, iż nie tylko interesują się oni wykorzystaniem nowych technologii w swojej pracy zawodowej, ale również zachęcają studentów do ich użycia, poprzez wskazanie różnych form korzystania z materiałów nie tylko zamieszczonych w sieci, ale także dostępnych w formie np. płyt DVD. Warto jednak zauważyć, iż obszarem, który zdecydowanie wymaga większego rozpropagowania wśród studentów, jest możliwość tworzenia wypowiedzi pisemnych w formie zamieszczania komentarzy w sieci lub też tworzenia blogu. Godny rozpowszechnienia jest również pomysł webquestu, który z uwagi na różnorodność i bogactwo użytych materiałów źródłowych oraz słownictwa może stanowić ciekawe wyzwanie nie tylko dla studentów, ale również dla samego lektora.

6. Podsumowanie

Prezentowane badania stanowią część szerszej analizy nauczania języków obcych na poziomie pierwszego i drugiego cyklu kształcenia w szkołach wyższych

w warunkach zmieniającej się technologicznie rzeczywistości. Niewątpliwie pokazują one zaledwie wycinek złożonego zagadnienia wykorzystania TIK w pracy zawodowej lektorów języka obcego. Badania główne, które zostaną przeprowadzone, będą miały na celu m.in. dalsze określenie, czy lektorzy uczelni wyższych posiadają i rozwijają swoje umiejętności korzystania z TIK, jak również ustalenie powodów korzystania lub braku wykorzystania TIK w procesie nauczania języka obcego. Ważnym elementem pracy będzie określenie wyzwań, szans oraz problemów związanych z użyciem TIK w pracy zawodowej i ustalenie możliwych sposobów zachęcenia lektorów J2 do wykorzystywania narzędzi technologicznych poprzez analizę płynących z tego korzyści. Celem pracy będzie również nakreślenie charakterystyki zmian, jakie powinny dokonać się w programie kształcenia lektorów J2, aby – właściwie używając dostępnych narzędzi – potrafili oni nie tylko wykształcić wśród swoich studentów postawę ciekawości i chęci uczenia się języka na studiach, ale pomogli im stać się autonomicznymi jednostkami aktywnie poszukującymi wiedzy i umiejącymi samodzielnie ją nabywać.

Bibliografia

Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego (2011). Red. E. Chmielecka. Warszawa: MNiSW.

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (2003). Red. Rada Europy. Warszawa: CODN.

Lin, S., Overbaugh, R.C. (2013). *Autonomy of participation and ICT literacy in a self-directed learning environment*. „Quality & Quantity", Vol. 47, No. 1, s. 97–109.

Little, D. (2008). *Knowledge about language and learner autonomy*. W: *Encyclopedia of language and education*. Red. J. Cenoz, N.H. Hornberger. Wyd. 2. Vol. 6: *Knowledge about language*, New York: Springer Publishing, s. 247–258.

Richards, J.C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York: Cambridge University Press.

Sanprasert, N. (2010). *The application of a course management system to enhance autonomy in learning English as a foreign language*. „System", Vol. 38, No. 1, s. 109–123.

Shen, J. (2011). *Autonomy in EFL Education*. „Canadian Social Science", Vol. 7, No. 5, s. 27–32.

Waycott, J. *et al.* (2010). *Digital divides? Student and staff perceptions of information and communication technologies*. „Computers & Education", Vol. 54, No. 4, s. 1202–1211.

Wenden, A. (1998). *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice Hall.

Wu, Li-Li (2008). *On cultivation of learner autonomy in EFL classroom*. „US-China Foreign Language", Vol. 6, No. 3, s. 43–47.

Netografia

Gómez-Rodríguez, L.F. (2010). English textbooks for teaching and learning English as a foreign language: Do They Really Help to Develop Communicative Competence? "Educación y Educadores", Vol 13, No. 3, s. 327–346, http://www.redalyc.org/pdf/834/83417001002.pdf [dostęp: 30.10.2016].

Hymes, D.H. (1972). *On Communicative Competence*. W: *Sociolinguistics. Selected Readings*. Red. J.B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, s. 269–293, http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf, http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf [dostęp: 30.10.2016].

Państwo i Społeczeństwo

2016 (XVI) nr 3

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

Maria Kliś

PSYCHOLOGICZNE PODSTAWY I KORZYŚCI WYNIKAJĄCE Z UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

Psychological basis and benefits resulting from learning foreign languages
In this article the linguistic and psychological basis of foreign languages learning and teaching have been analysed. It has been indicated that learning a foreign language in comparison to learning other subjects is peculiar, due to the fact that in the process of learning a foreign language the language becomes a subject, not the tool of teaching. The article discusses also intellectual, cognitive, motivational and other personality determinants of the process and effects of learning a foreign language and stresses the importance of varied individual and social benefits, resulting from mastering and using as foreign language.
Key words: linguistic-psychological basis of foreign language learning, the specificity of language learning, determinants resulting from learning a foreign language

1. Wprowadzenie

Potrzeba powszechnej znajomości języków obcych nie wymaga obecnie głębszych uzasadnień. Dynamiczny rozwój naukowo-techniczny, ekonomiczny, kulturalny, rozszerzanie się międzynarodowych kontaktów gospodarczych, naukowych, kulturalnych i turystycznych wymaga licznych specjalistów oraz szerokich kręgów społecznych znających dobrze języki obce.

Zaprezentowany tekst adresowany jest przede wszystkim do studentów kierunków nielingwistycznych oraz wszystkich podejmujących trud przyswojenia sobie języka obcego. Jego powstanie wynika z przekonania, że uświadomienie sobie lingwistycznych podstaw oraz psychologicznych uwarunkowań procesu przyswajania języka obcego, nade wszystko zaś zdanie sobie sprawy z indywidualnych i społecznych korzyści wynikających ze znajomości i posługiwania się drugim (i kolejnymi) językami, wzbudzi u uczących się stosowną motywację, ułatwiającą im pokonywanie licznych trudności napotykanych w procesie nabywania języka obcego.

W artykule zaprezentowano między innymi badania nad wymienionymi kwestiami prowadzone w latach 70. XX w., a to dlatego, że wyniki tych badań spowodowały radykalne zmiany w ówczesnej dydaktyce nauczania języków obcych, które są w dużej mierze aktualne.

Rozważania dotyczące uczenia się i nauczania języka obcego należy rozpocząć od stwierdzenia, że procesy te różnią się od uczenia się i nauczania innych przedmiotów. Istotna różnica wynika stąd, że język, który w uczeniu się wszystkich przedmiotów stanowi narzędzie, za pomocą którego przekazuje się wiedzę, w procesie opanowywania języka obcego sam staje się przedmiotem nauki. Ponadto, opanowując język obcy, uczeń musi sobie przyswoić nie tylko wiedzę dotyczącą struktury nauczanego języka, ale także posiąść zdolność posługiwania się tą strukturą w procesach komunikowania się. Inaczej mówiąc, musi zdobyć kompetencję językową (Chomsky, za: Kurcz, 2005), czyli zdolność (umiejętność) realizowania wszystkich funkcji językowych poprzez struktury nauczanego języka, a także kompetencję komunikacyjną (Hymes, 1980), czyli zdolność realizowania tych funkcji zgodnie z normami społecznymi i kulturowymi obowiązującymi w społeczności posługującej się nauczanym językiem.

Opanowanie języka obcego jest procesem złożonym i długotrwałym. Towarzyszą mu specyficzne trudności zdeterminowane istotą języka jako narzędzia percepcji rzeczywistości i ludzkiej komunikacji oraz instrumentu wyrażania samego siebie. Bardzo istotne w procesie nabywania języka obcego jest to, że uczeń, który posługuje się już językiem ojczystym, musi ustawicznie pokonywać opór tego ojczystego języka, tj. musi przeciwstawiać się samoistnie i silnie narzucającym się jego świadomości strukturom i umiejętnościom w zakresie języka ojczystego. Musi nieustannie przezwyciężać naturalną tendencję do percepcji otaczającej go rzeczywistości oraz ekspresji samego siebie poprzez struktury języka ojczystego po to, aby móc opanować umiejętność percepcji świata i ekspresji samego siebie poprzez struktury języka nauczanego. Tylko pod tym warunkiem dochodzi do faktycznego opanowania języka obcego jako narzędzia komunikacji, a nie do mechanicznego jedynie wyćwiczenia zbioru nawyków językowych (Bouton, 1972).

2. Lingwistyczne podstawy uczenia się języka obcego

Zgodnie z komunikacyjnym podejściem do języka, które głosi, że głównym przeznaczeniem języka jest realizowanie kontaktów między ludźmi, przyjęto, że prymarną funkcją języka jest funkcja komunikacyjna. Proces nauczania języka obcego zgodnie z tym przekonaniem musi być nauczaniem komunikowania się w tym języku, a nie opanowywaniem pewnej liczby struktur językowych czy mechanicznym ćwiczeniem językowych sprawności, których uczeń nie potrafi później wykorzystać w procesie komunikowania się. Jednakże pomiędzy aktami komunikowania się w języku ojczystym oraz obcym zachodzi istotna różnica, polegająca na tym, że podczas realizowania aktu komunikowania się w języku obcym występuje równocześnie kodowanie treści w języku rodzimym oraz ich transpozycja na kod obcojęzyczny. Jeśli te dwa procesy nie są dostatecznie zautomatyzowane, to w komunikacie ustnym występują błędy lub przerwy w terminowym nadawaniu i odbieraniu informacji (Markunas, 1993).

Inna różnica między komunikowaniem się przy użyciu języka ojczystego i obcego wynika z faktu możliwości wystąpienia różnic pomiędzy rzeczywistością językową języka ojczystego oraz obcego (Markunas, 1993). Jakkolwiek rzeczywistość obiektywna jest taka sama dla języka prymarnego i sekundarnego, to rzeczywistość językowa, stanowiąca transformację rzeczywistości obiektywnej, w przypadku dwu różnych języków może być: taka sama, częściowo taka sama lub też zupełnie różna. Opanowanie komunikacji obcojęzycznej polega więc w istocie na wchodzeniu w nową rzeczywistość językową. Należy także zwrócić uwagę na fakt, że w procesie komunikowania się nadawca i odbiorca dokonują pewnych operacji komunikacyjnych. Przedmiotem tych operacji są dwa główne rodzaje informacji: dotyczące faktów oraz ustosunkowania się do tych faktów przez użytkownika języka. Zdolność zakomunikowania swego stosunku do faktów wymaga od uczącego się języka obcego nie tylko opanowania kompetencji językowej, lecz także kompetencji komunikacyjnej. Zachodzi więc konieczność, aby w toku nauczania języka obcego wykształcić u uczniów również ową kompetencję komunikacyjną. Zdaniem Antoniego Markunasa pełna kompetencja komunikacyjna zawiera w sobie obok kompetencji językowej jeszcze co najmniej następujące dyspozycje: socjolingwistyczną, dyskursywną, strategiczną, lokucyjną, lingworealioznawczą i cywilizacyjną (Markunas, 1993, s. 16). W procesie poprawnie przebiegającej komunikacji językowej wymienione składniki kompetencji komunikacyjnej powinny funkcjonować w sposób niezawodny. Opanowanie tak szeroko pojętej kompetencji komunikacyjnej w języku obcym, zwłaszcza poza obszarem posługiwania się tym językiem, nie jest łatwe i związane jest zazwyczaj ze znacznym wysiłkiem ucznia.

Markunas zwraca również uwagę na fakt, że nauka języka obcego ma cechy komunikatywności wówczas, gdy operowanie materiałem językowym wynika z potrzeby realizowania konkretnych zadań porozumiewania się w warunkach

zbliżonych do naturalnych. W takich warunkach mówieniu towarzyszą często komponenty paralingwalne, wyrażone przez gesty, mimikę, melodię, ton i siłę głosu, dodatkowy sens wypowiedzi oraz emocje. W procesie nauki języka obcego należałoby więc stwarzać warunki pozwalające na uzupełnienie aktu komunikacji realizowanego za pośrednictwem środków językowych o komponenty paralingwalne.

Powyżej zasygnalizowano pewne, ważniejsze implikacje językoznawstwa współczesnego dla dydaktyki języków obcych. Interesuje nas również to, jakie implikacje wobec tego przedmiotu wynikają z psychologii.

3. Psychologiczne implikacje dotyczące uczenia się języka obcego

Fakt uwikłania wiedzy językowej w szeroki kontekst procesów poznawczych, spostrzeżeniowej i pojęciowej percepcji rzeczywistości spowodował, że dostrzeżono potrzebę uwzględnienia szeregu podmiotowych zmiennych determinujących proces uczenia się języka obcego. Postulat tego typu sformułował już T. Todorov w 1966 r.: „należy postawić w centrum badań podmiot mówiący, gdyż to on jest tym, który może w danym wypadku wypowiedzieć lub zrozumieć nieskończoną ilość zdań, których przedtem nigdy nie słyszał" (za: Kliś, 1978). Realizując postulat Todorova w procesie uczenia się języka obcego, zwrócono uwagę na takie właściwości ucznia jak: ogólna sprawność procesów poznawczych (spostrzeżeniowych oraz myślowych) i sposobów zdobywania, organizowania i przechowywania wiedzy, czyli strategii uczenia się, sprawność procesów pamięci, zakres ogólnych i specyficznych zdolności językowych, a także stylów poznawczych ucznia (Matczak, 1982), jego motywacji i postaw wobec nauczanego języka oraz społeczności posługującej się tym językiem, a także inne jeszcze cechy osobowości ucznia (Bouton, 1962; Niebrzydowski, 1972; J. Sylwestrowicz, 1976). Poniżej dokonano przeglądu wyników istotniejszych badań w tym zakresie.

3.1. Zdolności językowe

Badania zmierzające do wykrycia specjalnych językowych zdolności determinujących proces uczenia się języka są bardzo popularne i prowadzi się je w wielu krajach świata. Jednakże z powodu terminologicznych nieścisłości trudno jest dokonać porównań w tym zakresie. Poszczególni autorzy badań używają bowiem zamiennie takich terminów jak: zdolności, sprawności, umiejętności, zręczności językowe. Częstym kryterium wyodrębniania owych zdolności językowych jest przyjęta przez autora badań struktura wiedzy językowej. Zgodnie z tym kryterium wyróżniane są zdolności związane z systemem fonologicznym języka, słownikiem umysłowym, składnikiem syntaktycznym oraz składnikiem kompetencji komunikatywnej. Teorie kompetencji językowej optują na rzecz jej genetycznych

uwarunkowań oraz za jej niezależnością od rozwoju innych zdolności poznawczych. Jako argument potwierdzający tę drugą właściwość podaje się fakt, że dzieci z głębokim niedorozwojem umysłowym potrafią jednak opanować pewne umiejętności językowe w zakresie wszystkich składników kompetencji językowej – umieją mianowicie wypowiadać proste zdania. Jednak bardziej zaawansowany rozwój kompetencji językowej pozostaje w relacji do ogólnego poziomu inteligencji użytkownika języka. Istnieją badania wskazujące na pozytywną korelację pomiędzy osiągnięciami w zakresie nauki drugiego języka a rozwojem inteligencji ogólnej mierzonej testami. Korelacja ta jednak nie jest zbyt silna. Okazało się przy tym, że nie wszystkie zdolności językowe korelują dodatnio z poziomem inteligencji. Zdolności socjolingwistyczne na przykład, mierzone zdolnością komunikowania się w różnych sytuacjach społecznych, nie pozostają w związku z inteligencją ogólną (Gardner i Lambert, 1965).

Tytułem przykładu przedstawiam listę zdolności sprzyjających opanowaniu języka obcego zestawioną przez Jankowskiego (1973) na podstawie dokonanej analizy literatury przedmiotu:

1) wiedza językowa, określana jako ogólna znajomość języka w zakresie słownictwa i gramatyki,
2) pamięć mechaniczna słuchowa, tj. łatwość zapamiętywania brzmienia głosek, wyrazów i zwrotów wyłącznie poprzez ich powtarzanie,
3) pamięć mechaniczna wzrokowa ułatwiająca zapamiętywanie pisowni wyrazów na podstawie samego ich widoku, bez potrzeby kojarzenia ich z wyrazem podobnym, znaczeniem wyrazu itp.,
4) zdolność rozróżniania głosek,
5) zdolność artykulacji, tj. łatwość wymawiania głosek lub naśladowania ich brzmienia,
6) łatwość kojarzenia dźwięku z symbolem – przypisania określonej treści rozpoznanym słuchowo lub wzrokowo wyrazom,
7) zdolność naśladowania intonacji i rytmu,
8) zdolność uogólniania znaczenia, inaczej łatwość przyswajania znaczeń wyrazów, rozgraniczania zakresów znaczeniowych i porównywania różnic znaczeniowych,
9) zdolność uogólniania konstrukcji językowych, tzw. wyczucie gramatyczne,
10) wrażliwość na styl,
11) łatwość nazywania pokazywanych przedmiotów,
12) łatwość znajdowania wyrazów w słowniku umysłowym, inaczej płynność myślowa, polegająca na zdolności wymieniania jak największej liczby wyrazów z zakresu tego samego języka,
13) płynność słowna, wyrażająca się w szybkim odszukiwaniu wyrazów o określonych cechach formalnych,

14) łatwość wypowiedzi – zdolność do przytaczania coraz to innych zwrotów i określeń na dany temat,
15) zdolność ustnego wypowiadania się, wymagająca rozbudowanej stylistyki i będąca niejako rozwinięciem łatwości wypowiedzi.

Ciekawy pogląd dotyczący podziału zdolności językowych zaprezentował J. Cummins (za: Kurcz, 1992). Zdaniem tego autora istnieje pewna pula podstawowych sprawności językowych wspólnych wszystkim ludziom i niezależnych od konkretnego języka. Nabycie takiej podstawowej sprawności językowej jest warunkiem dalszego rozwoju wiedzy językowej, która dopiero wówczas może dotyczyć również konkretnych, odrębnych struktur językowych. Hipotezę funkcjonowania ogólnej sprawności językowej Cummins przeciwstawia odrębnym, specyficznym sprawnościom, charakterystycznym dla poszczególnych języków. Autor ten zakłada, że warunkiem skutecznej nauki języka obcego jest opanowanie do pewnego poziomu ogólnej sprawności językowej w języku ojczystym. Dziecko, które nie zdołało jeszcze opanować w wystarczającym stopniu ogólnej sprawności językowej, powinno być dokształcone w tym zakresie w swoim ojczystym języku, przed rozpoczęciem nauki drugiego języka. Dopiero po osiągnięciu dostatecznie wysokiego poziomu w zakresie ogólnej sprawności językowej może ono przystąpić do opanowywania drugiego języka. Jest to istotna informacja dla emigrantów, których dzieci nie osiągnęły jeszcze dostatecznie wysokiego poziomu rozwoju ogólnej sprawności językowej i zostały poddane nauce języka obowiązującego w kraju, do którego przybyły. Taki sposób nauki może uniemożliwiać im osiągnięcie pełnej dwujęzyczności, a nawet utrudnić rozwój podstawowych sprawności językowych w zakresie języka ojczystego. Wykrycie zróżnicowanych zdolności językowych sugeruje, że u poszczególnych jednostek będą one występowały w różnych konfiguracjach, osiągając wyższy poziom w zakresie jednych, a niższy – w zakresie innych uzdolnień. Zatem ludzie różnią się między sobą strukturą posiadanych zdolności językowych. Jednakże o przebiegu i efektach uczenia się języka obcego decydują – obok inteligencji ogólnej i zdolności specyficznych – także inne właściwości ucznia. Do bardziej istotnych spośród nich należą motywacja oraz postawy wobec nauczanego języka i społeczeństwa nim się posługującego.

3.2. Motywacja i postawy wobec procesu uczenia się języka obcego

Znaczenie motywacji w procesie uczenia się i nauczania języków obcych jest zagadnieniem względnie nowym. Problem ten został dostrzeżony w związku z tendencjami, jakie pojawiły się w psychologii nauczania już w latach 60. XX w., podkreślającymi znaczenie czynników emocjonalno-motywacyjnych oraz społecznych w uczeniu się szkolnym (Sylwestrowicz, 1976).

W 1962 r. J.B. Carroll (za: Kliś, 1978) wysunął sugestię, że uczenie się języka obcego jest funkcją trzech właściwości ucznia: zdolności ogólnej, inteligencji i motywacji. Autor zakwestionował przekonanie, że każdy człowiek

z łatwością może nauczyć się języka obcego, skoro zdołał opanować język ojczysty. Badania nad zdolnościami językowymi wykazały indywidualne różnice w procesie opanowywania języka obcego. Carroll twierdził, że wynikają one nie tylko ze zróżnicowanych zdolności językowych uczniów, lecz także z różnorodnych motywów uczenia się, z jakimi uczniowie przystępują do nauki języka obcego.

Badania eksperymentalne nad znaczeniem motywacji w procesie opanowywania języka obcego prowadzone były głównie na terenie społeczeństw wielonarodowościowych: Wielkiej Brytanii, Kanady i USA, a więc ich wyniki mogą mieć zastosowanie przede wszystkim w specyficznych warunkach tych społeczeństw.

R.C. Gardner i W.E. Lambert (za: Kliś, 1979b), w badaniach prowadzonych wśród studentów na terenie Kanady, a następnie stanów Luizjana, Maine i Connecticut w USA oraz na Filipinach, wyróżnili dwa rodzaje motywacji towarzyszącej uczeniu się drugiego języka: motywację instrumentalną oraz integracyjną. Motywacja instrumentalna wynika z dążenia do odniesienia korzyści osobistych, jakie daje znajomość drugiego języka. Język traktowany jest wówczas jako narzędzie uzyskania tych korzyści, np. opanowania jakiejś gałęzi wiedzy, zdobycia zawodu, uzyskania pracy.

Motywacji instrumentalnej autorzy przeciwstawili motywację integracyjną, która ma miejsce wówczas, gdy uczeniu się języka obcego towarzyszy dążenie do stania się członkiem nowej grupy społecznej, chęć zintegrowania się z kulturą wyrażoną w nauczanym języku. Motywacja integracyjna, zdaniem Gardnera i Lamberta, może być kształtowana poprzez proces modyfikowania się własnej tożsamości ucznia. Jeśli motyw dążenia do integracji z nauczanym językiem i posługującym się nim społeczeństwem oraz jego kulturą nie zagraża własnej tożsamości ucznia, związanej z jego językiem ojczystym, to wpływa on korzystnie na naukę drugiego języka. Jeśli jednak motyw ten zagraża w jakiś sposób utożsamieniu się ucznia z jego językiem ojczystym (np. poprzez fakt większej atrakcyjności kultury związanej z nauczanym językiem), to wówczas motyw taki może okazać się niekorzystny i to zarówno w odniesieniu do opanowania języka ojczystego, jak i obcego (sytuacja submersji). S u b m e r s j a jest to podporządkowanie jednego języka drugiemu, zawładnięcie jednego języka przez drugi, co prowadzi do zubożających intelektualnie skutków dwujęzyczności dziecięcej – w odróżnieniu od i m m e r s j i, wpływającej wzbogacająco na rozwój języka dziecka (za: Kurcz, 1992).

Gardner i Lambert określili kilka zmiennych motywacyjnych wpływających na postępy w uczeniu się języka obcego. Wszystkie miały charakter społeczny, a mianowicie:

1) środowisko domowe ucznia przychylne wobec społeczności posługującej się nauczanym językiem sprzyja kształtowaniu się motywacji integracyjnej,

2) ogólna atmosfera społeczna w otoczeniu ucznia przychylna społeczności posługującej się nauczanym językiem może sprzyjać budowaniu jego przychylnej postawy wobec niej,
3) wysokie wyniki na skali anomii oraz postaw autorytaryzmu nie sprzyjają rozwojowi motywacji integrującej oraz postępom w nauce języka,
4) nadmiernie silna tendencja do identyfikowania się z jedną grupą społeczną może hamować zdolność opanowania drugiego języka,
5) sytuacja krzyżujących się wpływów kulturowych (np. na Filipinach) sprzyja tendencjom do opanowania drugiego języka i identyfikowania się z drugą, nową grupą społeczną bez utraty poczucia przynależności do grupy pierwotnej,
6) orientacja na zadanie związane z nauką drugiego języka wypływa z głębokich społecznych postaw ucznia.

Autorzy wysunęli hipotezę, że cechy osobowości ucznia, takie jak wysoka samoakceptacja (*self-concept*) oraz potrzeba ekspresji, sprzyjają uczeniu się drugiego języka.

Rozważania dotyczące psychologicznej i pedagogicznej roli motywacji w nauczaniu języka obcego prowadził również francuski lingwista Ch. Bouton w 1972 r. (za: Kliś, 1979a). Obserwując dorosłych słuchaczy L'Ecole Pratique de L'Alliance Française, autor doszedł do wniosku, że różnorodność motywów podejmowania nauki języka obcego jest tak duża, że wszelka ich klasyfikacja byłaby niepełna. Wspólnym czynnikiem, w różnym stopniu zabarwiającym motywację każdego ucznia, okazało się zainteresowanie językiem i egzotyką narodu, który się nim posługuje. Przy czym stopień uspołecznienia motywów uczenia się języka obcego, zdaniem Boutona, może być różny: emigrant, który stoi wobec presji społecznej, jest daleko silniej motywowany do opanowania języka obcego, niż stypendysta, który tylko przez pewien okres pozostaje w obcym środowisku językowym i społecznym. Stopień opanowania języka obcego w takiej sytuacji zależy również od cech osobowości. Osoby uległe podlegają obcojęzycznym wpływom łatwiej niż osoby o silnie zintegrowanej osobowości. Jednakże wymienione motywy stanowią wg autora zaledwie powierzchnię motywacyjną, przykrywającą istotną i głęboką motywację uczenia się języka obcego. Tę głęboką motywację stanowi akceptacja języka obcego jako instrumentu myślenia i komunikowania się, co wiąże się z zakwestionowaniem, podaniem w wątpliwość swego głębokiego „ja", swej osobowości, zbudowanej przy wykorzystaniu struktur języka ojczystego. Zdaniem Boutona osoby, które lękają się podświadomie tej zmiany, odrzucają naukę nowego sposobu ekspresji swej osobowości, sposobu podającego w wątpliwość ich dotychczasową, zintegrowaną osobowość, która powstała dzięki językowi ojczystemu. Bouton stwierdza, że na sformułowanie powyższego wniosku pozwoliły mu wypowiedzi jego uczniów. W opisanej sytuacji powstaje pewna „blokada psychologiczna", stanowiąca rodzaj trudnej do przezwyciężenia „negatywnej motywacji",

z której istnienia nauczyciele języka obcego najczęściej nie zdają sobie sprawy. Tymczasem zadaniem nauczyciela jest uświadomienie sobie owych złożonych, pierwotnych oraz wtórnych motywów występujących u uczniów i odpowiednie wzmacnianie jednych, a osłabianie drugich. Prestiż kulturowy i uniwersalność nauczanego języka mogą ułatwić nauczycielowi przezwyciężanie negatywnych motywów ucznia i pobudzanie sztucznej, pedagogicznej motywacji. Wytwarzanie owej sztucznej pedagogicznej motywacji uczenia się obcego języka jest sprawą skomplikowaną. Autor wysuwa pewne propozycje dotyczące tej kwestii:

1) Nauczyciel powinien wykorzystać zainteresowanie ucznia nauczanym językiem.
2) Wykorzystując upodobanie uczniów do „osiedlania się" w nowych strukturach, które oferuje język obcy, nauczyciel powinien oswoić ucznia z systemem nauczanego języka i osadzić go w tym systemie na tyle silnie, by uczeń nie odczuwał potrzeby ciągłego odwoływania się do systemu języka ojczystego. Ma to zapewnić, zdaniem autora, skłonność ucznia do wyrażania siebie samego – chociaż w sposób powierzchowny – już w nauczanym języku.
3) Na etapie oswajania ucznia z systemem nauczanego języka nauczyciel powinien przywiązywać dużą wagę do głębokiego, psychologicznego znaczenia, jakie ma dla ucznia nabycie drugiego języka. Jeżeli przyswojenie drugiego języka jest pełne, prowadzi do swego rodzaju świadomego i intencjonalnego p o d w o j e n i a o s o b o w o ś c i u c z n i a. Środkiem pozwalającym na wyeliminowanie „blokady psychologicznej", spowodowanej doznaniem swoistego podwojenia osobowości, powinna być odpowiednio dobrana metoda nauki. Metoda taka ma dostarczyć uczniom środki do wyrażania myśli poprzez formy językowe coraz to bardziej złożone, lecz opanowane przez uczniów tak, aby wprowadzenie nowych form wyrazowych nie wywołało u nich zaburzeń, onieśmielenia, niechęci czy urazów, które mogą zaistnieć wobec materiału językowego trudnego do opanowania. Nowe trudności mogą być pokonane tylko wówczas, gdy uczeń przygotowany jest do ich przyjęcia.
4) Motywacja sprzyjająca przezwyciężeniu wymienionych trudności polega na wywołaniu u ucznia nowej potrzeby ekspresji siebie w taki sposób, aby zaakceptował on każdorazowo wysiłek niezbędny do ich pokonywania. Nauczyciel musi ustawicznie ustalać hierarchię trudności elementów językowych podawanych do opanowania tak, aby pojawiały się one w momencie, w którym uczeń, wspomagany przez nauczyciela, dojrzał psychicznie do ich akceptacji.
5) W taki sposób w odpowiednim czasie powinny być wprowadzone wszystkie elementy nauczanego języka. Pozwolą one uczniowi na stopniowe opanowanie jego mechanizmów oraz na znalezienie nowego sposobu ekspresji własnego „ja", swojej osobowości. Doprowadzi to ucznia do odkry-

cia nowej motywacji uczenia się obcego języka, wynikającej z satysfakcji przeformułowania swego dotychczasowego „głębokiego" myślenia, zrodzonego ze struktur własnego „ja" – w nową formę drugiego języka.

6) Na tym etapie opanowywania języka obcego źródłem motywacji staje się właśnie owo poczucie „podwojenia swojej osobowości", przed którym wcześniej uczeń odczuwał utajony lęk. Ostrożne prowadzenie ucznia przez nauczyciela ma pozwolić na uniknięcie przeszkód i wstrząsów związanych z owym poczuciem poszerzenia osobowości ucznia. Uczeń ma śledzić swego mistrza i postępować za nim, zachowując poczucie wewnętrznego bezpieczeństwa – jego utrata definitywnie zubożałaby (uniemożliwiała) postępy. Zdaniem Boutona przedstawiona przez niego koncepcja jest realna pod warunkiem przyjęcia, że prawdziwa znajomość drugiego języka oznacza dojście do owego „podwojenia własnej osobowości", a nie, jak to ma miejsce w tradycyjnym nauczaniu języków obcych, poprzestanie na opanowaniu mniej czy bardziej przeciętnego, relatywnego systemu odpowiedników języka ojczystego. Znajomość języka zdobyta metodą tradycyjną sprowadza się do umiejętności tłumaczenia tekstów, ale nie do ekspresji samego siebie poprzez formy obcego języka, a właśnie to – zdaniem Boutona – powinno być zadaniem współczesnego nauczyciela języków obcych.

Ciekawa i stale aktualna koncepcja Boutona dotycząca kształtowania motywacji uczenia się języka obcego wydaje się słuszna z tym zastrzeżeniem, że zostanie odniesiona do dorosłych słuchaczy kursów języka obcego, mających już wyraźnie ukształtowaną osobowość, owo głębokie „ja", na podstawie form języka ojczystego. Wydaje się również, że można ją odnieść do uczniów już zaawansowanych w jakimś stopniu w znajomości nauczanego języka. Dyskusyjne jest natomiast zastosowanie tej teorii w sytuacji szkolnego nauczania języka obcego dzieci i młodzieży młodszej, szczególnie w jego początkowym okresie.

Nasuwa się pytanie, w jakim stopniu, w warunkach szkolnych, realizowany jest taki sposób nauczania obcego języka, który uwzględniałby w jakimkolwiek zakresie motywy, potrzeby i cechy osobowości ucznia. W polskiej literaturze na znaczenie motywacji w szkolnym nauczaniu języków obcych wskazuje np. Waldemar Marton (1972), który wyróżnia dwa typy motywacji: integrującą i instrumentalną. Zdaniem autora, w warunkach szkolnego nauczania języków obcych byłoby trudno wzbudzić motywację integrującą. Dlatego też ważnym zadaniem nauczyciela jest rozwijanie motywacji instrumentalnej. Z kolei Bogusław A. Jankowski (1973) wyróżnia motywację wewnętrzną, powstałą jako efekt zadowolenia z wykonywania czynności, oraz motywację zewnętrzną, wynikającą z korzyści zewnętrznych, jakie możemy uzyskać, wykonując daną czynność. Za bardziej skuteczną autor uważa motywację wewnętrzną. W badaniach prowadzonych w latach 70. XX w. przez autorkę tego artykułu (Kliś 1978, 1979b) wśród uczniów szkół podstawowych udało się ustalić, że młodzież rozpoczyna

naukę języka obcego w szkole z pozytywnym nastawieniem i z oczekiwaniem, że nabędzie umiejętności komunikowania się i porozumiewania się w nauczanym języku. Uczniowie wyczuwają, że istota opanowania języka obcego polega na możliwości realizowania znanych im już funkcji języka ojczystego poprzez struktury nauczanego języka. Takie nastawienie stanowiło właściwą, wewnętrzną motywację uczenia się obcego języka. Uczniowie przejawiali również inne, bardziej instrumentalne motywy uczenia się, np. chęć uzyskania pozytywnej oceny z przedmiotu, pochwały nauczyciela, aprobaty rodziców itp. Były to jednak motywy drugorzędne, wspomagające właściwą motywację uczenia się drugiego języka. Niestety funkcjonująca w tamtym czasie „aktywna" metoda nauczania języków obcych uniemożliwiała uczniom realizowanie i rozwijanie naturalnych oczekiwań komunikowania się w nauczanym języku. W efekcie właściwa motywacja uczenia się języka obcego, z jaką przystępowali do nauki, wyraźnie zanikała w okresie trzech lat. Powodowało to bardzo znikomy przyrost sprawności realizowania podstawowych funkcji języka – takich jak funkcja referencyjna, emotywna i poetycka – poprzez struktury języka nauczanego oraz zupełny brak postępów w zdolności realizowania takich funkcji języka jak funkcja konatywna i fatyczna (Jakobson, 1976). Oznacza to, że uczniowie nie rozwinęli kompetencji komunikacyjnej w nauczanym języku, pomimo że dążenie do jej rozwinięcia stanowiło ich motyw wyjściowy w chwili rozpoczynania nauki drugiego języka. Brak satysfakcji z podjętej nauki powodował zanik właściwej motywacji do uczenia się języka obcego i na zasadzie mechanizmu sprzężeń zwrotnych – brak przyrostu umiejętności posługiwania się nauczanym językiem, mimo dobrze rozwiniętych intelektualnych zdolności badanych uczniów. Uzyskane wyniki badań wskazały na potrzebę zmodyfikowania „aktywnej" metody nauczania języków obcych i wprowadzenia w toku lekcji sytuacji umożliwiających uczniom realizowanie funkcji językowych za pomocą struktur nauczanego języka (Kliś, 1979b).

Obok bezpośrednich, pozytywnych i negatywnych oddziaływań motywacji w procesie uczenia się języka obcego, można wskazać jej pośrednie oddziaływania poprzez wpływ na funkcjonowanie p a m i ę c i oraz u w a g i, odgrywających istotną rolę w procesie uczenia się obcego języka. Uwaga stanowi mechanizm kontrolny procesów poznawczych, z kolei to, na co uwaga zostanie skierowana i jak długo będzie utrzymywana, zależy od motywacji. Motywacja stanowi również główne źródło pomięci krótkotrwałej oraz pamięci operacyjnej, kontrolującej całokształt zachowań jednostki. Dzięki stosownej motywacji przetwarzany jest wybiórczo materiał istniejący w pamięci sensorycznej, a także – za pomocą specjalnych strategii, np. powtarzania – można przekodować materiał z zasobów pamięci krótkotrwałej do pamięci długotrwałej. Ponadto w przypadku zachowań językowych rozróżniamy zachowania kontrolowane (monitorowane) przez uwagę oraz zachowania wolne od takiej kontroli (Kurcz, 1992). W realizacji zachowań wolnych od kontroli uwagi ważną funkcję pełni f i l t r a f e k t y w n y, złożony z postaw i motywacji. Taki właśnie filtr zatrzymujący, utrudniający przyswojenie

pewnych informacji, może zaistnieć w czasie nauki języka obcego. O ile przyswajanie pierwszego języka przez małe dziecko odbywa się przy optymalnym stanie motywacji, tj. bez oddziaływania filtru postaw i motywów, o tyle przyswajanie języka obcego może napotkać filtr odnoszący się do różnych aspektów języka będącego przedmiotem uczenia się. Takim filtrem może być interferencja na poziomie fonologicznym, „obcy akcent", ale także różnego rodzaju postawy wobec użytkowników nauczanego języka lub samej sytuacji uczenia się go.

Tak więc uczeniu się języka obcego mogą towarzyszyć bardzo różnorodne motywy, z których wiele ma swoje źródło w postawach osób uczących się wobec języka, kultury, grupy społecznej oraz samego procesu uczenia się.

Postawa wobec języka bardzo często determinowana jest postawą wobec grupy mówiącej tym językiem. Ogólnie można powiedzieć, że istnieje tendencja do dodatniego oceniania członków grupy posługujących się językiem, któremu przypisuje się wysoki prestiż. Okazuje się, że pozytywne postawy wobec nauczanego języka oraz związanej z nim kultury są bardzo istotnym źródłem motywacji w procesie opanowywania języka.

3.3. Inne cechy indywidualne ucznia determinujące proces uczenia się języka obcego

Różnice indywidualne wywierają wpływ na proces uczenia się języka obcego również w zakresie innych niż wymienione dotychczas cech osobowości. W psychologii w zależności od łatwości nawiązywania kontaktów z otoczeniem wyróżnia się dwa podstawowe typy ludzi: ekstrawertywnych i introwertywnych (Eysenck i Eysenck, 1985). Ekstrawertycy są wrażliwi na bodźce środowiska, szybko wypracowują różne odruchy, łatwo przyswajają informacje. Introwertycy natomiast skłonni są do kontemplacji, reagują raczej na pojedyncze bodźce otoczenia, a wykonywane przez nich reakcje są wolniejsze niż u ekstrawertyków. Badania wykazały, że zwiększenie tempa przekazywania informacji językowych powoduje stosunkowo mało błędów u ekstrawertyków, natomiast nasila występowanie niepoprawnych reakcji u introwertyków. Ponadto, ekstrawertycy zapamiętują szybciej nowy materiał, natomiast introwertycy zapamiętują go wolniej, ale dokładniej. Także dwa podstawowe style poznawcze wyróżnione przez Borysa Bielajewa (1969) różnicują sposób opanowywania języka obcego. Mianowicie uczniowie, których cechuje intuicyjno-zmysłowy styl poznawczy, przyswajają język obcy przede wszystkim drogą praktyczną, indukcyjną. Szybko chwytają sens nowych wyrazów, posiłkują się domysłem, unikają analiz gramatycznych, lubią posługiwać się językiem obcym. Uczniowie, których charakteryzuje racjonalno-logiczny styl poznawczy, preferują podejście dedukcyjne w opanowywaniu gramatyki. Przyswajanie języka przez takich uczniów przebiega z dużym trudem i wewnętrznym napięciem. Uczniowie ci rzadko przełączają się na język obcy podświadomie, mają natomiast skłonność do posługiwania się tłumaczeniem i technikami dyskursywnymi (Stasiak, 1992).

Można również wymienić te cechy osobowości, które wywierają wpływ na proces uczenia się języka obcego w sposób pośredni. Należą do nich m.in. cechy temperamentu, takie jak zapotrzebowanie na stymulację bodźcową, inaczej: tolerancja na bodźce napływające ze środowiska. U ucznia o niskim zapotrzebowaniu na stymulację, określona sytuacja związana z uczeniem się języka może przekraczać to zapotrzebowanie i okazać się sytuacją stresową, podczas gdy u ucznia o wysokim zapotrzebowaniu na stymulację, ta sama sytuacja może mieścić się w granicach jego tolerancji na bodźce. Stwierdzono również zależność przebiegu i efektów ucznia się języka obcego od przebiegu procesów pobudzenia i hamownia procesów nerwowych. Uczniowie, u których dominują procesy pobudzenia nerwowego, bywają często niedokładni i nierówni w procesach uczenia się, jednak szybko podejmują decyzje i niemal od razu realizują zadania. Uczniowie z przewagą procesów hamowania skłonni są do działań rozwiniętych w czasie, z wydłużoną fazą ukrytą reakcji słownych. Zadania stawiane takim uczniom winny odpowiadać wymogom jednoznaczności i nie sugerować alternatyw. Także mobilność zmian procesów hamowania i pobudzenia nerwowego może mieć wpływ na czynności językowe. Od niej bowiem zależy łatwość przystosowywania się do nowych zadań i form pracy, niekiedy kosztem dokładności i akuratności w produkowaniu odpowiedzi (Stasiak, 1992; Wrona, 1997).

Nie należy zapominać i o tym, że wiek ucznia odgrywa istotną rolę w przebiegu procesu uczenia się języka obcego. Młodzi uczniowie (dzieci) mają większą labilność sytemu nerwowego, większą elastyczność aparatu mowy i łatwość tworzenia odruchów warunkowych. Z wiekiem te sprzyjające uczeniu się cechy stopniowo zanikają, natomiast wzrasta doświadczenie i umiejętności operowania technikami uczenia się. Dlatego dzieci uczą się języka obcego w sposób bardziej spontaniczny i odruchowy, dorośli natomiast w sposób świadomy i zorganizowany (Stasiak, 1992).

Na podstawie dokonanego przeglądu czynników determinujących przebieg procesu uczenia się języka obcego można stwierdzić, że jest on złożony i wielorako uwarunkowany. Z badań Marii Kliś (1991) nad uwarunkowaniami procesu rozumienia tekstu prezentowanego w języku ojczystym ucznia wynika, że jest to proces uwarunkowany wieloma zmiennymi indywidualnymi, zarówno intelektualnymi, jak i motywacyjno-temperamentalnymi, które determinują proces rozumienia nie tylko w sposób niezależny od siebie, ale wchodzą również w różnorodne wzajemne interakcje i oddziaływają przez nie na przebieg i efekty procesu rozumienia tekstu. Można przypuszczać, że złożoność oddziaływań zmiennych podmiotowych oraz sytuacyjnych w procesie uczenia się języka obcego jest daleko większa niż w kontaktach z materiałem języka ojczystego.

Fakt, że złożony proces opanowywania języka obcego przebiega w różny sposób u poszczególnych uczniów, nakłada na nauczających obowiązek modyfikowania metod i sposobów nauczania – jeśli nie w stosunku do każdego ucznia, to przynajmniej w stosunku do grup uczniów charakteryzujących się podobną

strukturą umysłową oraz podobnymi cechami osobowości. W zależności od dominujących cech osobowościowych każdego ucznia należałoby ustalić dla niego najbardziej skuteczne sposoby, formy i techniki aktywizacji nauczanego języka. Wymaga to oczywiście umiejętności uprzedniego rozpoznania indywidualnych cech, zdolności, możliwości, preferencji i postaw poszczególnych uczniów. Właściwe rozeznanie w tym zakresie winno stanowić punkt wyjścia doboru najskuteczniejszych technik i metod nauczania języka obcego (Snow, 2005).

4. Korzyści wynikające z uczenia się języków obcych

Z przedstawionych rozważań wynika jednoznacznie, że proces uczenia się języka obcego nie jest dla ucznia łatwym zadaniem, przeciwnie – może mu przysparzać pewnych kłopotów. Wydaje się więc czymś naturalnym, że uczniowie – zwłaszcza starsza młodzież i dorośli – oczekują, że wysiłek związany z opanowaniem obcego języka przyniesie określone korzyści.

Jakie to mogą być korzyści? Obok szerokich korzyści ogólnospołecznych należy wymienić przynajmniej niektóre istotne korzyści indywidualne będące efektem uczenia się języka obcego. Są to zmiany pierwotne oraz wtórne, przynoszące uczniowi korzyści wewnętrzne i zewnętrzne. Do korzyści wewnętrznych zaliczyć można: poszerzenie horyzontów poznawczych ucznia, wzbogacenie go o nowe, szersze spojrzenie na świat, a przez to lepszy wgląd w samego siebie, a także wykształcenie – tak niezbędnych obecnie – postaw tolerancji wobec przedstawicieli różnych narodów i społeczeństw. Wiemy, że język jest narzędziem mowy i myślenia, zatem opanowanie obcego języka poszerza i doskonali nasz językowy instrument myślenia i komunikowania się. W języku odzwierciedlają się różnorodne wzorce kulturowe – zatem opanowując nowe pojęcia i struktury językowe, typowe dla innych, nieznanych kultur, uczeń zyskuje pewną plastyczność psychiczną, niezbędną w procesie adaptowania się do szybkich zmian współczesnego świata. G. Jarwis (za: Kliś, 1978) twierdzi, że nauka drugiego języka przygotowuje do przeżywania wstrząsów związanych z szybkimi przeobrażeniami świata i uczy stawiania czoła czemuś nowemu i nieznanemu.

Obok ogólnej plastyczności psychicznej uczenie się języka obcego rozwija również swoistą płynność intelektualną ucznia. Treffinger i Gowan (za: Kliś, 1978) w teście myślenia dywergencyjnego – oryginalnego i twórczego – stwierdzili u studiujących języki obce wyższe wyniki (w sposób istotny statystycznie) niż u studentów innych przedmiotów.

Uczenie się języka obcego rozwija także pewną systematyczność i dyscyplinę wewnętrzną, wymaga bowiem systematycznego wysiłku i ciągłych starań ze strony ucznia. Język musi być ćwiczony w sposób ciągły, nie można poprzestać w procesie jego opanowywania na raz zdobytych informa-

cjach. Warunkiem powodzenia w nauce języka obcego jest systematyczne uzyskiwanie perfekcji w zakresie kolejnych drobnych sprawności.

Wreszcie uczenie się języka obcego wymaga zaakceptowania całkiem nowych metod nauki i myślenia w drugim języku – różni się bowiem od przyswajania jakichkolwiek innych przedmiotów. Aktywizacja nowych metod opanowywania języka może ułatwić uczenie się innych dyscyplin wiedzy. K. Chastain (Kliś, 1978) porównał ogólne postępy studentów uniwersytetu i stwierdził, że studenci filologii obcej mieli wyższe średnie ocen z różnych przedmiotów aniżeli studenci innych kierunków (przy tym samym poziomie inteligencji ogólnej badanych).

Nowsze badania wskazują na jeszcze jedną, niezwykle istotną korzyść wynikającą z uczenia się i posługiwania się językiem obcym. Badania z zakresu neurokognitywistyki wykazują, że osoby dwujęzyczne mają większe zagęszczenie neuronów w dolnej części kory ciemieniowej lewej półkuli mózgu. A zatem oba języki, którymi włada taka osoba, zlokalizowane są w tym samym obszarze mózgu. Okazuje się w związku z tym, że u osób dwujęzycznych rozmowa prowadzona w jednym tylko języku powoduje uaktywnienie obszaru mózgu odpowiedzialnego za funkcjonowanie obydwu języków. Zwiększa to poziom aktywności mózgu. Co więcej, badania np. Ellen Bialystok (za: Mielcarek, 2014) wykazały, że nauka języka obcego powoduje opóźnienie wystąpienia otępienia starczego czy chorób neurodegeneracyjnych, takich jak choroba Alzheimera, i to aż o cztery lata. Warto zatem podejmować trud opanowania i posługiwania się językiem obcym.

Korzyści zewnętrzne wynikające z nauki języka obcego to są te, które uczeń może osiągnąć dzięki wykorzystaniu omówionych „zdobyczy" wewnętrznych. Mogą one przejawiać się w ułatwieniu nauki innych przedmiotów, łatwiejszym nawiązywaniu kontaktów społecznych, zdolności doceniania innych kultur i rozumienia różnic pomiędzy kulturami i społeczeństwami. Korzyści te mogą być realizowane w różnych aspektach życia społecznego: dla potrzeb nauki, polityki, handlu, turystyki i wielu innych dziedzin.

Bardzo często uczniowie nie są świadomi wszystkich tych efektów i korzyści. Być może jest to jeden z powodów stosunkowo słabych wyników szkolnego nauczania języków obcych. Wydaje się, że istotną przyczyną hamującą usprawnienie nauczania języków obcych jest też m.in. brak dostatecznie głębokiego poznania przez uczniów obszarów rzeczywistości językowej i pozajęzykowej stanowiących istotne aspekty racjonalnej nauki języków obcych.

5. Podsumowanie

Zaprezentowane rozważania uświadamiają nam złożoność, specyfikę, a także lingwistyczne i psychologiczne uwarunkowania procesu opanowywania języka

obcego. Wskazują też na doniosłe korzyści natury osobistej i społecznej wynikające z samego procesu uczenia się języka obcego, jak też poprawnego jego opanowania i posługiwania się nim. Na szczególną uwagę zasługuje to, że pełne przyswojenie sobie języka obcego prowadzi do swoistego podwojenia osobowości uczącego się. Język obcy staje się wtedy dodatkowym instrumentem naszego myślenia, komunikowania się, poznawania świata. Nie bez znaczenia jest również fakt, że uczenie się i posługiwanie się językiem obcym może opóźniać procesy psychicznego starzenia się i występowania chorób neurodegeneracyjnych.

Bibliografia

Arabski, J. (1970). *O przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: WSiP.

Bielajew, B. (1969). *Zarys psychologii nauczania języków obcych*. Tłum. L. Mirecki, Warszawa: PZWS.

Bouton, Ch. (1962). *Le role psychologique et pedagogique de la motivation dans l'acquisition du francais comme langue etrangere chez des sujets adultes*. "Études de Linguistique appliquée", No. 1, s. 85–94.

Bouton, Ch. (1972). *La part de l'umain les preoccupations actuelles de la linguistique appliquee a l'anssignement des langues etrangers*. Budapest: Maison d'Édition de l'Académie des Sciences de Hongrie.

Eysenck, H.J., Eysenck, M.W. (1985). *Personality and individual differences: A natural science approach.* New York: Plenum Press.

Gardner, R.C., Lambert, W.E. (1965). *Language aptitude, intelligence, and second-language achievement*. "Journal of Educational Psychology", No. 56, s. 191–199.

Hymes, D. (1980). *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*. Tłum. K. Biskupski. W: *Język i społeczeństwo*. Wybór i wstęp M. Głowiński. Warszawa: Czytelnik, s. 41–82.

Jakobson, R. (1976). *Poetyka w świetle językoznawstwa*. W: *Współczesna teoria badań literackich za granicą*. T. 2. Red. H. Markiewicz, Kraków: Wydawnictwo Literackie, s. 23–68.

Jankowski, B.A. (1973). *Nauka języka obcego. Spojrzenie psychologa*. Warszawa: WP.

Język i społeczeństwo. (1980). Wybór i wstęp M. Głowiński. Warszawa: Czytelnik.

Kliś, M. (1978). *Funkcja motywacji w uczeniu się języka obcego*. Niepublikowana praca doktorska, UJ, Kraków.

Kliś, M. (1979a). *Motywacja jako jedna z podmiotowych determinant procesu uczenia się języka obcego*. „Przegląd Glottodydaktyczny", nr 3, s. 19–30.

Kliś, M. (1979b). *Rola motywacji w nauczaniu języków obcych*. „Psychologia Wychowawcza", nr 1, s. 88–96.

Kliś, M. (1992). *Zależność rozumienia tekstu od cech indywidualnych dzieci.* „Psychologia Wychowawcza", nr 1, s. 25–35.

Komorowska, H. (1974). *Testy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: WSiP.

Kurcz, I. (1992). *Język a psychologia.* Warszawa: WSiP.

Kurcz, I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji.* Wyd. 2. Warszawa: Scholar.

Markunas, A. (1993). *Wybrane zagadnienia dydaktyki języka kierunkowego na neofilologii.* Poznań: Wyd. UAM.

Marton, W. (1972). *Nowe horyzonty nauczania języków obcych.* Warszawa: PZWS.
Matczak, A. (1982). *Style poznawcze.* Warszawa: PWN.
Mielcarek, A. (2014). *Zdrowy język*. https://www.pfm.pl/artykuly/zdrowy-jezyk/852 [dostęp: 30.11.2016].
Niebrzydowski, L. (1972). *Wpływ motywacji na uczenie się.* Warszawa: NK.
Snow, C.E. (2005). *Dwujęzyczność i przyswajanie języka drugiego*. W: *Psycholingwistyka.* Red. J. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner. Tłum. J. Bobryk *et al.* Gdańsk: GWP, s. 477–506.
Stasiak, H. (1992). *Wybrane psychodydaktyczne uwarunkowania uczenia się i nauczania języków obcych*. Gdańsk: Wyd. UG.
Sylwestrowicz, J. (1976). *Z zagadnień motywacji w nauczaniu języków obcych*. W: *Wybór artykułów z czasopism „Języki Obce w Szkole"*. Oprac. A. Prejbisz, Z. Tomaszewska, T. Woźnicki. Warszawa.
Wrona, L. (1997). *Preferencje poznawcze a tempo uczenia się*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP", z. 180, „Prace Psychologiczne" VI, s. 141–151.

Państwo i Społeczeństwo

2016 (XVI) nr 3

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

Agata Hołobut

CLOSING SHUT AN OPEN FORM: W.S. MERWIN'S POETRY IN POLISH TRANSLATION

Forma otwarta i jej domknięcia. Polskie przekłady poezji W.S. Merwina
Choć W.S. Merwin uchodzi za jednego z najwybitniejszych autorów amerykańskiej poezji współczesnej, a jego twórczość towarzyszy czytelnikom od ponad sześćdziesięciu lat, pierwszy wybór jego wierszy, *Imię powietrza*, ukazał się na polskim rynku księgarskim dopiero w 2013 r., gdy autor otrzymał Międzynarodową Nagrodę Literacką im. Zbigniewa Herberta. W artykule przedstawiam wcześniejsze, pionierskie przekłady wierszy Merwina, publikowane w polskich czasopismach i antologiach poezji. Omawiam odmienne strategie, po jakie sięgnęli pierwsi tłumacze Merwina: Piotr Sommer, Zofia Prele, Tadeusz Rybowski, Julia Hartwig, Krzysztof Boczkowski, Grzegorz Musiał, Czesław Miłosz i Paweł Marcinkiewicz, żeby przybliżyć polskim odbiorcom jego pisarstwo.
Słowa kluczowe: poezja amerykańska, przekład, W.S. Merwin

1. Introduction

One of the most eminent contemporary American poets, W.S. Merwin has authored over thirty books of verse and contributed to twenty-five volumes of translations in his career spanning over six decades. And yet despite his prolificacy and international renown, he long remained unknown to the Polish audience, with

only a few dozen texts dispersed among journals and anthologies of American verse in translation.[1]

The Zbigniew Herbert International Literary Award conferred on the poet in June 2013 allowed him to make his mark on the Polish literary scene, with his first individual collection published to honour the occasion (*Imię powietrza*, 2013). The editorial works on this volume offered a good opportunity to take stock of the existing renderings of his works, examining the translation policies they evinced and translation strategies they revealed. The following chapter summarises these literary critical findings, discussing the ways Piotr Sommer, Zofia Prele, Tadeusz Rybowski, Krzysztof Boczkowski, Julia Hartwig and Czesław Miłosz envisaged Merwin's poetics in their pioneering translations, dispersed among journals, anthologies and magazines long before the publication of the book.

2. W.S. Merwin's poetics

William Stanley Merwin was born in New York City in 1927 as a son of a Presbyterian minister. He received a scholarship at Princeton University, where he studied poetry and Romance languages. After graduation, he moved to Europe, where he supported himself as a private tutor and translator. *A Mask for Janus*, his poetic debut published in 1952, reflected his enchantment with traditional forms inspired by classical and medieval models, which preoccupied him as a translator. The book contained odes, ballads, sestinas and carols, critically acclaimed for their technical dexterity.[2]

In 1956 Merwin came back to America and his next two volumes, *Green with Beasts* (1956) and *The Drunk in the Furnace* (1960), returned to American themes and poetic idiom. The former book remained formally intricate, but revealed Merwin's growing interest in irregular metric and introspection.[3] The latter showed an evolution of a new style, characteristic of his mature work. The poet began to adopt "loosened blank verse metric", which "moves the lines along irregular, but subtly controlled rhythm" (Gross, 1970, p. 97). Thus Merwin's signature "open form" started to take shape.

He returned to Europe, where he published his fourth book of verse, *The Moving Target* (1963). Tainted with a dark vision of human history, it demonstrates an evolution of Merwin's speech-like idiom, "imitating the awkward

[1] According to Karolina Kopczyńska's library research, by the year 2013 forty-two poems and two prose passages by W.S. Merwin had been officially published in Polish translation. Among them, twenty derived from Merwin's most famous collection, *The Lice* (1967). A detailed overview of these will be presented in section 2.1 below.

[2] Available at: http://www.poetryfoundation.org/poems-and-poets/poets/detail/w-s-merwin (Accessed 23.08.2016).

[3] Available at: https://www.poets.org/poetsorg/poet/w-s-merwin (Accessed 23.08.2016).

phrasing, distorted syntax, irregular rhythms of the inarticulate" (Stepanchev, 1965, pp. 118–119). The metre becomes patchy; it is often broken with line-stops, interspersed with moments of silence (Gross, 1970, p. 100).

In 1967 the apocalyptic tension reached its peak in Merwin's influential volume, *The Lice*. Written in response to the Vietnam War, the book explored themes of imminent human self-destruction, and the looming extermination of plant and animal species, endangered by man's blind arrogance and greed. As Edward Hirsch remarked, *The Lice* was characterised by "ruthless authenticity, the stark, stripped down style and prophetic feeling, the utter seriousness and desperate sense of a coming extinction" (Hirsch, 2013, p. 120). The poet finally eschewed punctuation, opening the lines to multiple interpretations. Each verse resembled a heavy bundle of thought, suspended in empty space.

In 1970 *The Carrier of Ladders* followed, awarded with the first Pulitzer Prize in Merwin's career. The volume resumed the theme of human destructive ambition, exemplified by the history of American Frontier. Merwin allegedly donated the prize money to support the draft resistance movement.[4]

His deep pacifist and environmental involvement led him to move to Hawaii in 1976 to study Zen Buddhism and restore the forest surrounding his self-designed home. On nineteen acres of land he planted eight hundred species of palm trees and other plants endangered with extinction, physically tending to the preserve.[5] His later books of poetry reflect this immersion in the natural world. These include amongst other *The Compass Flower* (1977), *Opening the Hand* (1983), and *The Rain in the Trees* (1988), followed by another European volume, *Vixen* (1996). With time, Merwin's moral detachment from humanity gave way to contemplative unity with the natural environment. As Edward Hirsch remarked (Hirsch, 2013, p. 121),

> his poetry took on the character of a rescue operation. All of his subsequent work is alive with the sound of rain in the trees, with forgotten springs, with animals in the forest, with dark nights and bright days, with the air itself. It is powered by the recognition of our all-important connection to the natural world.

In 2005 *Migration: New and Selected Poems* appeared to commemorate more than half a century of Merwin's creative career. The collection received the National Book Award. His more recent volume, *The Shadow of Sirius* (2008) won him another Pulitzer Prize for poetry. Other important distinctions include the PEN Translation Prize and the title of the Library of Congress's seventeenth Poet Laureate Consultant in Poetry.[6]

---

[4] Available at: https://www.poetryfoundation.org/poems-and-poets/poets/detail/w-s-merwin (Accessed 23.08.2016).

[5] Cf. http://www.merwinconservancy.org (Accessed 23.08.2016).

[6] Available at: https://www.poets.org/poetsorg/poet/w-s-merwin (Accessed 23.08.2016).

2.1. Merwin's open form

Spanning six decades, Merwin's work documents his ideological and artistic evolution. As for the former, starting with early reflections on art and myth, his works have shown growing concern with the external world, visible first in his zoomed-in human portraits and then in panoramic views of men exterminating themselves, destroying the Nature and losing their Culture. A writer at war with humanity, Merwin gradually turned into a writer at peace with the environment. What has remained changeless since the 1970s, however, is his involvement in deep ecology movement. Most of his works reveal an egoless, anti-humanist perspective and express conviction that cruel, overambitious humans are "no better" than grass. The only thing they can do to gain self-understanding is contemplating the nature (Lazer, 1982, p. 277).

Merwin's poetics has reflected these shifting interests. Contrived artistry of his early texts gave way to controlled spontaneity of free verse, which he has perfected since the early 1960s. "Punctuation nails the poem down on the page," he wrote. "When you don't use it, the poem becomes more a thing in itself, at once more transparent and more actual" (quoted after Hix, 1997, p. 16). Merwin called this unpunctuated free verse an open form. He understood it as "the setting down of a way of hearing how poetry happens in words … a testimony of the way of hearing how life happens in time" (Merwin, 1982a, p. 305). According to Hirsch, the form evolved out of Merwin's belief that poetry is much closer to the spoken word than prose. Hence, in his poetry he aimed at the "movement and lightness" of speech (Hirsch, 2013, p. 121). Jay Parini described the poet's mature style as "his own kind of free verse," in which image is layered upon image, "allowing the lines to hang in space, largely without punctuation, without rhymes, with a kind of graceful urgency" (Parini, 2009).

3. Merwin in translation

Speech-like and ambiguous, Merwin's open form evoked diverse responses among his Polish translators. Each understood differently "how poetry happens in words" and each established an individual canon of texts worth presenting to domestic audience. According to Karolina Kopczyńska's library research, by the year 2013 forty-two of Merwin's poems and two prose passages had been officially published in Polish translation. Half of them came from his early volume, *The Lice* (1967), to be rendered more than once by different authors. Apparently, the most dystopian of Merwin's collections was also most attractive for his Polish interpreters.

3.1. Piotr Sommer's true grit

The first translator to introduce the Polish readers to Merwin's poetry was Piotr Sommer. In 1976 he selected three pieces to appear in the literary journal *Litera-*

tura na Świecie, each presenting a different aspect of Merwin's work. "Grandfather in the Old Man's Home" is a bitter family portrait; "The Room" captures a disturbing, metaphysical inscape and "The City" is a snapshot of modern urban life with its inhumanity and franticness.[7] Sommer's textual and translational choices reveal his artistic agenda. His Merwin speaks with a strong, contemporary voice, adept at both observation and introspection.

In his interpretation of "The Room," Sommer brings to the fore the concrete and the colloquial. The poem maps human spiritual experience on a topography of a living space (Merwin, 2012, p. 129, my emphasis):

> I think all this is somewhere in myself
> The cold room *unlit* before dawn
> Containing a *stillness* such as attends death

Sommer renders the image equally tangible, but slightly more specific. He presents the room as "unlit" and filled with "quiet" rather than "motionlessness," the original concept of *stillness* being ambiguous (*Pokój*, 1976, p. 200):

> Myślę że to wszystko jest gdzieś we mnie
> Zimny pokój nieoświetlony przed zmrokiem (*sic*)
> Mieszczący w sobie *ciszę* jaka towarzyszy śmierci

This stress on concretization and specificity is also visible in the consecutive lines:

> And from a corner *the sounds of a small bird* trying
> From time to time to fly *a few beats* in the dark

In Sommer's rendition, the vague "sounds of a small bird" are explicated as "wriggly movements of a young bird" and the ambiguous beats (which may indeed be produced by the bird's wings) are spelled out as "pulse beats:"

> Z kąta dobiega *szamotanina młodego ptaka* który co jakiś czas
> Próbuje przefrunąć w ciemności *kilka uderzeń tętna*

Apart from their conceptual import, these choices contribute to the hard-bitten, matter-of-fact tone of the Polish poem. *Szamotanina* defies the ornithological stereotypes known from lyrical poetry. The emphasis on bird's youth helps avoid sentimental diminutive forms, which might have been used to stress its smallness. The metonymic image of "pulse beats" (*uderzenia tętna*) anatomises the conventional image of a "heartbeat" (*uderzenia serca*).

Sommer's intention to present Merwin as tough, engaging and highly unpoetic is especially visible in his translation of "Grandfather in the Old Men's

[7] The texts appeared in *Drunk in the Furnace* (1960), *The Lice* (1967) and *The Compass Flower* (1977), respectively.

Home", a bitter autobiographical portrayal of the poet's booze-loving relative and his wife, a fundamentalist Methodist (Hix, 1997, pp. 109–110). Although the text retains punctuation, it already demonstrates Merwin's preoccupation with spoken idiom. Sommer brings this *spokenness* to the fore; he endows the subject with a powerful voice and capitalizes on the potential of Polish colloquial structures and idioms. Indeed, in the revised version published in 1992, the translator still sharpens the idiomaticity of his rendition, as is his usual practice (Jarniewicz, 2012, p. 50). To provide a few examples of this tendency, let us consider the opening of the poem: an image of the senile man, visited by his relatives (Merwin, 2012, p. 67):

> Gentle at last, and as clean as ever,
> He did not even need drink any more,
> And his good sons unbent …

Sommer repaints the image retaining the speech-like fluency of the original (*Dziadek w domu starców*, 1976, p. 198):

> Na koniec pogodny, i jak zawsze czysty,
> Nie potrzebował już nawet więcej pić,
> A jego dobrzy synowie poczuli się luźniej …

Yet in the revised edition, he still lowers the register, which now seems to surpass the colloquialism of the original. The act of drinking is presented in a more idiomatic fashion as "hitting the bottle," the sons are ironically diminutivised as "sonnies" (*synkowie*) and the way they feel is colloquially described as "*a tad* more relaxed" (*Dziadek w domu starców*, 1992, p. 327).

> Na koniec łagodny, czystszy niż kiedykolwiek,
> Nie potrzebował nawet *ciągnąć więcej z butli*,
> A dobrzy *synkowie* poczuli się *ciut* luźniej…

Similarly, the poem's final – and equally unsentimental – lines describing the grandfather's demise become even more cynical in Sommer's rendition. The original reads as follows:

> While the children they both had begotten,
> With old faces now, but themselves shrunken
> To child-size again, stood ranged at her side,
> Beating their little Bibles till he died.

Interestingly, the 1976 version portrays the grandfather's children as "shrunken:"

> Podczas gdy dzieci z nich zrodzone,
> *O twarzach starych już, lecz skurczone na powrót*

Do rozmiarów dziecka, stanęły przy niej rzędem,
Tłukąc w swe małe Biblie aż mu się umarło.

The 1992 revision, by contrast, presents the grandparents as "shrunken" and their offspring as endowed with "old faces:"

– oboje już skurczyli się na powrót
do rozmiarów dziecka – a dzieci z nich poczęte,
o twarzach starych już, stanęły przy niej rzędem,
międląc swe małe Biblie aż mu się umarło.

Regardless of these conflicting interpretations, which remind us of Merwin's penchant for syntactic ambiguity,[8] both translations cleverly caricature the image of the old man's death and his family's religiousness. In both versions, Sommer uses the non-standard reflexive form of the verb "to die" (*umrzeć*) with the dative object: *aż mu się umarło* (literally "until he died on himself") rather than the standard non-reflexive form with the nominative subject – *aż umarł* ("until he died"). This connotes incidentalness and nonvolitionality of the event, de-romanticising its portrayal in Polish. Similarly, the translator presents children "beating their little Bibles", as literally "crumpling" the books (*międląc swe małe biblie*), which further illustrates his colloquialising strategy.

3.2. Zofia Prele and Tadeusz Rybowski's prosaism

The next sample of Merwin's poetry, this time much richer, appeared in the same literary journal ten years later, in 1987. It presented a selection of poems, predominantly from the apocalyptic volume *The Lice*, rendered into Polish by two authors: Zofia Prele and Tadeusz Rybowski. Probably influenced by Sommer's early choices, both translators opted for understated, source-oriented solutions, allowing Merwin to retain the transparency and simplicity of the spoken word.

Zofia Prele selected a wider variety of poems for the journal. These included "When I Came to Colchis" from *The Dancing Bears* (1954), a text quite traditional in form, reminiscent of Merwin's early classical fascinations. She also included in her selection Merwin's "Spring" from *The Moving Target* (1963) – a rather perplexing poem with Native-American motifs. The remaining texts, i.e., "The Widow", "Dusk in Winter" and "Gods" were taken from the dystopian volume *The Lice*, so popular among Polish translators.

Prele attempted to retain the original low register, giving her renditions speech-like quality. She made unsophisticated lexical choices and overused demonstrative pronouns to achieve the effect of plainness. Let us consider a few examples. In "Spring", the speaker sets out on a metaphorical journey (Merwin, 2012, p. 108):

[8] Another interpretation, the most likely one, would indeed picture the grandparents as endowed "With old faces now, but themselves shrunken / To child-size again".

I take down from the door
My story with the holes
For the arms the face and the vitals
I take down the sights from the mantel
I'm going to my uncle the honest one
Who stole me the horse in the good cause

In Prele's rendition, the speaker expresses his thoughts in a prosaic, informal style (*Wiosna*, 1987, p. 512):

Ja zdejmuję z drzwi
Opowieść pełną dziur
Co mi osłoni *twarz i męskość*
Zabieram *widoczki* znad kominka
Ruszam do wuja *tego poczciwca*
Co w zbożnym celu ukradł mi konia

She consistently uses the informal relative pronoun *co* ('that") instead of *który/a/e* ("which/who") to de-poeticise her version (*co mi osłoni twarz i męskość*; *co w zbożnym celu ukradł mi konia*); she also employs colloquial lexical choices, portraying the uncle as "that good chap" (*tego poczciwca*) and "the sights" as "little views" (*widoczki*), diminutivised and hence deliberately clichéd in Polish. Like the previous text, this poem also demonstrates the ambiguity of Merwin's open form. The metaphorical image of the coat-like story, taken down from the door, "with the holes / for the arms the face and the vitals" can indeed be understood as designed to protect or to expose the mentioned parts of the body. Prele chooses the former interpretation, further specifying "the vitals" as "manhood" or "organs," which adds to the informal tone of the poem.

Another illustration of Prele's prosaic strategy is her rendition of the famous "Dusk in Winter," coming from the same volume. The mid-apocalyptic landscape is portrayed with an appalling impassive acceptance and conveyed with speech-like plainness (Merwin, 2012, p. 129):

The sun sets in the cold without friends […]
It goes down believing in nothing

Prele retains this simplicity. Her lexical choices remain either neutral or colloquial and the syntactic choices follow the cadences of spoken Polish (*Zmierzch w zimie*, 1987, p. 515):

Słońce zachodzi *w tym zimnie* bez przyjaciół […]
Schodzi w dół nie wierząc w nic

As we can observe, the demonstrative pronoun *w tym zimnie* ("in *this* cold") allows her to enhance the prosaicism of her translation. The poem closes with a description of the landscape after sunset:

When it has gone I hear the stream running after it
It has brought its flute it is a long way

The personification of the stream may evoke obvious lyrical associations. Prele avoids these by describing "the long way" with a colloquial idiom *kawał drogi* ("it's a world away"):

Po jego odejściu słyszę *goniący je strumień*
To kawał drogi zabrał ze sobą flet

Thus, the translator avoids obvious "poeticism" and elevation of style, although the aesthetic effect she achieves seems deliberately makeshift and unpolished.

The former cannot be said of her co-translator, Tadeusz Rybowski, who presented his renditions of W.S. Merwin's poetry on two occasions: first, alongside Prele in the 1987 issue of *Literatura na Świecie* and then, eleven years later, in the literary magazine *Gościniec sztuki*. The earlier publication seems to be in tune with Zofia Prele's stylistic choices, which suggests a consistent editorial policy on the part of the journal. The texts rendered by Rybowski: "Asians Dying," "Looking for Mushrooms at Sunrise," "For the Anniversary of My Death", "December Among the Vanished," "Caesar," "It's March," "Come Back," "Watchers" are some of the most eminent and representative excerpts of *The Lice* volume, evocative of Merwin's political and environmental disillusionment, reflected in his "poetics of Nothing." Like Prele, Rybowski retains the prosaic speech-like flow in his translations and, like his colleague, he believes in the de-poeticising power of demonstrative pronouns. For instance, in "The Asians Dying" Merwin describes the post-military landscape in the following way (Merwin, 2012, p. 134):

The ash the great walker follows the possessors […]
The dead go away like bruises
The blood vanishes into the poisoned farmlands
Pain the horizon
Remains

What strikes the reader in Rybowski's rendition is exactly the marked presence of demonstrative pronouns, italicized in the quotation below (*Umierający Azjaci*, 1987, pp. 505–506):

Popiół *ten* wielki wędrowiec podąża za zdobywcami
Zmarli giną jak sińce
I krew wsiąka w zatrute pola
Zostaje ból
Ten horyzont
Nad głową kołyszą się pory roku
To papierowe dzwony

Interestingly, Rybowski radically changed his approach to Merwin's poetics while preparing the second selection of his texts in 1998. He decided to balance the apocalyptic visions presented in *Literatura na Świecie* with more affirmative poems, such as "Living Together," "Green Island" or "Turning to You" from the volume *Finding the Islands* (1982). What they all have in common is a certain erotic lyricism. Rybowski responds to it on a sentimental note, making ample use of elevated stylistic choices, such as contracted forms of personal pronouns and inversions. This can be perhaps best illustrated with a short fragment of the "Green Island," which reflects Merwin's interest in Japanese poetry (Merwin, 1982b):

> The rain gives way to clear
> night and you draw
> me to you in the cool daybreak
> —
> I want you to be
> the smell of the bed
> and the fingers of the day

In his rendition (*Zielona wyspa*, 1998, pp. 39–40), Rybowski resorts to lexical choices connoting poeticism, such as *brzask* (literary, "daybreak") or *pragnąć* (literary, "to wish") (Jarniewicz, 2012, p. 40):

> Deszcz ustępuje miejsca jasnej
> Nocy a ty przyciągasz mnie
> Do siebie o *chłodnym brzasku*
> —
> *Pragnę byś* była
> Zapachem łóżka
> I palcami dnia

He also willingly repeats contracted possessive forms: "Ten sam blask słońca … na *twej* mokrej skórze" ("The same sunlight … on your wet skin"); "W twoim głosie deszcz / Odnajduje *swą* drogę ku strumieniowi" ("In your voice the rain / is finding its way to the stream"). This shows a clear drive on the part of Tadeusz Rybowski towards "redesigning" the image of W.S. Merwin to appeal to a more conservative and traditionally-minded readership, quite contrary to his previous efforts demonstrated in *Literatura na Świecie.*

3.3. Julia Hartwig's dark oracle

The idiomaticity of Piotr Sommer and prosaicism of Zofia Prele become all the more apparent when confronted with Julia Hartwig's renditions. An accomplished poet and translator herself, she selected five of Merwin's poems from the volume *The Lice*: "Avoiding News by the River," "December Among the Vanished," "Herds," "Dusk in Winter" and "Come Back." She included three of them in the

anthology of American poetry *...opiewam nowoczesnego człowieka*, published in 1992. Her vision was clear: she chose texts that address post-apocalyptic, prehistoric themes, bringing out Merwin's oracular, misanthropic perspective by means of literary diction.

Let us examine the above-mentioned "Dusk in Winter" (see section 3.2). the translator ennobles the style and enhances the metaphoricity of the original (*Zmierzch zimą*, 1992, p. 325):

> Słońce zachodzi *wśród chłodu* bez żadnych przyjaciół […]
> *Zapada w dół nie podtrzymywane żadną wiarą*

Hartwig's sun "falls in", or "collapses." It is also "unsupported" by faith, thus creating an image of a huge downbound object rather than a human being, who believes in nothing. What follows, is a vision painted in clearly poetic colours:

> Kiedy już zaszło słyszę jak *podąża za nim strumień*
> Ze swoim *flecikiem* a to długa droga

The image of a stream "following" the sun rather than simply "running after it" is markedly more elegant than its English counterpart, as is the diminutivised *flecik*, which the stream is carrying in Julia Hartwig's translation. Thus, Merwin's voice becomes more refined than in previous translations.

Let us consider another example, the misanthropic "Avoiding News by the River" (Merwin, 2012, p. 139).

> I dreamed that the heavens were eating the earth
> Waking it is not so
> Not the heavens
> I am not ashamed of the wren's murders
> Nor the badger's dinners
> On which all worldly good depends
> If I were not human I would not be ashamed of anything

A closer look at this powerful fragment in translation will reveal Hartwig's consistent use of poetic diction, visible for instance in the alliterated noun phrase *biesiady borsuka* ("badger's feasts"), more markedly stylized than Merwin's "badger's dinners" (*Wystrzegając się nowin nad rzeką*, 1992, p. 324).

> Śniło mi się że niebo połknęło ziemię
> Po zbudzeniu okazało się inaczej
> To nie było niebo
> Nie zawstydzają mnie morderstwa strzyżyka
> Ani *biesiady borsuka*
> Od których zależy całe dobro świata
> Gdybym nie był człowiekiem nie wstydziłbym się niczego

Hartwig's is even reflected in the title itself: "Avoiding News by the River" becomes "Wystrzegając się nowin nad rzeką." It is notable that both the verb *wystrzegać się* ("eschew") and the noun *nowiny* ("tidings") are stylistic archaisms in Polish. This version contrasts sharply with Tadeusz Rybowski's simple "Z dala od świata nad rzeką" ("Away from the world by the river"). Overall, Julia Hartwig accentuates Merwin's dark prophetic undertones by means of ennoblement and allusions to biblical diction. This antiquation portrays Merwin first and foremost as an oracular poet, perhaps more emotionally involved than in the original works.

3.4. Miłosz's cool reason

Merwin's another eminent translator, Czesław Miłosz, did not share Julia Hartwig's fascination with his "poetics of the End." Miłosz rendered three of Merwin's poems into Polish: "Corps de Ballet," "Dusk in Winter" and "On the Anniversary of My Death." The latter two, coming from *The Lice*, appeared in Miłosz's anthology of translations, *Wypisy z ksiąg użytecznych* (2000). They clearly deprive Merwin of his misanthropy and prophetic gloom, as can be easily observed in "Dusk in Winter" (p. 48):

> Słońce zachodzi w zimnie bez przyjaciół […]
> Zachodzi nie wierząc w nic.

The opening lines in Miłosz's version are markedly less metaphorical than Hartwig's. The sun "sets" twice, as the translator repeats the verb *zachodzi* typically associated with the Sun and the Moon. It does not "go down", which is more ambiguous in the original and invites apocalyptic associations with disaster. What follows is an almost bucolic description of the landscape:

> Kiedy zaszło, słyszę, jak *biegnie za* nim *strumyk*,
> *Wziął ze sobą* swój *flecik*, bo droga daleka.

Miłosz avoids Hartwig's elevation; he opts for simple lexico-grammatical choices. However, by diminutivising the "stream" and the "flute" (*strumyk*, *flecik*), he changes the post-apocalyptic elegy into a pastoral poem. It seems that, regardless of its hopelessness and estrangement, the sun will surely find comfort in the little stream's friendly company.

Miłosz's rendition is also remarkable for another reason. He remains one of the two translators who closed shut Merwin's open form with punctuation. As mentioned, the American poet considered punctuation as "nailing the poem down on the page" (quoted after Hix, 1997, p. 16). This is exactly what Miłosz decided to do in all his renditions, narrowing down the readers' scope of interpretation. Yet, despite this slight retuning of W.S. Merwin's voice by both Julia Hartwig, who turned it into a dark bass, and by Czesław Miłosz, who preferred a lighter

tenor, both translators created powerful renditions which showed the American poet in the most favourable light.

3.5. Krzysztof Boczkowski's romanticism

This cannot be said of the next translator, Krzysztof Boczkowski, who included two of Merwin's poems in his 1989 anthology *Białe usta* and published their revised versions in his 1993 anthology *Z nowoczesnej poezji amerykańskiej*. The only thing he has in common with Czesław Miłosz is his decision to enrich Merwin's texts with punctuation. This is especially visible in his rendition of "The Room," a poem translated thirteen years earlier by Piotr Sommer (see section 3.1). Let us consider its opening passage (*Pokój*, 1989, p. 134):

> Myślę – to wszystko – jest gdzieś we mnie:
> *Chłodny* pokój – *mroczny* przed świtem
> *Zawiera nieruchomość nadchodzącej* śmierci;

The translator rendered Merwin's coherent first line as grammatically anomalous and elliptical, interrupted with Dickinsonian dashes. The third line strikes the reader as particularly odd, because it contains an oxymoron: "the *motionlessness* of the *on-coming* death." If misinterpreted, it can also reveal lexical ambiguity, because the Polish word *nieruchomość*, unlike *znieruchomienie* or *bezruch*, may also denote "real property," which complicates the interpretation of the poem. In the next lines we learn that a small bird trying to fly "somewhere inside" the speaker, thus calling the motionlessness of the image into question. In the last line, Merwin writes (Merwin, 2012, p. 129):

> You would say it was dying it is immortal
> Boczkowski renders this passage in the following way:
> *Rzekłbyś – on kona*, on jest nieśmiertelny.

It becomes apparent that Boczkowski's Merwin reminds us of late Romantic poetics, not only because of the Dickinsonian and Norwidian dashes, but also because of elevated lexical choices: *chłodny, mroczny*; *nieuchronność*, *zawiera, rzekłbyś, kona*. The imagery becomes much more abstract and figurative. In the revised version of the poem published four years later Krzysztof Boczkowski removed the dashes from the first line and changed some of his word choices (*Pokój*, 1993, p. 134).

> Myślę to wszystko jest gdzieś we mnie:
> Chłodny pokój – mroczny przed świtem –
> Zawiera *nieruchomość nieuchronnej* śmierci; […]
> Rzekłbyś *umiera* – i jest nieśmiertelny.

Notably, he gave up the paradox, portraying death as "inevitable" rather than "on-coming." He also replaced the elevated verb *kona* ('it expires") with

a more popular one *umiera* ("it is dying"), probably realising that some of his earlier choices might have been too literary for the American poet. Still, both his renditions do not reflect Merwin's speech-like simplicity, so well reflected in Piotr Sommer's behaviourist imagery and colloquial idiom (see section 3.1).

3.6. Paweł Marcinkiewicz's thought streams

Another ambassador of Merwin's poetry in Poland was Paweł Marcinkiewicz, who published his translations in the *Newsweek* magazine to acknowledge the release of Merwin's collected poems, *Migration* (2005) and his recent volume *The Shadow of Sirius* (2009). He used the opportunity to show a different side to Merwin, popularising his more contemporary works, characterised by poetics of abundance rather than silence. First, he presented a selection from the 1996 volume *The Vixen,* containing prose-like, verbose texts with images spilling off the verses. Let us see a short fragment of "Forgotten Streams," which illustrate well the poet's artistic strategy (Merwin, 2012, p. 372).

> The names of unimportant streams have fallen
> into oblivion the syllables have washed away
> but the streams that never went by name never raised the question
> whether what has been told and forgotten is in
> another part of oblivion from what was never remembered

Marcinkiewicz reflected the spontaneity and loose organisation of the text, bringing to the fore Merwin's add-on strategy (*Zapomniane strumienie*, 2005):

> Nazwy błahych strumieni utonęły
> w niepamięci rozmyły się ich sylaby
> lecz strumienie które nigdy nie płynęły pod nazwą nie pytały
> czy to co było powiedziane i zapomniane zajmuje
> inną część niepamięci niż to czego nigdy nie pamiętano

As can be seen, the Polish translation makes as frequent use of enjambment as the original and exploits the unpunctuated openness of Merwin's form to the full, turning the reflection on forgotten streams into a stream of consciousness. It even adds a clever play on words with the Polish streams "drowning" in oblivion. Marcinkiewicz is certainly unafraid of repetition, typical of spontaneous unscripted speech. In a word, his Merwin is a far cry from his earlier apocalyptic incarnations. The same holds for the translator's selection from *The Shadow of Sirius* (*To może być sen*, 2009) again dominated by spontaneous utterances immersed in nature.[9]

[9] Other authors who presented W.S. Merwin's poetry to the public before the release of *Imię powietrza* included Grzegorz Musiał, Krzysztof Czyżewski, Ryszard Mierzejewski and Franek Wygoda; the latter two presenting their selections online in the form of self-publications. However, a detailed discussion of their contributions exceeds the scope of this paper.

On the whole, for the last forty years, Merwin spoke to his Polish readers in a choir of voices: that of a gritty ironist, a terse prosaist, a dark oracle, an affirmative philosopher, a sentimental Romanticist and finally – a master of ad-lib. Each translator took a different approach to the poet's open form; each concretised it in a unique fashion.

4. Translating Merwin's mind-in-text

Thus, it goes without saying that Merwin's unpunctuated, free verse has posed quite a challenge to his Polish translators. In the previous section, we discussed in detail the aesthetic choices they made; now it is time to focus on the semantic intricacies they encountered. By definition, the openness of Merwin's form multiplies meanings and invites various interpretations. Those chosen by his Polish translations reveal their personal sensitivities, as well as collective norms and expectations they partake in. Having analysed all the Polish renditions pre-dating the publication of Merwin's first individual collection, I noticed that it was his non-anthropocentrism that often got lost in translation. Following his disillusionment with humanity after the Vietnam War, Merwin came to be known for his anti-humanism and misanthropy. They are especially visible in his apocalyptic works of the 1960s and 70s, which are canonical among Polish translators. In 1975 a literary critic Anthony Libby remarked (Libby, 1975, p. 20): "The poet of many styles is now occupied with refining one style, sometimes monotonously, and that style focuses with obsessive frequency on the subject for which it seems to have been devised: human emptiness and cultural death." He calls Merwin "The Poet of Nothing," who treats nothingness "with an emotional blankness" (Libby, 1975, p. 30). According to the critic, Merwin perceives death "not as a way to union but as the entrance to nothing, which for him is more obsessively present than any of the things which it is not" (Libby, 1975, p. 30). Life, by contrast, is presented as "sickness" or "a strange garment" that humans will finally shed. Merwin's apocalyptic visions of that period testify to his belief in animal values and human disposability.

As Libby further explains, since Merwin is "an affirmative poet for the world and for its creatures", he must logically be "a poet of negation for man the destroyer" (Libby, 1975, p. 40). Hence, he advocates acceptance of non-human values tantamount to human self-obliteration. He believes that the earth will thrive without men, which is the natural course of evolution. As another critic Hank Lazer explains, these are the reasons Merwin touches upon such motifs as "an animal's view of man, distance, coldness, darkness, a belittling of man's sense of accomplishment, the effort to begin again, and the inability to rise to song" (Lazer, 1982, p. 264).

Quite surprisingly, the poet's "positive view of his own disappearance," combined with "empty adequacy, his Buddhist sort of joy" (Lazer, 1982, pp. 274–

275) seems to have escaped the Polish translators' attention. This is best illustrated by the famous poem "For the Anniversary of My Death" and a series of its four subsequent translations. A classic example of Merwin's open form, the text seems to "reach beyond language", surrounded by "empty white space of possibility" (Libby, 1975, p. 26).

In the first stanza the speaker imagines his death and compares it to a star burning out. He turns to nothingness; what remains is the silence that embarks on its journey like "a tireless traveller" (Merwin, 2012, p. 131):

> Every year without knowing it I have passed the day
> When the last fires will wave to me
> And *the silence will set out*
> *Tireless traveller*
> Like the beam of a lightless star

Remarkably, out of four Polish translators who interpreted this piece it is only Tadeusz Rybowski who reflected the speaker's acceptance of self-extinction (*Na rocznicę mojej śmierci*, 1987, p. 507):

> Co roku nieświadomie mija mi ten dzień
> Kiedy ostatnie ognie skiną na mnie
> *I ruszy w drogę cisza*
> *Niestrudzony podróżnik*
> *Jak promień zgasłej gwiazdy*

The remaining four translators portray the speaker as a "tireless traveller" entering the afterlife. Grzegorz Musiał conceptualises the silence as "letting" the traveller "out." He also compares silence to the star (*Na rocznicę mojej śmierci*, 1994, p. 327):

> I niestrudzonego wędrowca wypuści
> Milczenie
> Jak gwiazda bezpromienna promień

Czesław Miłosz also presents the dead self as a tireless traveller, still enjoying a form of individual existence, although presumably not an earthly one (*Na rocznicę mojej śmierci*, 2000, p. 284):

> I cisza odprawi
> Niestrudzonego wędrowca
> Niby promień nie świecącej gwiazdy.

Finally, Franek Wygoda provides a more ambiguous reading of the passage (*W rocznicę mojej śmierci*, 2014):

> I milczenie obejmie
> Niezmordowanego wędrowca
> Jak promień bezświetlnej gwiazdy

In this version, the silence literally „embraces" the tireless traveller „like a beam of a lightless star." This image does not rule out the possibility of the traveller finally terminating his journey. It is also ambiguous in that it can be the silence or the traveller who resembles the beam. Regardless of these nuances, however, the translator also anthropocentrically focuses his attention on the diseased, rather than reflecting his disappearance and focusing on the silence.

Thus, the majority of the translators embrace the vision of an afterlife as more appealing than the vision of a person's complete extinction, which is indeed much more likely in the context of the volume. Further in the poem Merwin comments on the "love of one woman / and the *shamelessness of men*." Again, all but one translators fail to interpret the remark as pertaining to the corruption of *mankind* in general. Instead, they read it in gender terms, contrasting the "love of one woman" (*miłość jednej kobiety*) with "shamelessness of menfolk" (*bezwstyd mężczyzn*). It is only Franek Wygoda who envisages the human race as shameless (*bezwstyd ludzi*) and does not turn misanthropy into misandry.

The last example illustrating the elusiveness of Merwin's anti-humanism and animal perspective will be "The Herds." As Athony Libby remarks, it is "set in an ice-age landscape of voyaging animals which could as easily be pre-historic as post-apocalyptic" and its eerie quality "is created partly by the mystery of its speaker: what voice is this that uses our words to 'once more celebrate our distance from men'?" (Libby, 1975, p. 39). Let us consider a fragment (Merwin, 2012, pp. 130–131):

> As I lay among stones high in the starless night
> Out of the many *hoof tracks* the sounds of *herds*
> Would begin to reach me again
> Above them their ancient sun skating far off
>
> Sleeping by the glass mountain
> I would watch the flocks of light grazing
> find the water *preparing its descent*
> To the first dead

Quite notably, in Julia Hartwig's translation (*Stada*, 2000, p. 5) the "distance from men" is consistently reduced and the voice gains certain human qualities. The line quoted by Libby loses its reference to the mysterious collective "us." The speaker simply "celebrates again the distance from men" and does not perceive him/her/itself as a part of a herd (*I raz jeszcze święcić będę oddalenie od ludzi*). What follows, is an image of secluded landscape which still bears the mark of civilisation. Let us consider the analogous passage in translation:

> Leżąc wśród kamieni wysoko w bezgwiezdną noc
> Z dala od śladów zostawianych przez *podkowy*
> Znów posłyszę *pobekiwania trzód* dobiegające
> Spod starożytnego słońca które zapada daleko stąd

Zasypiając w sąsiedztwie szklanej góry
Patrzeć będę na wypasające się stada świateł
I na wodę gotową do obmycia
Pierwszego umarłego

Hartwig adds human-related touches to her portrayal of the represented world. The "herds" are portrayed as *trzody*, a word which usually refers to livestock (and sheep in this context) and "hoofs" are rendered as "horseshoes" (*podkowy*). Thus, a presumably pre-human or post-apocalyptic vision of a speaker (whoever it is) partaking in animal life turns into a vision of a retreat for a human recluse, surrounded by sheep, cows and horses. Finally, the image of water ready to descend "to the first dead", whether singular or plural, is again touched with human existence or memory. In the Polish translation, the water prepares itself to "wash the first diseased" (*obmyć pierwszego umarłego*), the word *umarły* being reserved in Polish exclusively for humans. Thus, regardless of the suggestive beauty of Julia Hartwig's rendition and the alienation it portrays, her landscape does not strike the readers as suggestive of an "ice-age" and the animals do not appear as voyaging.

5. Conclusion

As illustrated above, Polish translators have put different garments on W.S. Merwin's poems, some of them quite "strange," to quote the poet himself. His love of silence and speech-like simplicity has been respected by some Polish authors and levelled out by others. The former used neutral or colloquial style to render his texts, the latter ennobled them to meet the traditional criteria of poeticism.

What is significant, the Merwinian unpunctuated open form, which was designed to foster ambiguity and freedom of interpretation, is often closed shut in translation. In the analysed material, the Polish interpreters rarely multiplied meanings by means of structural ambiguity. They preferred to bring out one interpretation which they found convincing. Interestingly, the author himself refuses to suggest any preferred line of understanding to his translators, as he admitted at the poetry reading in Krakow after he received the Zbigniew Herbert International Literary Award. He clearly accepts the fact that once the form has been opened up for his readers, they can make themselves at home in it.

References

Andersen K. (1970). The poetry of W.S. Merwin, *Twentieth Century Literature*, Vol. 16, No. 4, pp. 278–286.

Cook A. (1997). Metrical inventions: Zukofsky and Merwin. *College Literature*, Vol. 24, No. 3, pp. 70–83.

Clifton M. (1988). Breaking the glass: A pattern of visionary imagery in W.S. Merwin. *Chicago Review*, Vol. 36, No. 1, pp. 65–83.
Felstiner J. (2008). Between the Earth and Silence: W.S. Merwin's motion of mind. *World Literature Today*, Vol. 82, No. 4, pp. 54–58.
Gross H. (1970). The writing on the void: The poetry of W.S. Merwin. *The Iowa Review*, No. 3, pp. 92–106.
Hirsch E. (2013). Wstęp. Trans. K. Kopczyńska. In: Merwin, W.S. *Imię powietrza*. Kraków, pp. 119–122.
Hix H.L. (1997). *Understanding W.S. Merwin*. Columbia, SC.
Jarniewicz J. (2012). *Gościnność słowa. Szkice o przekładzie literackim*. Kraków.
Lazer H. (1982). For a coming extinction: A reading of W.S. Merwin's *The Lice*. *ELH*, Vol. 49, No. 1, pp. 262–285.
Libby A. (1975). W.S. Merwin and the nothing that is. *Contemporary Literature*, Vol. 16, No. 1, pp. 19–40.
Parini, J. (2009). Why WS Merwin deserves his second Pulitzer Prize. *The Guardian*, 24 April, https://www.theguardian.com/books/booksblog/2009/apr/24/pulitzerprize-poetry [Accessed 23.08.2016].
Stepanchev S. (1965). *American poetry since 1945*. New York, pp. 118–119.

Merwin's works

Merwin W.S. (1982a). *On open form*. In: Hall, D. (Ed.), *Claims for poetry*, Ann Arbor, MI, pp. 303–305.
Merwin W.S. (1982b). Green Island. *The American Poetry Review*, Vol. 11, No. 5, http://old.aprweb.org/poem/green-island (Accessed 27.06.2016).
Merwin W.S. (2012). *Migration: New and selected Poems*. Port Townsend.

Polish translations

Dziadek w domu starców (1976). Trans. P. Sommer, *Literatura na Świecie*, No. 6, pp. 198–199.
Pokój (1976). Trans. P. Sommer. *Literatura na Świecie*, No. 6, p. 200.
Na rocznicę mojej śmierci (1987). Trans. T. Rybowski, *Literatura na Świecie*, No. 5–6, p. 507.
Umierający Azjaci (1987). Trans. T. Rybowski. *Literatura na Świecie*, No. 5–6, pp. 505–506.
Wiosna (1987). Trans. Z. Prele. *Literatura na Świecie*, No. 5–6, p. 512.
Zmierzch w zimie (1987). Trans. Z. Prele. *Literatura na Świecie*, No. 5–6, p. 515.
Pokój (1989). Trans. K. Boczkowski. In: Boczkowski, K. (Ed.). *Białe usta*. Warszawa, p. 134.
Pokój (1993). Trans. K. Boczkowski. In: Boczkowski, K. (Ed.), *Z nowoczesnej poezji amerykańskiej*. Warszawa, p. 59.
Dziadek w domu starców (1992). Trans. P. Sommer. In: Hartwig, J., Międzyrzecki, A. (Eds.). *...opiewam nowoczesnego człowieka. Antologia poezji amerykańskiej*. Warszawa, p. 327.

Wystrzegając się nowin nad rzeką. (1992). Trans. J. Hartwig. In: Hartwig, J., Międzyrzecki, A. (Eds.). *...opiewam nowoczesnego człowieka. Antologia poezji amerykańskiej*. Warszawa, p. 324.

Zmierzch zimą (1992). Trans. J. Hartwig. In: Hartwig, J., Międzyrzecki, A. (Eds.). ... *opiewam nowoczesnego człowieka. Antologia poezji amerykańskiej*. Warszawa, p. 325.

Na rocznicę mojej śmierci (1994). Trans. G. Musiał, In: Musiał, G. (Ed.). *Ameryka, Ameryka! Antologia wierszy poetów amerykańskich po 1940 roku*. Bydgoszcz, p. 327.

Zielona wyspa (1998). Trans. T. Rybowski. *Gościniec Sztuki*, No. 1–2, pp. 39–40.

Na rocznicę mojej śmierci (2000). Trans. C. Miłosz. In: Miłosz, C. (Ed.). *Wypisy z ksiąg użytecznych*. Warszawa, p. 284.

Stada (2000). Trans. J. Hartwig. *Arkusz*, No. 7, p. 5.

Zmierzch w zimie (2000). Trans. C. Miłosz. In: Miłosz. C. (Ed.). *Wypisy z ksiąg użytecznych*. Warszawa, p. 48.

Zapomniane strumienie (2005). Trans. P. Marcinkiewicz. *Newsweek*, 30 July, http://www.newsweek.pl/europa/nie-mowimy-tym-samym-jezykiem,45470,1,1.html (Accessed 30.08.2016).

To może być sen. Wiersze W.S. Merwina w przekładzie Pawła Marcinkiewicza (2009). „Newsweek", 11 December, http://www.newsweek.pl/europa/to-moze-byc--sen,50176,1,1.html (Accessed 30.08.2016).

Imię powietrza. Kraków 2013.

W rocznicę mojej śmierci (2014). Trans. F. Wygoda, March, http://www.vigodapress.com/wp-content/uploads/Merwin-Wyb%C3%B3r-wierszy.pdf (Accessed 17.05.2014).

Państwo i Społeczeństwo

2016 (XVI) nr 3

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

Kinga Sorkowska-Cieślak, Michał Cieślak

ENGLISH ON POLISH MUSEUMS' WEBSITES: STANDARD OR EXCEPTION

Język angielski na stronach internetowych polskich muzeów. Reguła czy wyjątek

Informacje dostępne na stronach internetowych mają w turystyce ogromne znaczenie. Dzięki nim turysta może szczegółowo zaplanować podróż – przyjazna strona internetowa może wręcz zadecydować o jego wizycie w danym miejscu. Wśród stron, z których korzystają turyści, znajdują się strony internetowe muzeów. Turysta szuka na nich przede wszystkim danych o lokalizacji placówki, mapy dojazdu, cen biletów czy godzin otwarcia, jak również informacji o wystawach. Coraz częściej strony muzeów są jednak czymś więcej niż tylko wirtualnym informatorem. Wiele instytucji umieszcza w internecie multimedialne materiały edukacyjne czy digitalizuje swoje zbiory, co umożliwia zapoznanie się z nimi bez wychodzenia z domu i czyni je dostępnymi dla całego świata.

Celem artykułu jest sprawdzenie, czy strony internetowe polskich muzeów są przygotowane na wirtualne wizyty anglojęzycznych internautów. Dla potrzeb artykułu przebadano strony internetowe wybranych muzeów w Polsce pod kątem udostępniania informacji w języku angielskim. Sprawdzono, czy strona ma wersję anglojęzyczną, czy łatwo można przełączyć jej wersję językową oraz czy wersja anglojęzyczna odpowiada treściowo wersji polskojęzycznej, czy przetłumaczono tylko niektóre informacje.

Słowa kluczowe: internet, muzeum, strony internetowe, tłumaczenie

1. Introduction

It is hard not to appreciate the value of the tool, which is a website for the tourism industry. Its presence in a virtual reality seems to be also important for the functioning of museums. Museums create their websites in various ways (Schweibenz, 2004, p. 3). On some websites you can find only information about functioning of the facility, opening hours, ticket prices and current exhibitions. Such websites do not efficiently promote the institution (Kostenko, 2015). That is why museums more often share their collections (Pawłowska and Matoga, 2014) and educational materials on their websites, for promotional reasons, encouraging tourists to visit the museum, or facilitating a visit to already determined tourists (Lazarinis, Kanellopoulos, and Lalos, 2008; Howes, 2007).

Despite the progress that has been made in this area over the years and the growing number of opportunities, such as raising the national and European funds for the development of cultural projects, not all museums have professional websites. It seems to be a problem to which attention should be paid, not only because of the continuous technological progress, but also the progress in the world of culture, science, and service and tourism market, which somehow imposes the acceleration of the process of digitization of museums. The professional website seems to be necessary in further functioning of institutions, even due to the ongoing competition. A website in English is particularly essential if the museum wants to enlarge the circle of potential visitors and attract foreign tourists.

2. The evaluation system

The proposed system is not intended to assess the functionality of the surveyed websites, just the availability of the content for English-speaking internet users. Studies were focused only on a quantity, not on a quality of translated content. Each site was checked in terms of having an English version, the possibility to switch the language version easily and whether the English version corresponded to the Polish one or if only some information was available in English.

For the study 130 museums' websites of different characters were selected, different reputation and size, independent and situated in different parts of the country. The chosen museums were divided into the following categories:

1) national museums (10)
2) historical museums (20)
3) regional museums (44)
4) archaeological museums (7)
5) biographical museums (7)
6) ethnographical museums and open-air museums (15)
7) industrial museums and open-air museums (13)
8) castles and palaces (14).

3. The results

Among 10 national museums surveyed, only 4 have entirely or almost entirely translated content into English. On websites of 3 museums there is no content in English at all.

The National Museum in Warsaw and the National Museum in Szczecin have the most extensive websites in terms of availability of information for English-speaking tourists among other national museums. The language selection icon is visible immediately after entering the page and the content has been translated entirely in English. Each bookmark has a content that is appropriate for the topic.

The website[1] of the National Museum in Warsaw is available both in Polish and English. The site contains the following topics, which are grouped in the appropriate tabs: „O Muzeum", „Wizyta", „Wystawy czasowe", „Kolekcje", „Działalność naukowa", „Edukacja", Multimedia", „Kontakt", as well as „Królikarnia", „Muzeum Plakatu", „Muzeum Wnętrz" and „Nieborów i Arkadia". Each topic is available in both languages. The content of both language versions is similar, but upon the examination some differences might be spotted. After comparing the tab "Education" with the same tab in Polish, it can be seen that the tab "Education" in Polish is much more extensive. A similar difference can be seen by comparing the tabs "Calendar" and "Wydarzenia". The website of the National Museum in Warsaw and its individual pages are transparent, and the language selection icon is easily accessible to potential internet users.

The website[2] of the National Museum in Szczecin is also available in Polish and English. The museum's site offers a visitor the following topics grouped in the appropriate tabs: „O Muzeum", „Aktualności", „Kalendarz", „Wystawy", „Zbiory", „Edukacja", „Sklep", „Kontakt" and „Newsletter". Each topic is available in both languages. The website and its individual pages are transparent, and the language selection icon is easily accessible to the website's visitor.

It should be emphasized, that both museums have accessible educational offer in Polish and English. The only short comings seem to be tabs redirect to online stores of the National Museum in Warsaw and the National Museum in Szczecin. Although tab names themselves are displayed in English, after redirection to the online stores, the offer is available only in Polish. It seems that the function of an online store in the twenty-first century is essential, both for economic reasons, but also promotional and cultural ones. Online store allows people all over the world reach museum products, which makes it a key feature of the promotion for the institution. Significant museums, for example: national ones should have the online shop, where the content is understandable for foreigners.

---

[1] The National Museum in Warsaw website, http://www.mnw.art.pl (Accessed 20.05.2016).

[2] The National Museum in Szczecin website, http://muzeum.szczecin.pl (Accessed 20.05.2016)

The National Museum in Kraków also has a website[3] fully translated into English. It should be noted, however, that the language selection icon after entering the site is visible only when you hover the mouse over the main menu and expand it. The advantage of this website is the online store available in both languages.

The National Maritime Museum in Gdańsk on its website[4] has most of the information presented in Polish and English. The website in the Polish version proposes a web user following topics: „Odwiedź nas", „Aktualności", „Muzeum", „Edukacja, „Archeologia", „Projekty", „Sklep" and „Sale konferencyjne". In the English version following tabs can be found: "Visit us", "News", "About the museum", "Archeology", "Projects", "Conference rooms". It is worth mentioning that the educational offer is available only in Polish, which may suggest that it is not addressed to foreign groups. However, another option, which is not available in English is the online store. This seems to be wrong from the point of view of promoting the institution and its commercial offer. Probably this is due to the fact that the National Maritime Museum in Gdańsk offers in its online shop publications only in Polish. It should be noted that this museum is the only one among surveyed national museums, which has also part of the information available in German. In this language information about the institution itself, its branches and the possibility of contact with the museum is available.

Another surveyed website is the website of the National Museum in Kielce[5]. The website is prepared both in Polish and English, but a brief comparison of the main navigation menu of the Polish and English version, allows you to note that on the English one only a part of the most important information is translated. The museum's site in Polish offers following tabs: „O muzeum", „Oddziały", „Aktualności", „Dla zwiedzających", „Edukacja" and „Kontakt". The English version website however proposes: "The museum", "Branches", "Visitors" and "Contact". In the English version there are no tabs about news and education. Existing information in English are also poorer than their Polish versions. Still, the museum does not have an online shop.

The website[6] of the National Museum in Wroclaw also has Polish and English version. The museum site has the following tabs in Polish: „O Muzeum". „Wystawy", „Edukacja", „Aktualności", „Księgarnia Internetowa", „Księga gości" and „Kto jest kto". In contrast, the English version contains: "About Museum", "Permanent Exhibitions", "Temporary Exhibitions", "News", "Bookstore" and "Who is Who". There is no educational offer in English. The online bookstore in English is not available at the moment and message "coming soon" is displayed.

---

[3] The National Museum in Kraków website, http://mnk.pl/ (Accessed 20.05.2016).

[4] The National Maritime Museum in Gdańsk website, http://www.nmm.pl/ (Accessed 20.05.2016).

[5] The National Museum in Kielce website, http://mnki.pl (Accessed 20.05.2016).

[6] The National Museum in Wrocław website, http://www.mnwr.art.pl/ (Accessed 20.05.2016).

The website[7] of the National Museum in Poznan is available in both Polish and English versions. A user has the ability to use following tabs: „Muzeum", „Wydarzenia", „Wystawy", „Dla Partnerów/Sponsorów", „Przyjaciele Muzeum", „Edukacja", „Konserwacja", „Noc Muzeów 2016" and „Sklep". In English there are only „Museum" and „Exhibitons". Each tab has content appropriate for a given topic. The National Museum in Poznan does not present its educational offer and shop offer for foreign visitors, but also other information that are available in Polish. It appears necessary to supplement the English version of this website.

Detailed summary of the assessment websites national museums are shown in Table 1.

Table 1. Results of the evaluation of national museums' websites, own study

Item	Name and address of the museum website	Information in English	Easily visible language selection	The site translated 1:1	Comments
1.	The National Museum in Gdańsk, http://mng.gda.pl	no	-	-	-
2.	The National Museum in Kielce, http://mnki.pl	yes	yes	no	-
3.	The National Museum in Kraków, http://mnk.pl	yes	no	yes	language selction icon displayed only after hovering the mouse over the top menu
4.	The National Museum in Poznań, http://www.mnp.art.pl	yes	yes	no	-
5.	The National Museum of Przemysl Land in Przemyśl, http://www.muzeum.przemysl.pl	no	-	-	-
6.	The National Museum in Szczecin, http://muzeum.szczecin.pl	yes	yes	yes	-
7.	The National Museum of Agriculture and Agri-Food Industry in Szreniawa, http://www.muzeum-szreniawa.pl	no	-	-	-
8.	The National Museum in Warsaw, http://www.mnw.art.pl	yes	yes	yes	-
9.	The National Museum in Wrocław, http://www.mnwr.art.pl	yes	yes	no	-
10.	The National Maritime Museum in Gdańsk, http://www.nmm.pl	yes	yes	most – no translation only for education department	site also provides information in German, but much poorer

[7] The National Museum in Poznań website, http://www.mnp.art.pl/ (Accessed 20.05.2016).

Among the 20 historical museums surveyed only five have content entirely or almost entirely translated into English. On the websites of 12 museums there is no content in English at all.

Among historical museums sites three sites deserve looking closely to: the State Museum at Majdanek in Lublin, the Museum of the History of Polish Jews POLIN and the Historical Museum of the City of Kraków. Despite the fact that on both websites there are a lot of information and other materials, both websites are fully translated (in the case of MHK only the museum blog is not translated).

The website[8] of the State Museum at Majdanek in Lublin is available in Polish and in English. The English version of the site is an exact image of the Polish one, there are only minor shortcomings, such as pdf file in Polish is available to download at the English version of the site. The museum bookshop's website is also available both in Polish and in English.

The website[9] of the Museum of the History of Polish Jews POLIN is also available in Polish and in English. In the Polish version following tabs are available: „O Muzeum", „Zaplanuj wizytę", „Wystawy", „Program wydarzeń", „Oferta edukacyjna", „Nauka i zbiory", „Nasze portale", „Wesprzyj Muzeum". Each tab has its equivalent in the English version with translated content. It should be noted, that the educational museum's offer is also translated and English-speaking users have opportunity to purchase tickets online. Also websites, which can be found in "Our websites" are translated into English. The possibility of purchasing tickets online is an important convenience for visitors both from the country and abroad. It should be noted that this is one of a few Polish museums, which has such an offer. „Our websites" is also useful because the guests can use it to learn about important topics related to the history and culture of Jews in Poland, for example "The Polish Righteous – Recalling Forgotten History", "The Central Judaica Database" or "Jewish Warsaw". The museum also has other additional functions, among them worth mentioning is the online shop and restaurant, on which the information is presented in both languages. The online shop is also available in English.

The website[10] of the Historical Museum of the City of Kraków is also available in Polish and in English. In the Polish version following tabs are available: „Aktualności", „Wystawy", „Edukacja", „Odziały", „Zbiory", „Dla zwiedzających", „MHK TV", „Sklep", „Blog", „Projekty", „O Muzeum". All tabs, along with the educational offer, have been translated into English, but their content is not identical. The differences are visible in the MHK TV, which is not actually available in English, also the content of the museum's blog is not

[8] The State Museum at Majdanek in Lublin website, http://www.majdanek.eu/ (Accessed 20.05.2016).

[9] The Museum of the History of Polish Jews POLIN website, http://www.polin.pl/ (Accessed 20.05.2016).

[10] The Historical Museum of the City of Krakow in Kraków website, http://www.mhk.pl/ (Accessed 20.05.2016).

translated from Polish. It should also be noted, that after selection of the English version of the information for people with disabilities „Error 404" appears. It is noteworthy that the museum has on its website the tickets booking option and the online store.

Detailed summary of the assessment websites historical museums are shown in Table 2.

Table 2. Results of the evaluation of historical museums' websites, own study

Item	Name and address of the museum website	Information in English	Easily visible language selection	The site translated 1:1	Comments
1.	The European Solidarity Centre in Gdańsk, http://www.ecs.gda.pl	yes	yes	no	-
2.	The Museum of the Battle at Grunwald in Stębark, http://grunwald.warmia.mazury.pl	no	-	-	-
3.	The Museum of the History of Katowice in Katowice, http://www.mhk.katowice.pl	no	-	-	-
4.	The Museum of the History of Polish Jews POLIN, http://www.polin.pl	yes	yes	yes	-
5.	The Historical Museum of the City of Gdańsk in Gdańsk, http://www.mhmg.pl	no	-	-	-
6.	The Historical Museum of the City of Kraków in Kraków, http://www.mhk.pl	yes	yes	most – only the museum's blog is not translated	-
7.	The Historical Museum of the City of Tarnobrzeg in Tarnobrzeg, http://www.mhmt.pl	no	-	-	-
8.	The Historical Museum in Ełk, http://www.mhe-elk.pl	no	-	-	the website has also German version, in this language only part of the information is available
9.	The Historical Museum in Przasnysz, http://www.muzeumprzasnysz.pl	no	-	-	-
10.	The Historical Museum in Sanok, http://www.muzeum.sanok.pl/	yes	yes	yes	minor shortcomings

11.	The Museum of the City of Lodz in Łódź, https://www.muzeum-lodz.pl	yes	yes	no	-
12.	The City Museum of Wroclaw in Wrocław, http://www.muzeum.miejskie.wroclaw.pl	yes	yes	yes	minor shortcomings; the website has also German version
13.	The Museum of Independence in Warsaw, http://muzeum-niepodleglosci.pl	no	-	-	-
14.	The Museum of the Origins of the Polish State in Gniezno, http://www.muzeumgniezno.pl	no	-	-	-
15.	The Warsaw Rising Museum in Warsaw, http://www.1944.pl	yes	yes	no	-
16.	The Museum of Independence Traditions in Łódź, http://www.muzeumtradycji.pl	no	-	-	on the website there is language selection icon, but not working
17.	The Museum of Warsaw in Warsaw, http://muzeumwarszawy.pl	no	-	-	-
18.	The Museum in Bielsko-Biała, http://muzeum.bielsko.pl	no	-	-	-
19.	The State Museum at Majdanek in Lublin, http://www.majdanek.e	yes	yes	yes	minor shortcomings
20.	Wielkopolska Independence Museum in Poznań, http://www.muzeumniepodleglosci.poznan.pl	no	-	-	-

Among the 44 surveyed regional museums only the website[11] of the Silesian Museum in Katowice has the most of its content translated into English. The websites of the Leon Wyczółkowski District Museum in Bydgoszcz[12], the Nowy Sacz District Museum[13] in Nowy Sącz and the District Museum in Toruń[14].

The website of the Silesian Museum in Katowice is available in Polish and English. Polish version has following tabs: „Główna", „Wystawy", „Zbiory", „O Muzeum", „Edukacja", „Dla zwiedzającego", „Centrum Scenografii Polskiej", „Kontakt". Website's tabs available in English are: "Home", "Exhibitions", "Collections ", "About Museum", "For Visitors", "Center of Polish Scenography", "Contact". The site in the English version does not have a tab informing about education. In addition, the museum's online shop, despite the tab in Eng-

[11] The Silesian Museum in Katowice website, http://www.muzeumslaskie.pl/ (Accessed 20.05.2016).

[12] The Leon Wyczółkowski District Museum in Bydgoszcz website, http://muzeum.bydgoszcz.pl/ (Accessed 20.05.2016).

[13] The Nowy Sacz District Museum website, http://www.muzeum.sacz.pl/ (Accessed 20.05.2016).

[14] The District Museum in Toruń website, http://www.muzeum.torun.pl/ (Accessed 20.05.2016).

lish, in fact is available only in Polish. It should also be noted that the content of each tab is not identical. The differences are visible even when you select tabs such as: „Wystawy", or „Centrum Scenografii Polskiej".

A notable example is the website of the District Museum in Toruń, which is prepared in following languages: Polish, English and German. In Polish following tabs are available: „Aktualności", „Oddziały", „Zwiedzanie", „Wystawy", „Edukacja", „Wydawnictwa", „Wynajem", „Usługi fotograficzne", „Wsparcie", „Sklep", Newsletter", „Dołącz do nas". In addition, on the home links to individual sub-branches of the District Museum in Toruń can be found: „Ratusz Staromiejski", „Dom Mikołaja Kopernika", „Muzeum Historii Torunia", „Kamienica pod gwiazdą", „Muzeum Podróżników im. Tone'ego Halika", „Muzeum Toruńskiego Piernika", „Biblioteka Naukowa". After selecting the English version, it turns out that tabs on the home page, such as „Aktualności", „Oddziały", „Zwiedzanie", „Wystawy", „Edukacja", „Wydawnictwa", „Wynajem", „Usługi fotograficzne" and „Wsparcie" are not translated. In English version only „Old Town Hall", „Copernicus House", „Museum of the history of Toruń", „Under the Star House", „Explorers' Museum of Tony Halik", „Museum of Toruń Gingerbread" and „Library" are available. The English content appears only after selection of the individual branch of the District Museum in Toruń. The website of the Regional Museum in Toruń has many shortcomings as regards technical issues and requires ordering. The English content is available, but access to it is difficult because of the complicated structure of the website. In addition, the translated content is not identical in both languages. This can be seen on the example of the tab „Education".

Detailed summary of the assessment websites regional museums are shown in Table 3.

Table 3. Results of the evaluation of regional museums' websites, own study

Item	Name and address of the museum website	Information in English	Easily visible language selection	The site translated 1:1	Comments
1.	The Częstochowa Museum in Częstochowa, http://www.muzeumczestochowa.pl	no	-	-	-
2.	The Upper Silesian Museum in Bytom, http://muzeum.bytom.pl	no	-	-	-
3.	The Stanislaw Fischer Museum in Bochnia, http://www.muzeum.bochnia.pl	yes	yes	no, available is only part of the information	there are also language selection icons into German and Slovak, but there are no translations in those languages

4.	The Władysław Orkan Museum in Rabka-Zdrój, http://www.muzeum-orkana.pl	no	yes	-	there are also language selection icons into English and German, but they do not work
5.	The Lublin Museum in Lublin, http://www.muzeumlubelskie.pl	no	-	-	available machine translation by Google
6.	The Jan Dekert Lubusz Museum in Gorzów Wielkopolski, http://www.muzeumlubuskie.pl	no	-	-	-
7.	The Masovian Museum in Płock, http://www.muzeumplock.eu	no	-	-	-
8.	The Museum of the City Mysłowice in Mysłowice, http://www.muzeummyslowic.pl	no	-	-	-
9.	The City Museum in Racibórz, http://muzeum.raciborz.pl	no	-	-	-
10.	The City Museum in Sosnowiec, http://www.muzeum.org.pl	yes	yes	no	on the English version information about tickets are available, otherwise only items on the menu are translated, content in the English version of the website is in Polish or there is no content at all
11.	The City Museum in Tarnowskie Góry, http://www.muzeumtg.pl	no	yes	no, in English there is available only brief information	-
12.	The City Museum in Zabrze, http://www.muzeum-miejskie-zabrze.pl	no	-	-	-
13.	The City Museum in Żywiec, http://www.muzeum-zywiec.pl	no	-	-	-
14.	The Vistula Museum in Kazimierz Dolny, http://www.mnkd.pl	no	-	-	-
15.	The Leon Wyczółkowski District Museum in Bydgoszcz, http://muzeum.bydgoszcz.pl	yes	yes	no, but most of the content is translated	-

16.	The Nowy Sącz District Museum in Nowy Sącz, http://www.muzeum.sacz.pl	yes	yes	no, but most of the content is translated	also German version
17.	The District Museum in Rzeszów, http://www.muzeum.rzeszow.pl	no	-	-	there is language selection icon into English, but it does not work
18.	The Dstrict Museum in Sandomierz, http://www.zamek-sandomierz.pl	no	-	-	-
19.	The District Museum in Tarnów, http://www.muzeum.tarnow.pl	no	-	-	-
20.	The District Museum in Toruń, http://www.muzeum.torun.pl	yes	yes	no, but most of the content is translated	main menu is not translated, necessary to use the menu on the right
21.	The Podhale Museum in Nowy Targ, http://www.muzeum.nowytarg.pl	no	-	-	-
22.	The Podlasie Museum in Białystok, http://www.muzeum.bialystok.pl	no	-	-	-
23.	The Museum of the Middle Pomerania in Słupsk, http://www.muzeum.slupsk.pl	yes	yes	no, translated is only basic information	also German version
24.	The District Museum in Nysa, http://www.muzeum.nysa.pl	no	-	-	-
25.	The Museum of the Silesian Press in Pszczyna, http://www.muzeumprasy.pl	no	-	-	-
26.	The Regional Museum in Jasło, http://www.muzeum.jaslo.pl	no	-	-	-
27.	The Regional Museum in Radomsk, http://muzeum.radomsko.pl	no	-	-	-
28.	The Regional Museum in Skawina, http://www.muzeum-skawina.pl	no	-	-	-
29.	The Regional Museum in Stary Sącz, http://muzeum.stary.sacz.pl	no	-	-	-
30.	The Regional Museum in Siedlce, http://www.muzeumsiedlce.art.pl	yes	yes	no, but most of the content is translated	there are some shortcomings
31.	The Regional Museum in Stalowa Wola, http://muzeum.stalowawola.pl	yes	yes	no, but most of the content is translated	-

32.	The Regional Museum in Wolsztyn, http://www.muzea-wolsztyn.com.pl	no	-	-	-
33.	The Museum of Cieszyn Silesia in Cieszyn, http://www.muzeumcieszyn.pl	no	-	-	-
34.	The Museum of Opole Silesia in Opole, http://muzeum.opole.pl	no	-	-	-
35.	The Silesian Museum in Katowice, http://www.muzeumslaskie.pl	yes	yes	yes	-
36.	The Museum of Warmia and Mazury in Olsztyn, http://muzeum.olsztyn.pl	yes	yes	no, translated is only basic information	short information is also available in German and Russian
37.	The Museum in Brodnica, http://www.muzeum.brodnica.pl	no	-	-	-
38.	The Museum in Chorzów, http://www.muzeum.chorzow.pl	no	-	-	-
39.	The Museum in Chrzanów, http://www.muzeum.chrzanow.pl	no	-	-	-
40.	The Museum in Gliwice, http://www.muzeum.gliwice.pl	no	-	-	-
41.	The Museum in Koszlain, http://www.muzeum.koszalin.pl	no	-	-	-
42.	The Museum in Piotrków Trybunalski, http://www.muzeumpiotrkow.pl	no	-	-	-
43.	The Museum of the Klodzko Land in Kłodzko, http://www.muzeum.klodzko.pl	yes	yes	no, but most of the content is translated	there are some shortcomings
44.	The Museum of Kujawy and Dobrzyn Land in Włocławek, http://muzeum.wloclawek.pl	yes	yes	no, but most of the content is translated	-

Among 7 archaeological museums surveyed only the website[15] of the Archaeological Museum in Poznań has most of the content available in English. On 2 museums' websites there is no content in English at all.

The website of the Archaeological Museum in Poznan offers Polish and English versions. The site in Polish has following tabs: „Aktualności", „Zwiedzanie", „Muzeum", „Wystawy", „Zwiedzanie", „Muzeum", „Edukacja", „Działalność", „Projekty", „Kontakt". All tabs have their English equivalents,

[15] The Archaeological Museum in Poznań website, http://www.muzarp.poznan.pl/ (Accessed 20.05.2016).

but their content is not identical. This is evident when we compare „Zwiedzanie" with „Visit" or „Edukacja" with „Education". The tab „Zwiedzanie" offers such subpages as: „Lokalizacja", „Godziny otwarcia", „Bilety", „Informacje dla niepełnosprawnych", „Archeologiczny Poznań", „Wystawy", „Dziedziniec" and „Sklep muzealny". The tab „Visit" is a stripped-down version of Polish equivalent, because visitors will find there only: „Opening hours", „Admission", "Directions" and „Accessibility". The English version of „Education" in contrast to the Polish one does not have such tabs as: „Lekcje muzealne", „Weekendy edukacyjne", „Urodziny", „Klub miłośników Archeologii", „Stowarzyszenie egiptologiczne", „Program straży studenckich w Muzeum Archeologicznym w Poznaniu", „Podcasty", or „Noc Muzeów".

The website of the Museum of Archaeology and Ethnography in Łódź[16] also available in Polish and English. Polish version contains such tabs as „O Muzeum", „Edukacja", „Wystawy stałe", „Działy" and „Kontakt". Despite the easily accessible options for changing the language version of the page, it turns out that only information about the museum are available for visitors.

Detailed summary of the assessment websites archeological museums are shown in Table 4.

Table 4. Results of the evaluation of archeological museums' websites, own study (Accessed 20.05.2016)

Item	Name and address of the museum website	Information in English	Easily visible language selection	The site translated 1:1	Comments
1.	the Museum of Archaeology and Ethnography in Łódź, http://www.maie.lodz.pl	yes	yes	no, translated is only basic information	-
2.	The Archeological Museum in Biskupin, http://www.biskupin.pl	yes	yes	no, translated is only basic information	-
3.	The Archeological Museum in Gdańsk, http://www.archeologia.pl	no	yes	-	there are language selection icons into English and German, but not working
4.	The Archeological Museum in Kraków, http://www.ma.krakow.pl	no	-	-	-

[16] The Museum of Archaeology and Ethnography in Łódź website, http://www.maie.lodz.pl/ (Accessed 20.05.2016).

5.	The Archeological Museum in Poznań, http://www.muzarp.poznan.pl	yes	yes	no, but most of the content is translated	-
6.	Museum of the First Piasts at Lednica, http://www.lednicamuzeum.pl	yes	yes	no, translated is only basic information	brief information is available also in German
7.	The State Archeological Museum in Warsaw, http://www.pma.pl	yes	yes	no	-

Among 7 biographical museums surveyed only the websites of the Family Home of John Paul II in Wadowice[17] and the Fryderyk Chopin Museum in Warsaw[18] are available most of the content in English. The reason is probably the fact that John Paul II and Frederick Chopin are ones of the most famous Poles in the world. On 3 museums' websites there is no content in English at all.

The Family Home of John Paul II has a website in Polish, English, French and Italian. On its website the museum has placed the following tabs: „O muzeum", „Jan Paweł II", „Dla mediów", „Współpraca", „Warto zobaczyć", „Kontakt", „Odwiedź nas", „Ekspozycja", „Edukacja i kultura", „Sklep muzealny", „Aktualności" and options „Cennik biletów", „Rezerwacja biletów", „Rezerwacja telefoniczna". The English version contains tabs: „Media", „Contact", "Visit us", „About Museum", „John Paul II", „News" and options „Ticket prices", „Ticket reservation" and „Phone reservation". It is worth noting that the English version does not have access to the online store, and also the individual tabs do not have the same content in English and Polish. Comparing tabs „Odwiedź nas" and „Visit us" you can find that the English version does not have a map. A significant difference is also evident on the example of tabs „Jan Paweł II" and „John Paul II". Polish version presents the history of the Polish pope in outline, and the English version is only an invitation to get to know his history.

Detailed summary of the assessment websites biographical museums are shown in Table 5.

Table 5. Results of the evaluation of biographical museums' websites, own study

Item	**Name and address of the museum website**	**Information in English**	**Easily visible language selection**	**The site translated 1:1**	**Comments**
1.	The Family Home of John Paul II in Wadowice, http://domjp2.pl	yes	yes	no, but most of the content is translated	most of the content is also available in French and Italian

[17] The Family Home of John Paul II in Wadowice website, http://domjp2.pl/ (Accessed 20.05.2016).

[18] The Fryderyk Chopin Museum in Warsaw website, http://chopin.museum (Accessed 20.05.2016).

2.	The Fryderyk Chopin Museum in Warsaw, http://chopin.museum	yes	no, a link to switching the language version is in the menu on the left among other items, and is not visible	no, but most of the content is translated	-
3.	The Kazimierz Pulaski Museum in Warka, http://www.muzeumpulaski.pl	yes	yes	no, only part of the content is translated	-
4.	The Jozef Pilsudski Museum in Sulejówek, http://www.muzeumpilsudski.pl	no	-	-	-
5.	The Konstanty Ildefons Gałczyński Museum w Pranie, http://www.lesniczowkapranie.art.pl	no	-	-	-
6.	The Maria Konopnicka Museum in Suwałki, http://mk.muzeum.suwalki.pl	no	-	-	-
7.	The Mikołaj Kopernik Museum in Frombork, http://frombork.art.pl	yes	yes	no, only part of the content is translated	part of the information is also available in German, Russian and French

Among the 15 surveyed ethnographical museums and open air museums only on the Ethnographical Museum in Wroclaw[19] and the Lublin Village Museum in Lublin[20] websites most of the content is available in English. On 7 museums' websites there is no content in English at all.

The website of the Ethnographical Museum in Wroclaw has language versions: Polish, English and German. In the Polish version visitors can find following tabs: „O Muzeum", „Wystawa stała", „Wystawy czasowe", „Dolny Śląsk… – Filmy", „EDD" (European Heritage Days), „Zbiory, kolekcje", „Edukacja", „Wydarzenia", „Oferta wydawnicza", „Kontakt". After choosing the English version user can find tabs: „About Museum", „Exhibition", „Collection of the Museum" and „Contact". The individual tabs have similar content in Polish and English. But you can find, however, a number of shortcomings on this website. Not all tabs in the Polish version has its English equivalent, and also in the English version of the page there are inscriptions in Polish, for example there is no the English version of the name of the museum, on the title page of the English version there is placed sentence in Polish: „Witamy w Muzeum Etnograficznym

[19] The Ethnographical Museum in Wroclaw, http://www.muzeumetnograficzne.pl/ (Accessed: 20.05.2016).

[20] The Lublin Village Museum in Lublin, http://skansen.lublin.pl/ (Accessed: 20.05.2016).

we Wrocławiu", and in a place with opening hours you can find Polish word "czynne".

The website of the Village Museum in Lublin has Polish and English versions. Polish language contains the following tabs: „O Muzeum", „Aktualności", „Wydarzenia", „Edukacja", „Dla zwiedzających", „Przetargi", „Galeria", „Kontakt", „Aplikacja mobilna". The English version of the page includes tabs: „News", „About the Museum", „Events", „Education", „For Visitors", „Gallery", „Contact", „Mobile Application". Comparing the contents of the Polish and the English versions tabs you can see the difference in their content. This is evident in the tab „About the Museum" – „Exhibition" – „Animals", where the English version is poorer in comparison to the Polish one, not only in terms of the text but also accompanying photographs. The example of the tab differs in terms of its content in Polish and English is also an option "Events" – "EHD" for the European Heritage Days. As in the previous case, the Polish version is more complex, even though that the theme concerns the event on a European scale and not just regional.

Detailed summary of the assessment websites ethnographical museums are shown in Table 6.

Table 6. Results of the evaluation of ethnographical museums' websites, own study

Item	Name and address of the museum website	Information in English	Easily visible language selection	The site translated 1:1	Comments
1.	The Upper Silesian Ethnographical Park in Chorzów, http://muzeumgpe-chorzow.pl	no	-	-	-
2.	Kashubian Ethnographical Park in Wdzydze, http://www.muzeum-wdzydze.gda.pl	yes	yes	no, only part of the content is translated	part of the information is also available in German and French
3.	The Seweryn Udziela Etnographical Museum in Kraków, http://etnomuzeum.eu	yes	yes	no, only part of the content is translated	-
4.	The Etnographical Museum in Wrocław, http://www.muzeumetnograficzne.pl	yes	yes	no, but most of the content is translated	most of the content is also available in German
5.	The Museum of the Folk Culture in Kolbuszowa, http://www.muzeumkolbuszowa.pl	yes	no, language selection icon is at the bottom of the page	no, only part of the content is translated	-

6.	The Museum of Kielce Village in Tokarnia, http://mwk.com.pl	no	-	-	-
7.	The Lublin Village Museum in Lublin, http://skansen.lublin.pl	yes	yes	no, but most of the content is translated	-
8.	The Mazovian Village Museum in Sierpiec, http://mwmskansen.pl	yes	yes	no, but most of the content is translated	-
9.	The Opole Village Museum in Opole, http://www.muzeumwsiopolskiej.pl	yes	yes	no, only basic information is translated	brief information is also available in German and Czech
10.	The Slovinic Village Museum in Kluki, http://www.muzeumkluki.pl	yes	yes	no, only basic information is translated	brief information is also available in German
11.	The Radom Village Museum in Radom, http://www.muzeum-radom.pl	no	-	-	-
12.	The Museum of the Wieluń Land in Wieluń, http://www.muzeum.wielun.pl	no	-	-	-
13.	Orava Ethnographical Park in Zubrzyca Górna, http://www.orawa.eu	no	-	-	-
14.	The State Etnographical Museum in Warsaw, http://www.ethnomuseum.pl	no	-	-	-
15.	Archaeological reserve Lusatian culture in Częstochowa, http://www.rezerwat.muzeumczestochowa.pl	no	-	-	-

Among 13 surveyed museums and open air museums of technology or industry only the website of the Workshop and Stained Glass Museum in Kraków[21] is fully translated into English. Certainly it is facilitated by the fact that on the website there is no a lot of information collected for years, as in other museums. The Historic Silver Mine in Tarnowskie Góry[22] and the Krakow Saltworks Museum of Wieliczka[23] both have websites with most of the content translated into English. On 8 museums' websites there is no content in English at all.

The website of the Workshop and Stained Glass Museum in Kraków is available in Polish and English and contains the following tabs: „Muzeum",

[21] The Workshop and Stained Glass Museum in Kraków website, http://muzeumwitrazu.pl/ (Accessed 20.05.2016).

[22] The Historic Silver Mine in Tarnowskie Góry website, http://www.kopalniasrebra.pl/ (Accessed 20.05.2016).

[23] The Krakow Saltworks Museum of Wieliczka website, http://muzeum.wieliczka.pl/ (Accessed 20.05.2016).

„Kawiarnia", „Pracownia", „Witraże", „Sklep" and „Kontakt". All tabs have their English equivalents, which are fully translated.

The website of the Historic Silver Mine in Tarnowskie Góry has the following language versions: Polish, English, German and French. The Polish version contains the following tabs: „Zabytkowa Kopalnia Srebra", „Sztolnia Czarnego Pstrąga", „Dom wycieczkowy Gwarek", „Start", „Zwiedzanie", „Cennik", „Aktualności", „Historia", „Ciekawostki", „Skansen", „Wirtualna wycieczka", „Dojazd", „Kontakt". In the English version there are no tabs: „Ciekawostki" and „Skansen". Comparing Polish and English version it can be said that the content of these two versions is similar, but there are some differences. Polish version of the site contains more content and photographs. This is evident even on the example of tabs „Zwiedzanie" or „Historia" with their English equivalent „Touring" and „History".

Detailed summary of the assessment websites museums and open air museums of technology or industry are shown in Table 7.

Table 7. Results of the evaluation of museums' and open air museums' of technology or industry websites, own study

Item	Name and address of the museum website	Information in English	Easily visible language selection	The site translated 1:1	Comments
1.	The Museum of Gas Industry in Paczków, http://www.muzeumgazownictwa.pl	no	-	-	-
2.	Museum of Industrial History in Opatówek, http://www.muzeum.opatowek.pl	no	-	-	-
3.	The Automobile Museum in Poznan, http://www.aw.poznan.pl/muzeum	no	-	-	-
4.	The Museum of Industry and Railway in Silesia in Jaworzyna Śląska, http://muzeumtechniki.pl	yes	yes	no, but most of the content is translated	part of the information is also available in German and Czech
5.	The Ignacy Lukasiewicz Museum of Oil and Gas Industry in Bóbrka, http://bobrka.pl	no	-	-	-
6.	The Museum of Technology and Transport in Szczecin, http://muzeumtechniki.eu	no	-	-	-
7.	The Museum of Technology and Transport in Warsaw, http://mtip.pl	no	-	-	-
8.	The Museum of Sanitary Technology in Gliwice, http://muzeum.pwik.gliwice.pl	no	-	-	-

9.	The Workshop and Stained Glass Museum in Kraków, http://muzeumwitrazu.pl	yes	yes	yes	-
10.	The Waterworks Museum in Bydgoszcz, http://muzeum.mwik.bydgoszcz.pl	no	-	-	-
11.	The Krakow Saltworks Museum of Wieliczka, http://muzeum.wieliczka.pl	yes	yes	no, but most of the content is translated	Guides in pdf are also available in 9 other languages
12.	Open Air Museum of Rolling Stock in Chabówka, http://skansenchabowka.pl	no	-	-	-
13.	The Historic Silver Mine in Tarnowskie Góry, http://www.kopalniasrebra.pl	yes	yes	no, but most of the content is translated	most of the content is also available in German and French

Among 14 surveyed castles and palaces, the Castle Museum in Malbork[24] and the Ksiaz Castle in Wałbrzych[25] have the best websites in terms of content availability in English. On the website of the Castle Museum in Malbork almost all of the content in Polish have a translation into English and German. It should be also emphasized, that after language change on particular subpage, user will be redirected to the same subpage in the desired language, which is rare on the websites of surveyed museums. It is similar on the website of the Castle Ksiaz in Walbrzych, except that the information on this site is only in Polish and English.

On 6 websites most of the content is available in English. On 5 museums' websites there is no content in English at all.

The website of the Castle Museum in Malbork is available in Polish, English and also in German. It includes the following tabs: „Informacje", „Wydarzenia" i „Muzeum". All tabs are available in English and most of them have the same content in Polish and in English. After analyzing the museum's website in both language versions are visible, however, shortcomings in English. For example, you can show subpages like: „Collections" – „Exhibitions and interiors" – „The High Castle" – „St. Anne's Chapel", „Collections" – „Exhibitions and interiors" – „The Middle Castle" – „The Grand Refectory", or „Collections" – „Exhibitions and interiors" – „Grand Master's Palace" – „Office", Polish equivalents of these tabs are richer in content and photographs.

The website of the Ksiaz Castle in Wałbrzych is available in Polish and English. Home site refers both to Visiting the Ksiaz Castle and Conference Centre. The Visiting the Ksiaz Castle section has tabs: „Turystyka", „Trasy zwiedzania", „Palmiarnia", „Wydarzenia kulturalne" and „Historia". All tabs are available in. English. After analyzing the website of the museum in both languages it

[24] The Castle Museum in Malbork, http://www.zamek.malbork.pl/ (Accessed 20.05.2016).

[25] The Ksiaz Castle in Wałbrzych, http://www.ksiaz.walbrzych.pl/ (Accessed 20.05.2016).

can be stated that the content of subpages in Polish and in English is similar in most cases. An important shortcoming of the site is an option „Buy ticket online" because after choosing this option, visitor will be redirected to the Polish website without the English version.

Noteworthy is also the website of the Wawel Royal Castle[26]. The site has Polish and English versions. Most of the subpages are in both languages, and the content has no significant differences.

Detailed summary of the assessment websites castles and palaces are shown in Table 8.

Table 8. Results of the evaluation of castle's and palace's websites, own study

Item	Name and address of the museum website	Information in English	Easily visible language selection	The site translated 1:1	Comments
1.	The Royal Łazienki in warsaw, http://www.lazienki-krolewskie.pl	yes	yes	no, but most of the content is translated	most of the content is also translated into German, French, Russian and Chinese
2.	The Historical Museum – the Palace in Dukla, http://www.muzeumdukla.pl	no	-	-	-
3.	The Museum of King Jana III's Palace in Wilanów, http://www.wilanow-palac.pl	yes	yes	no, but most of the content is translated	most of the content is also translated into German and French
4.	The Castle Museum in Łańcut, http://www.zamek-lancut.pl	yes	yes	no, but most of the content is translated	most of the content is also translated into German and French
5.	The Castle Museum in Malbork, http://www.zamek.malbork.pl	yes	yes	yes	also the German version of the site is available
6.	The Castle Museum in Pszczyna, http://www.zamek-pszczyna.pl	yes	yes	no, but most of the content is translated	most of the content is also translated into German and French
7.	The Golub Castle in Golub – Dobrzyń, http://www.zamekgolub.pl	no	-	-	-
8.	The Wawel Royal Castle, http://www.wawel.krakow.pl	yes	yes	no, but most of the content is translated	-
9.	The Royal Castle in Niepołomice, http://www.zamek-krolewski.com.pl	no	-	-	-

[26] The Wawel Royal Castle website, http://wawel.krakow.pl/ (Accessed 20.05.2016).

10.	The Royal Castle in Poznań, http://www.zamek-krolewski.poznan.pl	no	-	-	-
11.	The Royal Castle in Warsaw, https://www.zamek-krolewski.pl	yes	yes	no, only part of the content is translated	-
12.	The Książ Castle in Wałbrzych, http://www.ksiaz.walbrzych.pl	yes	yes	yes	-
13.	The Opaliński Castle in Sieraków, http://muzeum-sierakow.pl	no	-	-	-
14.	The Castle in Baranów Sandomierski, http://www.baranow.com.pl	yes	yes	no, but most of the content is translated	most of the content is also translated into German

4. Conclusion

In summary, among the surveyed sites of 130 museums, 11 are entirely or almost entirely translated into English, on 17 sites most of the information was translated, and on 72 there is no information in English at all.

Among all the surveyed museums only the National Museum in Warsaw, the National Museum in Szczecin, the National Museum in Kraków, the National Maritime Museum in Gdańsk, the Museum of the History of Polish Jews POLIN, the Historical Museum of the City of Kraków, the Silesian Museum, the Lublin Village Museum in Lublin, the Workshop and Stained Glass Museum in Kraków, the Historic Silver Mine in Tarnowskie Gory and the Książ Castle in Wałbrzych, The State Museum at Majdanek in Lublin have created their websites in English thoroughly.

The rest 118 surveyed museum websites are underdeveloped in terms of its English versions or the ones do not exist. Many museums have got incomplete versions of Polish – English translations, or errors, as in case of the Regional Museum in Torun, where the English version displays Polish content. Regrettably, most of the surveyed museums in Poland do not have English versions of their sites.

These results do not differ significantly from the results of the report *Wielojęzyczne strony polskich instytucji kultury. Krajowy raport dla projektu MINERVA+ 2005* (Ryszewski and Śliwińska, 2005). In this report, the study conducted in 2004/2005, among 200 museums websites surveyed, only 65 had content in English.

Having conducted the research, it can be concluded that Polish museology does not keep up with the demands of modern tourist market and a single person – a visitor. In the twenty-first century it seems necessary for museums to have at least a bilingual website, because of the need to reach a wider audience.

Competition in the cultural and tourist market is so strong that it seems necessary for museums to take care of its offers for foreigners. The basis for this is to have a website at least in English, which is the most common language in Europe and across the world. It will be difficult to get to foreign visitors, if websites will only be available in Polish.

References

Howes, D.S. (2007). Why the Internet matters: A museum educator's perspective. In: Din H., Hecht, P. (Eds.), *The digital museum: A think guide*. Washington, DC: American Association of Museums, pp. 67–78.

Kostenko, A. (2015). Museum promotion on the Web: A comparative study, *Media & Business*, http://hdl.handle.net/2105/32634 (Accessed 20.05.2016).

Lazarinis, F., Kanellopoulos, D., Lalos, P. (2008). Heuristically evaluating Greek e-Tourism and e-Museum websites. *The Electronic Journal Information Systems Evaluation*, Vol. 11, No. 1, pp. 17–26

Pawłowska, A., Matoga, Ł. (2014). Wirtualne Muzea w Internecie: forma promocji i udostępniania dziedzictwa kulturowego czy nowy walor turystyczny?, *Turystyka Kulturowa*, No. 9, pp. 46–58.

Ryszewski P., Śliwińska M. (2005). Wielojęzyczne strony polskich instytucji kultury. Krajowy raport dla projektu MINERVA+ 2005, http://www.icimss.edu.pl/download/Minerva_raport.pdf (Accessed 20.05.2016).

Schweibenz W. (2004), Virtual Museums: The development of Virtual Museums. *ICOM News Magazine*, No. 3, p. 3.

Websites

(All sites accessed 20.05.2016)
The Archaeological Museum in Poznań website, http://www.muzarp.poznan.pl
The Castle Museum in Malbork, http://www.zamek.malbork.pl
The District Museum in Toruń website, http://www.muzeum.torun.pl
The Ethnographical Museum in Wroclaw, http://www.muzeumetnograficzne.pl
The Family Home of John Paul II in Wadowice website, http://domjp2.pl
The Fryderyk Chopin Museum in Warsaw website, http://chopin.museum
The Historical Museum of the City of Krakow in Kraków website, http://www.mhk.pl
The Historic Silver Mine in Tarnowskie Góry website, http://www.kopalniasrebra.pl
The Krakow Saltworks Museum of Wieliczka website, http://muzeum.wieliczka.pl
The Ksiaz Castle in Wałbrzych, http://www.ksiaz.walbrzych.pl
The Leon Wyczółkowski District Museum in Bydgoszcz website, http://muzeum.bydgoszcz.pl
The Lublin Village Museum in Lublin, http://skansen.lublin.pl/
The Museum of Archaeology and Ethnography in Łódź website, http://www.maie.lodz.pl
The Museum of the History of Polish Jews POLIN website, http://www.polin.pl
The National Maritime Museum in Gdańsk website, http://www.nmm.pl
The National Museum in Kielce website, http://mnki.pl
The National Museum in Kraków website, http://mnk.pl
The National Museum in Poznań website, http://www.mnp.art.pl

The National Museum in Szczecin website, http://muzeum.szczecin.pl
The National Museum in Warsaw website, http://www.mnw.art.pl
The National Museum in Wrocław website, http://www.mnwr.art.pl
The Nowy Sacz District Museum website, http://www.muzeum.sacz.pl
The Silesian Museum in Katowice website, http://www.muzeumslaskie.pl
The State Museum at Majdanek in Lublin website, http://www.majdanek.eu
The Wawel Royal Castle website, http://wawel.krakow.pl
The Workshop and Stained Glass Museum in Kraków website, http://muzeumwitrazu.pl

REPORTS

Państwo i Społeczeństwo

2016 (XVI) nr 3

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

Ewa Donesch-Jeżo

ENGLISH DISCOURSE STUDIES IN THE TIMES OF CHANGE: SEVENTH BRNO CONFERENCE ON LINGUISTICS STUDIES IN ENGLISH. A REPORT ON THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE AT MASARYK UNIVERSITY, BRNO, THE CZECH REPUBLIC, 12–13 SEPTEMBER 2016

The Seventh Brno Conference on Linguistics Studies in English, entitled *English discourse studies in the times of change*, which was held in Brno on 12–13 September 2016, was organized by the Department of English Language and Literature, Faculty of Education, Masaryk University, Brno, Czech Republic. This biennial international conference was dedicated to current trends and developments in linguistics studies with a focus on various genres and discourses. The contributions from many countries, among others, Bulgaria, the Czech Republic, Hungary, Iran, Japan, Poland, Russia, Saudi Arabia, Slovakia, Spain, Ukraine, dealt with a wide range of linguistic topics, such as pragmatics of discourse, professional discourse, media discourse, variation across genres, cross-cultural variation, English as a lingua franca, learner discourse.

Keynote speakers – prominent scientists in the field of linguistics – Geoffrey K. Pullum from the University of Edinburgh, Billy Clark from Middlesex University, London; and László I. Komlósi from Széchenyi István University, Győr, delivered lectures which dealt with current problems of syntax of English.

And so, Professor G.K. Pullum in his educating and entertaining lecture raised the issue of a curious fact that a significant number of the discourse-sensitive syntactic constructions in English discussed in The Cambridge Grammar of the English Language attract hostility from prescriptive usage guides and self-appointed grammar critics. This phenomenon was considered in relation to the 20th-century syntactic theory, establishing that syntax is a matter of langue, not purely of parole. Professor L.I. Komlósi in his plenary lecture proposed a revision of the view that culture has been founded on cultural conceptualizations and maintained by cultural narratives providing commonly shared interpretation patterns for individuals. He discussed the unprecedented innovation in info-communication technologies with the irreversible impact on human perception, social cognition and learning methods. The third keynote speaker, professor Billy Clark, discussed some key features of relevance-theoretic pragmatics and considered how they can contribute to accounts of the production, interpretation and evaluation of texts, and suggested ways of developing empirical investigations into these processes.

Sixty speakers from thirteen countries gave talks on various topics related to their research into English discourse. The findings of the studies of a wide variety of discourse types were presented, such as written and spoken academic discourse, discourse of websites, Facebook, blogs, talk shows, political debates, discourse of reading texts in selected textbooks and course books, and discourse of memetic communities. Here are some examples of specific topics presented at the conference: interdisciplinary variations of metadiscourse strategies in research articles; comparison of academic discourse written by professionals and graduate students; epistemic modality in linguistics thesis written by Czech students of English; disfluency markers and their functions in learner spoken discourse; English lexical collocations in textbooks for learners of English; comparison of the use of genitives in L1 and L2 English discourses; intercultural variation of research article introductions in linguistics and its pedagogical implications; humorous response tokens in talk show discourse; the interplay between the orbital, periodic and prosodic patterns in the generic structure of hard news; social networking sites and memetic communities; the iconic geometry of a linguistically effective website; multimodality in the limelight: layout of European theatres' websites; Facework and relational work in English as a lingua franca – a contrastive study of trip advisor responses; non-standard Arabic spelling in Facebook discourse.

These and other talks initiated extensive discussion of the presented issues, exchange of pedagogical and scientific views and experiences as well as establishing scientific contacts between academic communities in different countries. Also, this conference gave its participants an opportunity for socializing events, as well as visiting the beautiful sights of the city and familiarizing with its history and culture.

Państwo i Społeczeństwo

2016 (XVI) nr 3

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

Joanna Niemiec

EFFECTIVE COMMUNICATION FOR SPECIFIC PROFESSIONAL CONTEXTS AND INTERNATIONAL MOBILITY: THE QUALITY DIMENSION. A REPORT ON THE INTERNATIONAL CONFERENCE CELEBRATING THE 20TH ANNIVERSARY OF QUEST ROMANIA, IASI, ROMANIA, 14 OCTOBER 2016

The anniversary QUEST conference took place in the beautiful city of Iasi, a well-known cultural and university centre in the north-eastern part of Romania. It was jointly organised by QUEST Romania, the University of medicine and Pharmacy in Iasi, and the EuroEd Foundation, founder member of QUEST. This international and interdisciplinary event was dedicated to the European Day of Languages and also marked the launch of the first multilingual MOOC at the University of Medicine and Pharmacy in Iasi.

The conference was opened by Professor Dr. Viorel Scripcariu, Rector of Gr. T. Popa University. Further welcome speeches were delivered by Mrs Sarah Breslin, Executive Director of the ECML of the Council of Europe, by Associate Professor Dr. Ovidiu Petris, Gr. T. Popa University, Director of the European Palliative Care MOOC project, and Prof. Dr. Laura Muresan, Founding President of QUEST Romania.

Keynote speakers and special guests included Mr. Richard Rossner who is a consultant for and co-founder of Equals, an international association dedicated to fostering high quality in language education. His talk began by considering

ways in which language and languages permeate and facilitate education and learning at all levels, including in special areas as CLIL, migrant education, and higher education, including in the field of medical studies. The talk ended by considering some of the parameters that could be used to categorize and describe teacher competences related to languages and language teaching in the guide and in a later overarching framework. The second keynote speaker, Mr. Michael Carrier, Managing Director of Highdale Consulting, delivered his talk on implications for communication strategies, intercultural awareness, content design and pedagogical approaches. His presentation looked at the issues of what kinds of teacher and lecturer training are required to make English in professional contexts successful reality.

Over 80 participants included QUEST members, language teachers and teacher trainers, academics teaching their specialized subjects via the medium of English or French, as well as Romanian. The main thematic areas included: professional communication in a lingua franca, trainer development in vocational contexts, the social responsibility of education and educators, the innovative dimension of higher/adult education, terminology and discourse studies for/in LSP courses, medical communication – intercultural and multilingual dimensions: the European Palliative Care MOOC Project, international mobility – factors contributing to a successful experience: insights gained through the European Horizon 2020 "MOVE" Project.

The conference was an opportunity to exchange views and opinions on language teaching in multilingual and pluricultural contexts as well as the role of language learning and cultural awareness for successful international mobility.

Państwo i Społeczeństwo

2016 (XVI) nr 3

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

NOTY O AUTORACH

Michał Cieślak, mgr historii, doktorant, Instytut Kulturoznawstwa, Wydział Filozoficzny, Akademia Ignatianum w Krakowie.

Ewa Donesch-Jeżo, prof. nadzw. dr hab. nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, Kierownik Katedry Filologii Angielskiej, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Jerzy Freundlich, dr, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Katedra Filologii Angielskiej, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Agata Hołobut, dr, Instytut Filologii Angielskiej, Uniwersytet Jagielloński oraz Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Katedra Filologii Angielskiej, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Maria Kliś, dr nauk humanistycznych, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Agnieszka Kościńska, mgr filologii angielskiej, nauczyciel dyplomowany, wykładowca języka angielskiego w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, doktorantka w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie.

Monika Kusiak-Pisowacka, prof. nadzw. dr hab., Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Joanna Małocha, dr, Międzywydziałowe Studium Języków Obcych, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie.

Joanna Niemiec, mgr filologii angielskiej UJ z zakresu literatury amerykańskiej. Lektor języka angielskiego specjalistycznego w Centrum Językowym Uniwersytetu Jagiellońskiego – Collegium Medicum.

Kinga Sorkowska-Cieślak, mgr informatyki, Studium Informatyczne, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego; doktorantka w Instytucie Kulturoznawstwa Akademii Ignatianum w Krakowie.

Państwo i Społeczeństwo

2016 (XVI) nr 3

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

INSTRUKCJA PRZYGOTOWANIA ARTYKUŁÓW

Formatowanie i redagowanie

Tekst artykułu powinien być złożony pismem Times New Roman o wielkości 12 punktów interlinią 1,5. Terminy i wyrażenia obcojęzyczne oraz tytuły artykułów i książek należy pisać kursywą (*italic*). Nie należy stosować wytłuszczeń (**bold**). Nie należy stosować podkreśleń. Prosimy o konsekwentne stosowanie skrótów (np., r., w. itp.) w całym artykule. Jeśli artykuł podzielony jest śródtytułami na części, to prosimy rozpocząć od „Wprowadzenia", a na końcu umieścić „Podsumowanie". Nie ma potrzeby numerowania śródtytułów.

Ilustracje

Rysunki i fotografie powinny być wklejone do tekstu w miejscu powołania oraz dostarczone na nośnikach lub pocztą elektroniczną jako oddzielne pliki źródłowe (w formacie *.jpg, *.psd lub *.tif) o odpowiedniej jakości (np. całostronicowa grafika powinna mieć rozdzielczość około 1500 x 2400 punktów). Wykresy należy dostarczyć w plikach programu Excel (*.xls). Ilustracje zaczerpnięte z innych prac i podlegające ochronie prawa autorskiego powinny być opatrzone informacją bibliograficzną w postaci odsyłacza do literatury, umieszczonego w podpisie rysunku, np. Źródło: N. Davies, *Europa. Rozprawa historyka z historią*, Kraków 1998, s. 123.

Tabele

Tabele należy umieszczać możliwie blisko powołania i numerować kolejno. Tabele tworzy się, stosując polecenie: *Wstaw – Tabela*. Wskazane jest unikanie skrótów w rubrykach (kolumnach) tabel. Tekst w tabeli powinien być złożony pismem mniejszym niż podstawowy. Ewentualne objaśnienia należy umieścić bezpośrednio pod tabelą, a nie w samej tabeli.

Przypisy

Obowiązują przypisy dolne lub wewnątrztekstowe (harwardzkie).
Przypisy dolne należy tworzyć, stosując polecenie: *Wstaw – Odwołanie – Przypis dolny.* W polu, które pojawi się na dole kolumny, wpisujemy tekst przypisu (pismo wielkości 8–9 pkt). Przykłady:
– publikacje książkowe:
S. Grodziski, *Habsburgowie*, [w:] *Dynastie Europy*, red. A. Mączak, Wrocław 1997, s. 102–136.
– artykuły w czasopismach:
S. Waltoś, *Świadek koronny – obrzeża odpowiedzialności karnej*, „Państwo i Prawo" 1993, z. 2, s. 16.
W przypisach do oznaczania powtórzeń należy stosować terminologię łacińską, czyli: *op. cit*. (dzieło cytowane), *ibidem* (tamże), *idem* (tenże), *eadem* (taż).
– artykuły ze stron internetowych (nazwa witryny pismem prostym, data publikacji artykułu, pełny adres, data dostępu w nawiasie kwadratowym, daty zapisywane cyframi arabskimi w formacie dd.mm.rrrr):
M. Arnold, *China, Russia Plan $242 Billion Beijing–Moscow Rail Link*, Bloomberg, 22.01.2015, http://www.bloomberg.com/news/articles/2015-01-22/china-russia-plan-242-billion-rail-link-from-beijing-to-moscow [dostęp: 10.07.2015].

Przypisy harwardzkie należy tworzyć wg schematu: (nazwisko autora, rok wydania, numer strony), np. (Hymes, 1980, s. 50), (Lin i Overbaugh, 2013, s. 101).

Wybrany sposób tworzenia przypisów należy stosować konsekwentnie, zgodnie z decyzją redaktora naukowego obowiązującą dla całego numeru.

Do artykułu z przypisami harwardzkimi należy dołączyć odpowiednio przygotowaną bibliografię:
– publikacje książkowe:
Hymes, D. (1980). *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*. Tłum. K. Biskupski. W: *Język i społeczeństwo*. Wybór i wstęp M. Głowiński. Warszawa: Czytelnik, s. 41–82.
– artykuły w czasopismach:
Lin, S., Overbaugh, R.C. (2013). *Autonomy of participation and ICT literacy in a self-directed learning environment*. „Quality & Quantity", Vol. 47, No 1, s. 97–109.

Do tekstu należy dołączyć:

– tytuł artykułu w języku angielskim,
– streszczenia w języku polskim i angielskim (po około 900 znaków ze spacjami),
– słowa kluczowe w języku polskim i angielskim (4–9),
– notę o autorze zawierającą imię i nazwisko, tytuł lub stopień naukowy oraz afiliację,
– adres poczty elektronicznej do korespondencji.

Państwo i Społeczeństwo

2016 (XVI) nr 3

e-ISSN 2451-0858
ISSN 1643-8299

ZASADY RECENZOWANIA PUBLIKACJI W CZASOPISMACH[1]

1. Do oceny każdej publikacji powołuje się co najmniej dwóch niezależnych recenzentów spoza jednostki.
2. W przypadku tekstów powstałych w języku obcym, co najmniej jeden z recenzentów jest afiliowany w instytucji zagranicznej innej niż narodowość autora pracy.
3. Rekomendowanym rozwiązaniem jest model, w którym autor(zy) i recenzenci nie znają swoich tożsamości (tzw. *double-blind review proces*).
4. W innych rozwiązaniach recenzent musi podpisać deklarację o niewystępowaniu konfliktu interesów; za konflikt interesów uznaje się zachodzące między recenzentem a autorem:
   - bezpośrednie relacje osobiste (pokrewieństwo, związki prawne, konflikt),
   - relacje podległości zawodowej,
   - bezpośrednia współpraca naukowa w ciągu ostatnich dwóch lat poprzedzających przygotowanie recenzji.
5. Recenzja musi mieć formę pisemną i kończyć się jednoznacznym wnioskiem co do dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia.
6. Zasady kwalifikowania lub odrzucenia publikacji i ewentualny formularz recenzencki są podane do publicznej wiadomości na stronie internetowej czasopisma lub w każdym numerze czasopisma.
7. Nazwiska recenzentów poszczególnych publikacji/numerów nie są ujawniane; raz w roku czasopismo podaje do publicznej wiadomości listę recenzentów współpracujących.

[1] Zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego obowiązują od roku 2012.