

**Radosław Kucharczyk**

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-1861-1358>

[r.kucharczyk@uw.edu.pl](mailto:r.kucharczyk@uw.edu.pl)

***Działania mediacyjne na lekcji języka francuskiego  
w polskiej szkole ponadpodstawowej.  
Raport z badania własnego***

**Mediation activities in French as a foreign language classes  
in Polish upper secondary schools:  
Report on an empirical study**

The aim of this article is to reflect on mediation activities in the context of language teaching, which are increasingly becoming the subject of research in glottodidactics. The first part will outline the conceptual framework of mediation in relation to the language teaching process. The following sections will present our own research conducted among students learning French at the A2 level. The students' task was to supplement their knowledge of French with information taken from an article written in Polish. The study examined the effectiveness of the mediation activities performed by the students, as well as the techniques they used to effectively convey information relevant to the task. The study described contributes to deeper reflection on the assumptions of methodology for researching mediation activities in the process of learning and teaching foreign languages.

**Keywords:** mediation, French language, Polish-speaking students, level A2, classroom research study

**Słowa kluczowe:** mediacja, język francuski, uczniowie polskojęzyczni, poziom A2, badanie w klasie



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

## 1. Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest refleksja nad działaniami mediacyjnymi, które coraz częściej stają przedmiotem badań w glottodydaktyce (zob. np. Perevertkina, Korenev, Zolotareva, 2020; Kubicka, Olkiewicz, 2023; Rabczuk, 2023; Sowa, 2023). W pierwszej części zostaną nakreślone ramy pojęciowe mediacji w odniesieniu do procesu kształcenia językowego. W częściach kolejnych zostanie przedstawione badanie własne przeprowadzone wśród uczniów uczących się języka francuskiego na poziomie A2. Ich zadaniem było uzupełnienie wiadomości w języku francuskim informacjami zaczerpniętymi z artykułu napisanego w języku polskim. Analizom została poddana efektywność działań mediacyjnych wykonanych przez uczniów, jak również zastosowane przez nich techniki umożliwiające im skuteczne przekazanie informacji istotnych z punktu widzenia realizacji zadania. Opisane badanie jest przyczynkiem do głębszej refleksji nad założeniami metodologii badań działań mediacyjnych w procesie uczenia się i nauczania języków obcych. Badania obierające za swój przedmiot mediację nie są liczne, mediacja jawi się więc jako konstrukt niewystarczająco zoperacjonalizowany, co może hamować rozwój tej umiejętności na lekcji języka obcego.

## 2. Działania mediacyjne jako przedmiot badań w glottodydaktyce

### 2.1. Ramy pojęciowe mediacji

W dużym uproszczeniu można przyjąć założenie, że mediacja – będąca pojęciem interdyscyplinarnym – jest specyficzną formą komunikacji polegającą na ustaleniu wspólnego stanowiska pomiędzy stronami, które z różnych przyczyn nie mogą się porozumieć (Liquète, 2010; Demoulin, 2021; 19; Delamotte, 2022: 23). Z tego powodu, działania mediacyjne wymagają włączenia do procesu komunikacji osoby trzeciej (tzw. mediatora), która ma za zadanie ułatwić stronom osiągnięcie konsensusu komunikacyjnego. Warto podkreślić, że mediacja opiera się na współpracy każdej ze stron, wzajemnym szacunku, co w rezultacie ma prowadzić do wzajemnego porozumienia. Strony mediacji uczestniczą w niej dobrowolnie i świadomie akceptują zasady konstruktywnego dialogu (zob. Agresti, 2020; Demoulin, 2021; Guillaume-Hofnung, 2020). Istotny jest również fakt, że mediacja koncentruje się na przyszłości, a jej celem jest wypracowanie rozwiązania wynikającego z potrzeb i decyzji osób w niej uczestniczących.

W dyskursie glottodydaktycznym, pojęcie mediacji pojawia się wraz z publikacją *Cadre européen de références pour les langues: apprendre,*

*enseigner, évaluer* (dalej CECR) /*Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (dalej ESOKJ) (2001/2003<sup>1</sup>), którego autorzy wielokrotnie podkreślają społeczny wymiar używania języka. Wymiar ten jest przede wszystkim widoczny w założeniach podejścia zadaniowego stanowiącego centralny punkt dokumentu, jak również w nacisku położonym na rozwijanie kompetencji różnojęzycznej w procesie kształcenia językowego. Nie powinien zatem dziwić fakt, że mediacja została określona jako jedno z działań językowych, obok recepcji, produkcji i interakcji. Według autorów dokumentu (Rada Europy, 2003: 83), działania mediacyjne użytkownika języka polegają na byciu pośrednikiem pomiędzy osobami, które nie są w stanie bezpośrednio porozumieć się, przede wszystkim ze względu na deficyty językowe. To właśnie wymiar językowy mediacji wydaje się cechą dystynktywną działań mediacyjnych opisanych w ESOKJ (Rada Europy, 2003). Jest on również widoczny w technikach mediacyjnych wyróżnionych w dokumencie. Głównymi technikami mediacyjnymi, do których ucieka się użytkownik języka, zarówno w mowie jak i w piśmie w celu zapewniania porozumienia pomiędzy stronami jest tłumaczenie (symultaniczne i/lub konsekwentne, tak w kontekście formalnym jak i nieformalnym), a także streszczenie czy parafraza. Mediacja jest zatem tożsama z pracą nad tekstem (tłumaczenie, streszczenie, parafraza) z minimalnym uwzględnieniem profilu odbiorcy, na który składa się jego społeczny i kulturowy bagaż. Można więc stwierdzić, że mediacja została potraktowana przez autorów dokumentu w sposób redukujący jej złożony charakter. Widoczne jest to choćby w ilości miejsca poświęconemu działaniom mediacyjnym w ESOKJ (Rada Europy, 2003). Ich opisowi poświęcono tylko jedną stronę, podczas gdy inne działania językowe zajmują znacznie więcej miejsca (recepcja – około 7 stron, produkcja – około 6 stron, interakcja – około 10 stron). Co więcej, w dokumencie tym nie zaproponowano ani jednego deskryptora umiejętności mediacyjnych, co uniemożliwiło ich zoperacjonalizowanie na potrzeby procesu uczenia się i nauczania języków obcych.

Istotna rola działań mediacyjnych w procesie komunikacji, zwłaszcza w środowisku wielojęzycznym i wielokulturowym, stanowiących fundament podejścia zadaniowego, skłoniła badaczy zajmujących się kształceniem językowym do podjęcia bardziej systematycznych badań nad mediacją w procesie uczenia się i nauczania języków obcych (np. Coste, Cavalli, 2015; North, Piccardo, 2016). Stało się to przyczynkiem do uaktualnienia opisu mediacji w odniesieniu do procesu kształcenia językowego, który został zamieszczony

<sup>1</sup> W dalszej części artykułu odwołania dotyczą polskiego tłumaczenia dokumentu *Cadre européen de références pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, które zostało opublikowane w 2003 r.

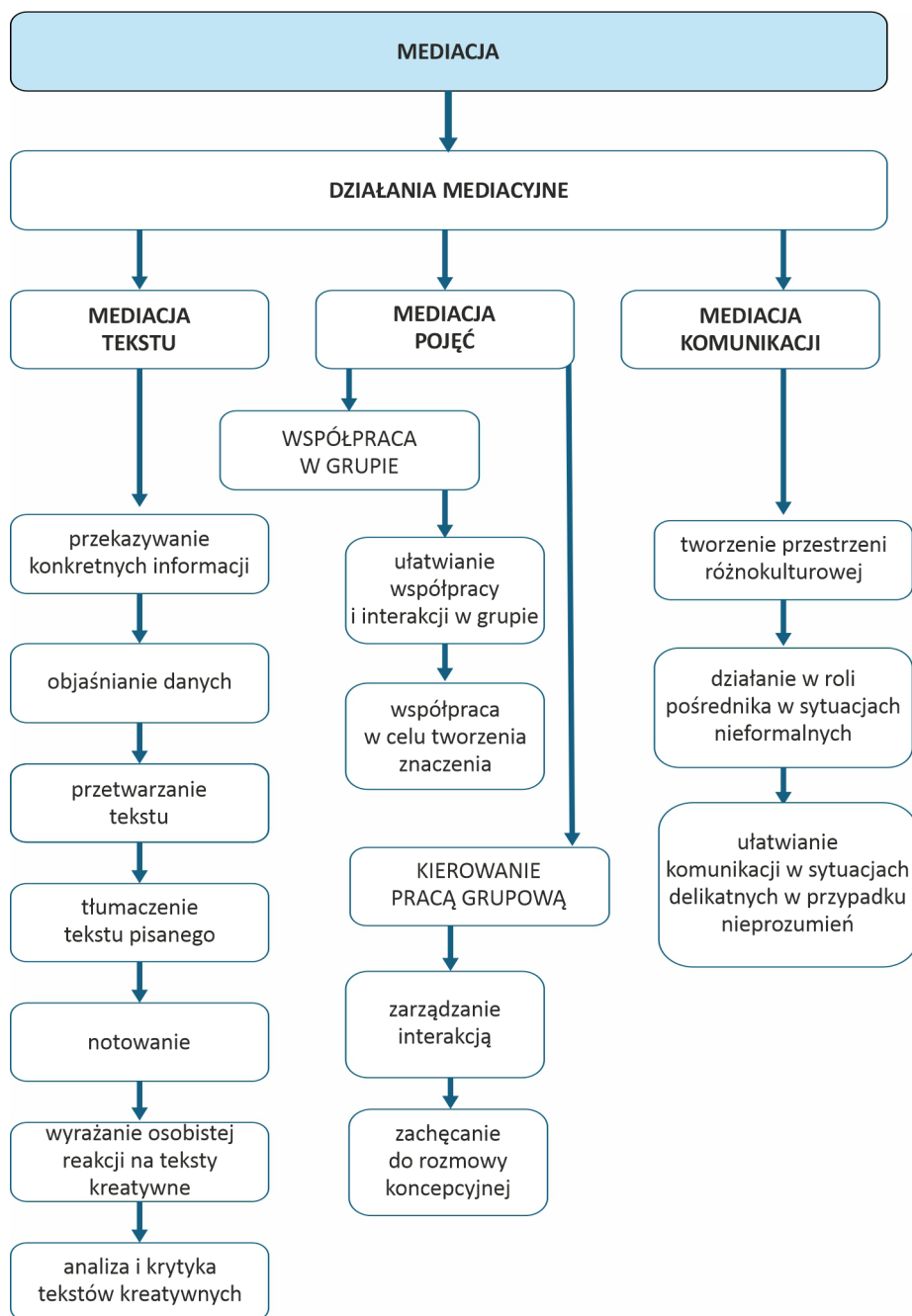
w tomie uzupełniającym do CECR, czyli *Cadre européen de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. (CECR VC) (Conseil de l'Europe, 2021). Działania mediacyjne postrzegane są jako zjawisko dynamiczne i złożone, uwzględniające nie tylko językowe działania receptywne i produkcyjne, ale również interakcyjne, bez których tworzenie mostów, o których piszą autorzy dokumentu, nie byłoby możliwe. Wspominała już o tym Piccardo (2012: 288), dla której mediacja jawi się jako continuum, będące pochodną trzech wspomnianych wyżej działań językowych. Aby dokonać mediacji, jednostka musi nie tylko zrozumieć, co mówi druga osoba, ale także odpowiedzieć jej w odpowiedni sposób, a to wymaga negocjowania znaczenia, będącego istotą interakcji. Tym samym podkreślony został również wymiar poznawczy i relacyjny działań mediacyjnych, ponieważ w definicji mowa jest o współpracy pomiędzy partnerami komunikacyjnymi i wspólnym budowaniu nowych znaczeń. Autorzy dokumentu wyróżnili trzy typy mediacji. Pierwszy, mediacja tekstu, polega na przekazaniu treści tekstu osobie, która nie ma do niego dostępu z powodu przeszkód językowych, kulturowych, semantycznych lub też technicznych. Typ drugi, mediacja pojęć, jest definiowany jako proces ułatwiający dostęp do wiedzy i pojęć: „obejmuje dwa uzupełniające się aspekty: z jednej strony – konstruowanie i rozwijanie znaczenia, z drugiej – tworzenie i wspieranie warunków sprzyjających takiej wymianie i rozwojowi pojęciowemu” (Conseil de l'Europe, 2021: 98). I wreszcie typ trzeci to mediacja komunikacji, której celem jest stworzenie warunków sprzyjających udanej wymianie pomiędzy uczestnikami mającymi odmienne perspektywy „indywidualne, socjokulturowe, socjolingwistyczne lub intelektualne” (Conseil de l'Europe, 2021: 98).

Należy również podkreślić, że autorzy CECR VC (Conseil de l'Europe, 2021) stworzyli 14 skal biegłości ilustrujących umiejętności mediacyjne dla poziomów od pre-A1 do C2 (zob. ryc. 1).

Precyzyjne wyszczególnienie umiejętności mediacyjnych umożliwia pełniejszą operacjonalizację tak złożonego konstruktu, jakim jest mediacja. Warto też podkreślić, że trzy typy mediacji opisane powyżej nie powinny być analizowane w oderwaniu od siebie, gdyż wzajemnie się one uzupełniają. Każda mediacja wymaga od użytkowników języka nie tylko uruchomienia ich zasobów językowych, lecz także kompetencji, które między innymi umożliwiają rozmówcom zdobywanie nowej wiedzy i komunikowanie się w sposób kooperatywny (Janowska, 2023: 365).

<sup>2</sup> Tłumaczenie własne oryginału w języku francuskim „comprend deux aspects complémentaires : d'une part, pour construire et élaborer du sens, d'autre part, faciliter et encourager des conditions propices à un tel échange et développement conceptuel”

<sup>3</sup> Tłumaczenie własne oryginału w języku francuskim „individuelles, socioculturelles, sociolingwistiques ou intellectuelles différentes”



**Ryc. 1 Skale biegłości dla działań mediacyjnych w CEFR VC**

Źródło: Janowska, Plak (2021: 83)

## 2.2. Strategie mediacyjne

Biorąc pod uwagę istotność umiejętności mediacyjnych w procesie komunikacji egzolingwalnej, uczeń powinien nabyć kompetencje umożliwiające mu skuteczne prowadzenie mediacji, bez względu na to, czy będzie miał do czynienia z mediacją tekstów, pojęć czy komunikacji. W kontekście procesu kształcenia językowego działania mediacyjne koncentrują się przede wszystkim na aspektach społecznych i kulturowych komunikacji. Konieczne jest bowiem, aby uczniowie umieli radzić sobie także w delikatnych sytuacjach komunikacyjnych, kiedy różnice kulturowe i społeczne między jej uczestnikami implikują konieczność aktywowania strategii mediacyjnych. Autorzy CECR VC (Conseil de l'Europe, 2021: 123–128) wyróżniają dwa główne typy takich strategii: strategie wyjaśniania nowego pojęcia oraz strategie upraszczania tekstu. Do pierwszej grupy należą: odwoływanie się do posiadanej wcześniej wiedzy i dostosowywanie języka, a także dzielenie skomplikowanej informacji na części; w drugiej – znajdują się: odciążanie treściowo złożonego tekstu oraz jego redukcja. Podobnie jak w przypadku działań mediacyjnych, dla każdej z grup strategii opracowano deskryptory kompetencji.

Inną, nieco bardziej złożoną, typologię strategii zaproponowała wcześniej Stathopoulou (2015). Badaczka wyróżnia dwie grupy strategii, typu A i typu B, które „opierają się na obserwacjach i szerokim zakresie analiz przeprowadzonych w ramach projektu badawczego<sup>4</sup>” (Stathopoulou, 2015: 93). Strategie należące do grupy A odnoszą się do sposobów mediowania treści, zaś te z grupy B obejmują środki językowe, z których korzysta mediator. Do strategii typu A należą między innymi takie techniki, jak np.

- twórcze łączenie informacji pochodzących z tekstu źródłowego i informacji spoza niego (na poziomie tekstu i/lub zdania),
- łączenie informacji pochodzących z tego samego tekstu (na poziomie tekstu i/lub zdania),
- streszczanie (całego tekstu, wybranych fragmentów lub zdań),
- reorganizowanie informacji uzyskanych w procesie mediacji.

Strategie typu B obejmują zaś następujące umiejętności językowe:

- kondensowanie (poziom sekwencji) przekazu poprzez połączenie dwóch (lub więcej) krótkich zdań w jedno (fuzja),
- upraszczanie zbyt złożonego tekstu,
- parafrazowanie.

Analiza przedstawionych powyżej strategii pozwala stwierdzić, iż te stosowane przez użytkownika języka w celu przekazywania treści odnoszą się

<sup>4</sup> Tłumaczenie własne oryginału w języku angielskim: *“it is based on observations and a wide range of analyses conducted during the research project”*

przede wszystkim do językowego wymiaru mediacji. Nie jest to zaskakujące, ponieważ mediacja – będąca specyficzną formą komunikacji – realizuje się za pomocą języka. Niemniej jednak, omówione powyżej strategie wykraczają poza obszar *stricte* językowy ze względu na fakt, że są one głęboko zakorzenione w procesach poznawczych. Użytkownik języka aktywnie uczestniczący w procesie mediacji, musi bowiem dokonać pogłębionej refleksji na źródłami barier w komunikacji i w zależności od ich natury wybrać stosowane strategie, które ułatwią ich pokonanie.

### 2.3. Cechy zadania mediacyjnego

Naturalną konsekwencją podkreślenia znaczenia umiejętności mediacyjnych w procesie kształcenia językowego jest wprowadzenie na lekcji języka obcego zadań umożliwiających uczniom ich rozwój. Stathopoulou (2015: 61–62) definiuje zadanie mediacyjne w następujący sposób:

Zadania mediacyjne to te, które wymagają od uczących się przekazania informacji sformułowanej w jednym języku w innym w określonym celu komunikacyjnym. Można je określić jako zadania wymagające dużego wysiłku poznawczego, gdyż mediatorzy muszą wykorzystywać różne umiejętności i kompetencje, aby je wykonać<sup>5</sup>.

Definicja ta, dość ogólna i odnosząca się głównie do mediacji międzyjęzykowej, daje jednak wyobrażenie o złożoności takich zadań, wynikającej z natury samej mediacji, oraz o koniecznym wysiłku poznawczym, jaki musi podjąć uczący się. Janowska (2023: 371–373) doprecyzowuje wymagania stawiane tego rodzaju zadaniom, podkreślając, że w trakcie ich realizacji uczący się działa jako użytkownik życia społecznego, co pociąga za sobą konieczność uwzględnienia parametrów charakteryzujących daną sytuację komunikacyjną, tak aby była ona znacząca dla uczniów. Innymi słowy, zadanie powinno odpowiadać rzeczywistym potrzebom uczących się – językowym, kulturowym i społecznym. Ponadto, zadanie mediacyjne zakłada istnienie trudności (lub nawet przeszkody), która blokuje skuteczną komunikację. Tym samym, uczeń przyjmujący na siebie rolę mediatora, tworzy ‘mosty’ umożliwiające wyjście z impasu komunikacyjnego. Przeszkoda, o której mowa, może mieć charakter językowy, kulturowy lub społeczny. I wreszcie, mediacja powinna

---

<sup>5</sup> Tłumaczenie własne oryginału w języku angielskim: *“Mediation tasks are those tasks which require learners to relay information from one language to another for a given communicative purpose. They can be described as cognitively demanding tasks, as mediators have to use various skills and competences to carry them out.”*

prowadzić do rozwiązania problemu. Z tego względu kluczowe jest określenie jej celu oraz – ewentualnie – wskazanie uczniom sposobów, w jakie mogliby przekazać treść.

Naturalną konsekwencją szczegółowego opisu działań mediacyjnych na gruncie teorii glottodydaktycznej oraz przypisania im ważnego miejsca w procesie kształcenia językowego jest wdrożenie ich do praktyki edukacyjnej. Jest to widoczne przede wszystkim w treściach dokumentów regulujących proces uczenia się i nauczania języków obcych, aktywnościach zawartych w podręcznikach oraz zadaniach występujących w arkuszach egzaminacyjnych z języków obcych nowożytnych (Kucharczyk, 2020; Kucharczyk, 2023b). Coraz częściej wdrażana do praktyki szkolnej mediacja staje się również przedmiotem badań z zakresu dydaktyki języków obcych. Koncentrują się one m.in. na roli mediacji w dialogu dydaktyczno-kształtującym (Sujecka-Zajac, 2017), funkcji egzaminatora jako mediatora językowego i komunikacyjnego (Kucharczyk, Sujecka-Zajac, 2019) oraz rodzaju mediacji dominującej na lekcji i jej wpływie na efektywność uczenia się (Mayr, 2019). Analizowane są również cechy mediacji stosowanej przez nauczycieli (Sundari, 2020), a także deklarowana przez nich wiedza i umiejętności w zakresie mediacji (Pereverina, Korenev, Zolotareva, 2020; Kucharczyk, Szymankiewicz, 2022). Zainteresowanie badaczy obejmuje ponadto spójność tekstu w zadaniach mediacyjnych (Kucharczyk, Krajka, 2021), ocenę atrakcyjności i autentyczności takich zadań przez uczących się (Rabczuk, 2023), rolę mediacji w kształtowaniu dyskursu dydaktycznego w nauczaniu dwujęzycznym (Sowa, 2023) oraz mediację jako zdolność uwzględniania kompetencji kulturowych odbiorcy w przekładzie (Kubicka, Olkiewicz, 2023). W ostatnich latach pojawiło się także wiele badań, które za swój przedmiot obierają mediację w zadaniach egzaminacyjnych z języków obcych (Kucharczyk, 2023a; Kucharczyk, 2023b) czy intrajęzykowe strategie przetwarzania tekstu (Jasińska, 2024). Badania poświęcone są także mediacji w kontekście procesu uczenia się i nauczania języków specjalistycznych (Veškrnová, 2024) oraz języka ogólnego w formalnym kontekście kształcenia (Kucharczyk, 2024a; Kucharczyk, 2024b; Kucharczyk 2025). Mimo dość dużej różnorodności tematycznej zdecydowana większość tych prac ma charakter jakościowy, opiera się na niewielkich próbach badawczych i często brakuje w nich konceptualizacji samego przedmiotu badań. Zauważalny jest również niedostatek badań koncentrujących się na doświadczeniach i percepcji uczących się, którzy są głównymi uczestnikami działań mediacyjnych realizowanych w konkretnej klasie językowej. Zasadne wydaje się więc podjęcie próby określenia miejsca mediacji w procesie uczenia się języka francuskiego z perspektywy uczniów szkół ponadpodstawowych, a także zbadanie częstości występowania poszczególnych typów działań mediacyjnych w ich doświadczeniach edukacyjnych. Uzyskane wyniki mogą przyczynić się do

lepszego zrozumienia rzeczywistego zakresu implementacji mediacji w praktyce szkolnej oraz oceny stopnia realizacji założeń dość szczegółowo opisanych w teorii glottodydaktycznej.

### **3. Ramy metodologiczne badania własnego**

W dalszej części artykułu zostaną przedstawione wyniki badania własnego przeprowadzonego wśród polskich uczniów uczących się języka francuskiego. Jego celem było stwierdzenie, na ile skutecznie dokonują oni językowej mediacji tekstu oraz ustalenie, jakie techniki stosują w tym celu.

#### **3.1. Przedmiot badania i pytania badawcze**

Przedmiotem badania były działania mediacyjne podejmowane przez uczniów uczących się języka francuskiego w polskim liceum ogólnokształcącym. Na potrzeby badania mediacja została zdefiniowana jako umiejętność skutecznego przekazania francuskojęzycznemu odbiorcy istotnych informacji z tekstu napisanego w języku polskim przy jednoczesnym uwzględnieniu jego profilu społecznego. Część treści poddanych mediacji była uwarunkowana przez polski kontekst kulturowy.

Pytania badawcze zostały sformułowane w następujący sposób:

- 1) Na ile skutecznie uczniowie poddani badaniu dokonują językowej mediacji tekstu przekazując w języku francuskim istotne informacje z tekstu polskiego?
- 2) Do jakich technik uciekają się uczniowie, żeby przekazać w języku francuskim istotne treści z tekstu napisanego w języku polskim?
- 3) W jaki sposób uczniowie pracują nad tekstem w języku polskim, aby efektywniej przekazać jego treści w języku francuskim?

Aby nie ograniczać pola poznawczego analizowanego zjawiska, a także ze względu na fakt, że elementem istotnym w niniejszym badaniu jest analiza jakościowa zebranych danych, zrezygnowano z formułowania hipotez, co pozostaje zgodne z tzw. zasadą otwartości, przyjmowaną często w badaniach o charakterze eksploracyjnym (zob. Urbaniak-Zajac, 2009; Boczkowski, 2018).

#### **3.2. Dobór próby i zastosowana procedura badawcza**

Badanie zostało przeprowadzone w maju 2025 roku na grupie 81 ( $N = 81$ ) uczniów liceum ogólnokształcącego uczących się francuskiego na poziomie A2. Wśród uczestników znajdowali się:

- uczniowie klasy wstępnej, którzy mają 18 godzin języka francuskiego tygodniowo, aby na koniec roku szkolnego osiągnąć poziom A2 umożliwiającą im w kolejnym roku podjęcie nauki w klasie dwujęzycznej;
- uczniowie klas III klas ogólnodostępnych, którzy rozpoczęli naukę języka francuskiego od podstaw w klasie pierwszej w wymiarze 3 godzin tygodniowo, co pozwoliło założyć, że w momencie przeprowadzania badania ich poziom kompetencji w języku francuskim oscylował w okolicach poziomu A2.

Wybór próby był zatem celowy: istotne było, aby kompetencje językowe w zakresie języka francuskiego umożliwiły uczniom dokonanie skutecznej mediacji w obrębie nieco bardziej złożonych tekstów, a poziom A2 umożliwia już świadome operowanie językiem w codziennych sytuacjach komunikacyjnych.

Pierwszym etapem badania było wykonanie przez uczniów zadania mediacyjnego polegającego na przeczytaniu artykułu w języku polskim na temat preferencji żywieniowych Polaków, a następnie uzupełnienie informacjami z polskiego tekstu listu do francuskiego kolegi. W celu sprawdzenia efektywności działań mediacyjnych podjętych przez uczniów prace zostały sprawdzone przez dwóch egzaminatorów (metoda sędziów niezależnych), po uprzednim stworzeniu modelu odpowiedzi, który brał pod uwagę trafność mediacyjną przekazywanych treści. Model odpowiedzi był na bieżąco aktualizowany w czasie sprawdzania prac. Test zawierał 5 jednostek. Za poprawne uzupełnienie każdej z nich uczeń mógł otrzymać 2 punkty, co dało łączną wartość 10 punktów jako wynik maksymalny. W dalszym etapie, policzony został wskaźnik łatwości zarówno dla całego zadania, jak i jego dla poszczególnych jednostek. Współczynnik łatwości zadania policzono korzystając ze wzoru:

$$p = \frac{\sum X}{N \cdot X_{max}}$$

gdzie:  $p$  – współczynnik łatwości zadania/jednostki testu,  
 $\sum X$  – suma punktów uzyskanych przez wszystkich zdających za zadanie,  
 $N$  – liczba zdających,  
 $X_{max}$  – maksymalna liczba punktów za zadanie.

Po wykonaniu zadania uczniowie wypełnili ankietę, składającą się z dwóch części (zob. Aneks). Jej pierwsza część dotyczyła technik zastosowanych przez uczniów w celu przekazania treści tekstu polskiego w języku francuskim, technik pracy z tekstem polskim oraz korzystania z zasobów własnego repertuaru językowego. Dla każdej z technik wymienionych w ankiecie

uczniowie mieli wybrać jedną z wartości pomiędzy 1 a 5, gdzie 1 oznaczało „nie korzystałem/-am wcale”, zaś wartość 5 wskazywała na stosowanie częste. Zebrane dane posłużyły do policzenia średniej arytmetycznej wraz z odchyleniem standardowym. Druga część ankiety dotyczyła wyzwań, z jakimi spotkali się uczniowie, rozwiązując zadanie mediacyjne. Ich zadaniem był wybór jednej wartości z czterostopniowej skali Likerta (zdecydowanie tak – raczej tak – raczej nie – zdecydowanie nie), umożliwiającej pomiar natężenia deklarowanej zgody lub niezgody.

Po zakończeniu etapu ankietowego przeprowadzono półustrukturyzowane wywiady wyjaśniające z wybranymi uczniami. Ich celem była triangulacja danych oraz pogłębienie interpretacji wyników ilościowych poprzez poznanie indywidualnych doświadczeń, sposobów rozumienia badanych zjawisk i przyczyn deklarowanych odpowiedzi. Dzięki temu możliwe było uzyskanie pełniejszego obrazu analizowanego procesu.

### **3.3. Narzędzia użyte w badaniu**

Jak już wspomniano, zadanie mediacyjne zaproponowane uczniom polegało na przeczytaniu tekstu w języku polskim dotyczącego preferencji żywieniowych Polaków a następnie uzupełnienie tekstu napisanego po francusku informacjami zaczerpniętymi z artykułu polskiego. Polecenie do zdania, zgodnie z wymaganiami stawianymi zadaniami mediacyjnym, dość dokładnie definiowało parametry sytuacji komunikacyjnej. Uczniowie mieli uzupełnić mail do kolegi ze szkoły z Francji, który przyjedzie do Polski w ramach wymiany szkolnej i który jest ciekawy, co jada się w Polsce. Tekst polski (dokument autentyczny) składał się z dwóch części: właściwego tekstu artykułu oraz wypowiedzi nastolatków umieszczonych w ramkach. W czasie wykonywania zadania, uczniowie musieli zmierzyć się z dwoma rodzajami trudności. Z jednej strony, tekst w języku polskim był skierowany do osób dorosłych, a zadaniem uczniów było przekazanie jego treści nastolatkowi; z drugiej zaś, zawierał treści kulturowo nacechowane, które nie są bezpośrednio przekładalne na język obcy. Uczeń musiał więc wczuć się również w rolę mediatora kulturowego. Zadanie zostało wykonane w czasie lekcji języka francuskiego (45 minut), a uczniowie nie mogli korzystać ze źródeł dostępnych w Internecie.

W pierwszej części kwestionariusza ankiety uczniowie mieli określić, z jaką częstością korzystali ze wskazanych w ankiecie technik, aby przekazać tekst polski potencjonalnemu odbiorcy z Francji; w drugiej zaś znajdowały się pytania dotyczące tego, w jaki sposób pracowali z tekstem napisanym w języku polskim. W pierwszej części pytania dotyczyły więc technik ściśle związanych z przekazywaniem treści w języku francuskim, technik pracy

z tekstem polskim, korzystania z zasobów repertuaru językowego w czasie rozwiązywania zadania oraz kreatywnego poszukiwania sposobów na rozwiązanie zadania. Tworząc kwestionariusz ankiety, skorzystano z wybranych deskryptorów mediacji zawartych w CECR VC (Conseil de l'Europe, 2021) dostosowanych do kontekstu badania, a także z deskryptorów modelu SMART, który umożliwia pracę zgodnie z założeniami dydaktyki wielojęzyczności (zob. Kucharczyk, 2018)<sup>6</sup>. W drugiej części ankiety znalazły się pytania dotyczące wyzwań, z jakimi spotkali się uczniowie rozwiązując zdanie mediacyjne, takie jak zrozumienie tekstu w języku polskim, zrozumienie tekstu w języku francuskim, przekazywanie informacji z tekstu polskiego, tak aby były zrozumiałe dla odbiorcy francuskojęzycznego, dobór słownictwa francuskiego oraz dopasowanie języka do odbiorcy wiadomości. Zostały one włączone do ankiety, aby zidentyfikować obszary, które uczniowie postrzegali jako najbardziej problematyczne podczas realizacji zadania mediacyjnego. Uzyskane odpowiedzi pozwoliły określić, czy trudności wynikały przede wszystkim ze zrozumienia tekstu w języku polskim, przetwarzania informacji, czy też z ich przekazania w języku francuskim z uwzględnieniem odbiorcy komunikatu.

Na zakończenie badania z wybranymi uczniami (N = 10) zostały przeprowadzone częściowo ustrukturyzowane wywiady wyjaśniające. Wywiad wyjaśniający (fr. *entretien d'explicitation*) jest techniką badawczą umożliwiającą poznanie złożonych procesów myślowych jednostki w wyniku pytań zadanych przez badacza, które mają na celu uświadomienie i odślonienie przebiegu podjętego działania (zob. Vermersch, 2019; Malo, Prié, 2022). Pozyskane odpowiedzi umożliwiają więc pogłębioną analizę badanych zjawisk. Przebieg wywiadu strukturyzowały pytania z kwestionariusza ankiety: odwołując się do wybranych odpowiedzi oraz swojej pracy, uczniowie odtwarzali wykonanie zadania oraz zastosowane techniki. Przeprowadzone wywiady zostały spisane, zaś wypowiedzi zostały następnie uporządkowane wokół następujących obszarów tematycznych:

- techniki stosowane w celu przekazania w języku francuskim informacji relewantnych z punktu widzenia polecenia do zadania i zawartych w tekście polskim: przytaczanie konkretnych informacji, wyjaśnianie, tłumaczenie, dostosowanie języka do odbiorcy,

<sup>6</sup> Dydaktyka wielojęzyczności to podejście, według którego w procesie kształcenia językowego wykorzystywane są zasoby repertuaru językowego ucznia w celu zwiększenia efektywności nauki kolejnego języka. Kucharczyk (2018) proponuje model SMART, czyli model strategicznego rozwijania kompetencji różnojęzycznej na lekcji języka obcego. SMART jest akronimem od składowych modelu: strategie, metapoznanie, afektywność, refleksyjność oraz transfer. Usytuowanie każdego z jego składowych w kontekście pracy nad doświadczeniem ucznia w uczeniu się języków oraz refleksji nad składowymi jego własnego, silnie zindywidualizowanego, repertuaru językowego oraz świadome ich rozwijanie na lekcji języka obcego ma ułatwić uczniowi naukę kolejnych języków.

korzystanie z zasobów własnego repertuaru językowego oraz rozwiązywanie zadania w sposób kreatywny;

- sposoby pracy z tekstem napisanym w języku polskim: podkreślanie w tekście istotnych informacji, oddzielanie informacji głównych od szczegółowych oraz grupowanie informacji w bloki.

## 4. Wyniki

Wyniki uzyskane w badaniu zostały poddane analizie ilościowo-jakościowej. Najpierw dokonano analizy ilościowej rezultatów testu oraz odpowiedzi uzyskanych w ankiecie, zgodnie z metodologią badawczą przedstawioną powyżej. W dalszej kolejności podjęto analizę jakościową danych zebranych w czasie wywiadów w podziale na dwie grupy danych: techniki dotyczące przekazywania treści w języku francuskim informacji pochodzących z tekstu polskiego oraz techniki pracy z tekstem napisanym w języku polskim.

### 4.1. Dane ilościowe

#### 4.1.1. Wyniki testu

W tabeli 1 przedstawiono podstawowe wartości statystyczne dla zadania mediacyjnego stanowiącego główny trzon opisywanego badania:

**Tabela 1. Podstawowe wartości statystyczne dla zadania mediacyjnego**

| <b>N = 81</b>          |        |
|------------------------|--------|
| średni wynik testu     | 4,3    |
| odchylenie standardowe | 2,52   |
| wynik maksymalny       | 10 pkt |
| wynik minimalny        | 0 pkt  |
| rozstęp wyników        | 10 pkt |
| modalna                | 5      |
| mediana                | 4      |

Źródło: opracowanie własne.

Dane przedstawione w tabeli pokazują, że średni wynik testu to 4,3 punktu, co przy relatywnie wysokim odchyleniu standardowym wskazuje na dość duże rozproszenie wyników. Potwierdzone to jest również ich rozstępem, który wynosi 10 punktów. Wartość modalnej to 5, zaś mediany 4.

Wartość wskaźników trudności zadania wraz z ich interpretacją została pokazana w tabeli 2.

**Tabela 2. Wskaźniki łatwości dla całego zadania i jego poszczególnych jednostek**

| N = 81           |                   |                     |
|------------------|-------------------|---------------------|
|                  | wskaźnik łatwości | interpretacja       |
| całe zadanie     | 0,43              | trudny              |
| jednostka 1 (J1) | 0,5               | umiarkowanie trudny |
| jednostka 2 (J2) | 0,53              | umiarkowanie trudny |
| jednostka 3 (J3) | 0,43              | trudny              |
| jednostka 4 (J4) | 0,63              | umiarkowanie trudny |
| jednostka 5 (J5) | 0,30              | trudny              |

Źródło: opracowanie własne.

Całe zadanie okazało się dla uczniów trudne, co prawdopodobnie wynika z braku ćwiczenia umiejętności mediacyjnych w zakresie przekazywania treści z języka ojczystego na język francuski w czasie lekcji francuskiego. Trzy jednostki zadania okazały się umiarkowanie trudne: (J1) wyjaśnienie, dlaczego młodzie Polacy są otwarci na poznawanie kuchni innych niż kuchnia polska; (J2) podanie informacji o popularności sieci McDonald's w Polsce; (J4) wymienienie, jakie różnorodne kuchnie smakują Polakom. Dwie jednostki testu były zaś dla uczniów trudne: (J3) przekazanie informacji o stosunku przeszłych pokoleń do kuchni innych niż kuchnia polska oraz (J5) zdefiniowanie, czym jest kuchnia polska dla młodych Polaków.

#### 4.1.2. Wyniki ankiety

*Przekazywanie w języku francuskim informacji z tekstu napisanego w języku polskim*

Część pytań ankiety odnosiła się do technik, które badani uczniowie zastosowali w celu przekazania w języku francuskim istotnych informacji zawartych w tekście źródłowym. Wyniki zostały przedstawione w tabeli 3.

**Tabela 3. Przekazywanie w języku francuskim informacji z tekstu napisanego w języku polskim: wyniki ankiety**

| N = 81 |                                                                                            |                      |                        |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------------------------|
| Lp.    |                                                                                            | średnia arytmetyczna | odchylenie standardowe |
| 1.     | przytaczanie w języku francuskim konkretnych informacji przedstawionych w artykule polskim | 2,5                  | 1,50                   |

| N = 81 |                                                                                                                |                      |                        |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------------------------|
| Lp.    |                                                                                                                | średnia arytmetyczna | odchylenie standardowe |
| 2.     | wyjaśnienie w języku francuskim zjawisk społecznych przedstawionych w artykule polskim                         | 1,8                  | 1,52                   |
| 3.     | wyjaśnienie w języku francuskim pojęć, o których mowa w artykule polskim                                       | 1,7                  | 1,47                   |
| 4.     | dosłowne tłumaczenie na język francuski fragmentów artykułu polskiego                                          | 1,8                  | 1,47                   |
| 5.     | upraszczanie fragmentów tekstu polskiego tak, aby móc łatwiej oddać ich treść w języku francuskim              | 2,9                  | 1,58                   |
| 6.     | dostosowanie języka francuskiego w taki sposób, aby treści z tekstu polskiego były dostępne dla adresata maila | 2,2                  | 1,47                   |
| 7.     | korzystanie ze znajomości innych języków obcych w czasie pracy z tekstem francuskim                            | 2,8                  | 1,78                   |
| 8.     | rozwiązywanie zadania w sposób kreatywny                                                                       | 2,8                  | 1,61                   |

Źródło: opracowanie własne.

Średnie arytmetyczne nie są wysokie, zaś towarzyszące im wartości odchylenia standardowego wskazują na rozproszenie wyników. Najczęściej w czasie rozwiązywania zadania uczniowie starają się uprościć fragmenty tekstu polskiego, żeby lepiej oddać ich znaczenie w języku francuskim. Dość często korzystają z zasobów ich repertuaru językowego, aby ułatwić sobie rozwiązanie zadania. Starają się też podejść do zadania w sposób kreatywny. Aby przekazać treść tekstu polskiego, przytaczają również konkretne informacje w języku francuskim. Nie zwracają jednak zbytnej uwagi na profil potencjonalnego odbiorcy tekstu. Nieczęsto tłumaczą dosłownie fragmenty tekstu polskiego na język francuski. Raczej nie wyjaśniają pojęć ani zjawisk społecznych, które mogą być istotne z punktu przekazywanych informacji.

#### *Praca z tekstem napisanym w języku polskim*

Kolejny blok pytań zawartych w ankiecie dotyczył tego, w jaki sposób uczniowie pracują z tekstem napisanym w języku polskim. Ich odpowiedzi przedstawia tabela 4.

**Tabela 4. Praca z tekstem napisanym w języku polskim: wyniki ankiety**

| N = 81 |                                                                                         |                      |                        |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------------------------|
| Lp.    |                                                                                         | średnia arytmetyczna | odchylenie standardowe |
| 1.     | upraszczanie tekstu polskiego, tak aby łatwiej było oddać jego sens w języku francuskim | 3,0                  | 1,51                   |

| N = 81 |                                                                                                          |                      |                        |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------------------------|
| Lp.    |                                                                                                          | średnia arytmetyczna | odchylenie standardowe |
| 2.     | podkreślanie w tekście polskim informacji, które są potrzebne do uzupełnienia tekstu w języku francuskim | 0,9                  | 1,55                   |
| 3.     | w czasie czytania tekstu w języku polskim oddzielanie informacji głównych od informacji szczegółowych    | 1,8                  | 1,77                   |
| 4.     | grupowanie w spójne bloki – w tekście polskim – istotnych informacji                                     | 1,3                  | 1,54                   |

Źródło: opracowanie własne.

Podobnie jak wcześniej, średnie arytmetyczne nie są wysokie, wysokie są zaś wartości odchylenia standardowego, co ponownie jest dowodem rozproszenia wyników. Najczęściej uczniowie starają się uprościć tekst w języku polskim, aby łatwiej było oddać jego sens w języku francuskim. Rzadko kiedy oddzielają w nim informacje główne od szczegółowych. Podobnie rzecz się ma z grupowaniem w bloki tematyczne informacji istotnych z punktu widzenia przekazu treści. Prawie nigdy nie podkreślają w tekście polskich znaczących dla przekazu treści.

#### *Trudności z wykonaniem zadania*

W dalszej części ankiety, uczniowie zostali zapytani o trudności, jakie napotkali w czasie wykonywania zadania. Wyniki z tej części badania ankietowego przedstawia tabela 5.

**Tabela 5. Trudności z wykonaniem zadania: wyniki ankiety**

| N = 81 |                                                                                       |                  |            |            |                  |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------|------------|------------|------------------|
| Lp.    | W czasie rozwiązywania zadania miałem/miałam trudność ...                             | zdecydowanie tak | raczej tak | raczej nie | zdecydowanie nie |
| 1.     | ze zrozumieniem tekstu w języku polskim                                               | 3<br>4%          | 2<br>1%    | 22<br>14%  | 65<br>80%        |
| 2.     | ze zrozumieniem tekstu w języku francuskim                                            | 8<br>10%         | 24<br>30%  | 40<br>49%  | 8<br>10%         |
| 3.     | z przekazaniem treści w języku francuskim tak, aby nie utracić sensu tekstu polskiego | 18<br>22%        | 38<br>47%  | 23<br>28%  | 1<br>1%          |
| 4.     | z doбором odpowiedniego słownictwa w języku francuskim                                | 28<br>35%        | 33<br>41%  | 19<br>23%  | 0<br>0%          |
| 5.     | w dopasowaniu języka francuskiego do mojego odbiorcy                                  | 15<br>19%        | 15<br>19%  | 42<br>52%  | 8<br>10%         |

Źródło: opracowanie własne.

Ankietowani uczniowie nie mieli większych trudności ze zrozumieniem tekstu w języku polskim (odpowiedzi „raczej nie” i „zdecydowanie nie” liczone łącznie). Jeśli zaś chodzi o zrozumienie tekstu w języku francuskim (uzupełnienie luk), to zdania są podzielone: 30% ankietowanych deklaruje, że tekst nie był dla nich łatwy, zaś około 60% (odpowiedzi „raczej nie” i „zdecydowanie nie” liczone łącznie) tej opinii nie podziela. Zdecydowana większość twierdzi, że miała trudności z doбором odpowiedniego słownictwa w języku francuskim (odpowiedzi „raczej tak” i „zdecydowanie tak” liczone łącznie). Ponad 60% (odpowiedzi „raczej nie” i „zdecydowanie nie” liczone łącznie) badanych uczniów jest przekonanych, że nie mieli trudności w dopasowaniu języka francuskiego do potencjalnego odbiorcy wiadomości.

## **4.2. Dane jakościowe**

### **4.2.1. Wywiady z uczniami: przekazywanie treści w języku francuskim**

#### *Przytaczanie konkretnych informacji*

W celu właściwego przekazania informacji z artykułu napisanego w języku polskim, uczniowie wyszukiwali treści adekwatne z punktu widzenia trafności komunikacji w języku francuskim, a następnie dostosowywali ich formę tak, aby właściwie uzupełnić treść maila:

U04\_Ow: No więc wyszukiwałem konkretnych fragmentów w tekście. I ewentualnie zmieniałem je tak, żeby pasowały do kontekstu maila.

Nie zawsze jednak byli pewni słuszności wybranych fragmentów z tekstu polskiego. Zdarzało się im wybierać je intuicyjnie:

U02\_Ow: W większości przypadków wybierałam właśnie taki sposób, bo szukałam fragmentów z informacją, które jest w zadaniu po francusku i tłumaczyłam to francuskie zdanie, które najbardziej pasuje mi do odpowiedzi. Ale nie we wszystkich, chyba we niektórych robiłam to bardziej intuicyjnie.

Inni uczniowie uważnie czytali tekst, by po zgrupowaniu informacji trafnych z punktu widzenia przekazu przetłumaczyć je na język francuski:

U06\_Ow: W sensie niektóre tak bardziej przytaczałam, ale niektóre wybierałam, bo to były takie pytania, że trzeba było z kilku fragmentów tego co pamiętam, czasami wręcz. Więc po prostu próbowałam sobie jakby w jakąś kupkę zgarnąć taki fragment, który będzie mi potrzebny i spróbować to przetłumaczyć na francuski.

### *Upraszczenie tekstu polskiego*

W celu wykonania zadania mediacyjnego uczniowie upraszczali tekst polski, aby przełożyć go na język francuski, stosując poznane dotychczas słownictwo i struktury:

U04\_0w: Brałem ten fragment polski i mówiłem to sobie w głowie po francusku, tak jakbym to rzeczywiście powiedział.

Uczniowie, parafrazując tekst polski, świadomie stosowali uproszczoną leksykę, aby zwiększyć przejrzystość przekazu i ułatwić jego transfer do języka francuskiego.

U24\_2a: Szukałem takich najprostszych słów po polsku, żeby je łatwiej przełożyć na francuski.

### *Wyjaśnianie*

W przypadku wyjaśniania pojęć o konotacjach kulturowych, uczniom zdarzało się stosować strategie unik: pomijali nazwy dań typowo polskich, wybierając z tekstu tylko te potrawy, których nazwy nie wymagały wyjaśniania:

U18\_0w: Pominąłem te dania polskie, bo tych przykładów było bardzo dużo, no to i tak się nie dało wszystkich wypisać, tak że uznałam, że równie dobrze mogę wpisać te, które są prostsze.

Inni nie wyjaśniali pojęć ze względu na zbytnią złożoność tekstu docelowego. W tym celu stosowali opisy ogólne, które umożliwiły im uniknięcie wyjaśnień:

U06\_0w: Bardziej starałam się tak ogółem pisać, żeby było wiadomo, o co chodzi. Bo tekst po francusku wyszedłby za długi.

Dla niektórych uczniów wyjaśnienie elementów kulturowo nacechowanych nie było trudne. Są oni również przekonani o konieczności rozwijania takich umiejętności na lekcji języka obcego, ponieważ będą mogli je wykorzystać w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych:

U18\_0w: Nie wydaje mi się, żeby było bardzo trudne. Wydaje mi się, że powinny być, bo realnie porównywanie kultur to jest coś, o czym możemy w przyszłości w jakichś sytuacjach naprawdę z kimś rozmawiać, prawda? Różnice kulturowe są i to całkiem spore często, zwłaszcza jeśli chodzi o jedzenie. Więc tak, myślę, że powinny być na lekcjach poruszania.

Zdarzało się również, że uczniowie nie dostrzegali potrzeby wyjaśniania terminologii kulinarnej. Wychodzili z założenia, że dania kuchni francuskiej nigdy nie wymagają objaśnień. Nie uważali zatem za słuszne, że doprecyzowanie tych pojęć może być konieczne dla francuskojęzycznego odbiorcy wiadomości.

U19\_Ow: Nie wyjaśniałam i nie zwracałam na to u zbytnio wagi. Jak są dania francuskie, to nigdy nie widziałam, aby ktokolwiek w ogóle wyjaśniał, skąd się to wzięło, jaka jest w ogóle historia tego albo z czego się składają. Więc pomyślałam, że skoro takie pierogi to jest takie bardzo tradycyjne jedzenie polskie, to wołałam nie wyjaśniać.

### *Tłumaczenie*

Dokonując tłumaczenia wybranych fragmentów uczniowie, upraszczali fragmenty tekstu napisanego w języku polskim, aby było im łatwiej je oddać w języku francuskim. Taki zabieg był podyktowany zbyt niskim poziomem znajomości języka francuskiego:

U18\_Ow: No właśnie dlatego, że starałam się jak najbardziej oddać ten sens, no więc dosłownie starałam się tłumaczyć to, co było w tym artykule polskim na francuski. No wiadomo, że ze zmienieniem słownictwa, bo po prostu nie znałam go na tym poziomie.

Czasami starali się oddać dość dosłownie treść zdań z tekstu źródłowego, jak w przykładzie zacytowanym poniżej:

U18\_Ow: Zaczy to akurat jest chyba dosyć dosłownie oddane, bo było, że młodzi Polacy, to światowcy, znają kuchnię całego globu, a ja napisałam, że *ils connaissent la cuisine du monde entier*.

### *Dostosowanie języka do profilu odbiorcy*

Uczniowie, z którymi przeprowadzono wywiady prawie nigdy nie zwracali uwagi na potencjalnego odbiorcę tekstu. Albo nie byli świadomi konieczności zastosowania takiego zabiegu językowego, albo ich poziom znajomości języka francuskiego był na tyle niski, że i tak stosowali uproszczony język.

RK: A czy zwracałeś uwagę na to, że twój znajomy z Francji nie zna Polski, nie zna Polaków?

U04\_Ow: Niespecjalnie.

U18\_Ow: Szczerze mówiąc, nie wydaje mi się. Ale zależy jak na to patrzeć, dlatego, że z jednej strony ten język, którego ja używałam, był na pewno prost-

szy niż ten w artykule, więc w pewnym sensie był dostosowany do faktycznie rówieśnika, ale z drugiej strony nie wynikało to z faktu, że pisałam do rówieśnika, tylko z faktu, że nie znałam tego bardziej wyszukanego, nazwijmy to, słownictwa.

### *Korzystanie z zasobów repertuaru językowego*

Jeśli zaś chodzi o korzystanie z zasobów własnego repertuaru językowego, to uczniowie sięgali do niego przede wszystkim w celu zrozumienia tekstu w języku francuskim, w którym zauważali podobieństwa do angielskiego na poziomie leksykalnym:

RK: A czy np. korzystałaś ze znajomości innych języków obcych?

U02\_Ow: Troszeczkę, bo wtedy intuicyjnie łatwiej zrozumieć niektóre słowa, których np. nie znam po francusku.

### *Rozwiązywanie zadania w sposób kreatywny*

Jeśli zaś chodzi o kreatywne rozwiązywanie zadania, to uczniowie nie zawsze umieją określić, czym ono dla nich jest. Kreatywność miała miejsce przede wszystkim w upraszczaniu tekstu polskiego:

U18\_Ow: No jedyne, co tam trzeba było, nazwijmy to właśnie w kreatywny sposób stworzyć, no to uprościć ten tekst, prawda, żebyśmy mogła go oddać.

Inny uczeń jest zdania, że kreatywne rozwiązywanie zadania polegało na bezrefleksyjnym przełożeniu słów polskich na język francuski i umieszczeniu ich we właściwym miejscu:

U23\_2a: Jeśli chodzi o kreatywność, to może chodziło mi o to, że trzeba szybko wyrwać słówka i coś napisać, żeby była jakaś odpowiedź... no, tak mi się wydaje.

## **4.2.2. Wywiady z uczniami: praca z tekstem napisanym w języku polskim**

### *Podkreślanie istotnych informacji*

Przy pracy z tekstem polskim uczniowie prawie nigdy nie podkreślali w nim informacji istotnych w kontekście trafności przekazu w języku francuskim. Wynika to z braku nawyku, zwłaszcza w przypadku prostych tekstów:

U04\_Ow: Ja rzadko podkreślam tekst. Jeżeli tekst jest rzeczywiście jakiś skomplikowany, używa słownictwa, które muszę sprawdzać w słownikach, czy to po polsku, czy w innych językach, to wtedy rzeczywiście podkreślam, oddzielam

konkretne i piszę komentarze. Ale w takich tekstach raczej prostych, bo wydaje mi się, że ten jest dosyć...

U02\_Ow: Nie przydało się mi to [podkreślanie tekstu polskiego], bo przeczytałam w początku tekst polski, a potem uzupełniałam tekst francuski bardziej z pamięci albo wracałam do tekstu polskiego i szukałam potrzebnych dla mnie fragmentów.

RK: A ogólnie masz taki nawyk, że podkreślasz jakieś informacje w tekście, czy nie bardzo?

U02\_Ow: Bardzo rzadko. Bardzo rzadko.

### *Oddzielanie informacji głównych od szczegółowych*

Uczniowie nie widzieli również konieczności oddzielania informacji głównych od szczegółowych. Przede wszystkim dlatego, że nie rozpoczęli pracy od przeczytania tekstu w języku francuskim, który mieli uzupełnić:

RK: A czy jak czytałaś po polsku tekst, to się starałaś tak oddzielić informacje głównie od szczegółowych?

U18\_Ow: Nie, bo przeczytałam ten tekst i przeczytałam całość, tak, i później po prostu jak już doszłam do tego, do wypełnienia po francusku, no to szukałam konkretnych informacji, a nie jakby w momencie czytania po raz pierwszy tego tekstu nie zastanawiałam się, co będzie mniej o co bardziej ważne, no bo skoro i tak nie wiedziałam, czego później będą ode mnie oczekiwać, no to bez sensu sortować te informacje z mojego punktu widzenia.

### *Grupowanie informacji w bloki*

Uczniowie uczestniczący w badaniu, nie grupowali również informacji w bloki tematyczne. Dla niektórych sam podział tekstu na akapity był wystarczający, aby lepiej go zrozumieć:

RK: A czy też grupowałaś informacje z tekstu polskiego w bloki tematyczne?

U18\_Ow: Nie.

RK: A czasem grupowałaś te informacje w tekście polskim w takie spójne bloki, żeby Ci to jakoś ułatwiło zrozumienie, czy już nie?

U02\_Ow: Tak, ale to było bardziej podzielone na akapity i te akapity były dla mnie już blokami, więc...

## 5. Interpretacja i omówienie wyników

Formułując wnioski z przeprowadzonego badania w odniesieniu do postawionych pytań badawczych należy stwierdzić, że:

- Efektywność działań mediacyjnych u uczniów poddanych badaniu jest ograniczona – na co wskazują relatywnie niskie wyniki testu. Wynika to prawdopodobnie z faktu, że nie rozwijają oni tego typu umiejętności na lekcjach języka francuskiego. Przyczyny tego zjawiska należałoby wyjaśnić w czasie badania przeprowadzonego wśród nauczycieli języka francuskiego, którego celem byłaby ich świadomość w zakresie mediacji jako działania językowego.
- Stosowane przez uczniów techniki umożliwiające przekazywanie treści z tekstu napisanego po polsku na język francuski są dość ograniczone. Najczęściej upraszczają fragmenty testu, aby było je łatwiej oddać w języku francuskim. Starają się również korzystać z własnego zasobu repertuaru językowego w sytuacjach, gdy tekst do uzupełnienia w języku francuskim jest dla nich niejasny. Podchodzą również do zadania w sposób kreatywny. Starają się też przytoczyć po francusku konkretne informacje, komunikacyjnie nośne. Rzadziej wyjaśniają zjawiska społeczne czy pojęcia kulturowo naznaczone. Nie zwracają uwagi na konieczność dostosowania języka do profilu potencjonalnego odbiorcy tekstu. Rzadko też tłumaczą dosłownie na język francuski fragmenty tekstu polskiego, co wielu przypadkach podyktowane jest dość ograniczonym zasobem struktur językowych.
- Do pracy z tekstem napisanym w języku polskim uczniowie nie podchodzą zbyt metodycznie. Starają się go uprościć pod kątem mniejszych trudności z jego przełożeniem na język francuski, rzadko oddzielają informacje główne od szczegółowych czy grupują zebrane informacje w bloki tematyczne. Prawie nigdy nie podkreślają w tekście polskim istotnych – z punktu widzenia mediacji – informacji, co potencjalnie mogłoby wzmocnić rozumienie tekstu źródłowego.
- Wywiady prowadzone z uczniami pozwoliły potwierdzić dane zebrane w czasie analizy ilościowej. Wskazały również na niezbyt dużą refleksyjność uczniów, która prawdopodobnie byłaby lepszym prognostykiem wykonania zadania mediacyjnego.

## 6. Podsumowanie

Podsumowując refleksje zawarte w niniejszym tekście, należy podkreślić, że w ostatnich latach mediacja coraz częściej staje się przedmiotem badań glottodydaktycznych, co jest pokłosiem bardzo szczegółowego opisu mediacji na gruncie teorii glottodydaktycznej. Przedstawione w niniejszym artykule analizy wpisują się w nurt badań nad miejscem mediacji w procesie kształcenia językowego w polskim kontekście edukacyjnym. Nie są one jednak wolne od ograniczeń. Przede wszystkim uczniowie poddani badaniu pochodzili z jednej placówki edukacyjnej, gdzie nauczyciele stosują pewną uświadomioną – w wyniku dyskusji w zespole przedmiotowym romanistów – metodykę nauczania. Warto byłoby zatem przeprowadzić podobne badanie w innych kontekstach, co pozwoliłoby dostrzec różnice w pracy nad działaniami mediacyjnymi. Badaniami warto byłoby objąć również respondentów, których poziom znajomości języka francuskiego przekracza A2. Na wyższych poziomach zaawansowania (np. B1 i B2) uczniowie swobodniej posługują się językiem, a zatem zadanie mediacyjne mogłoby być bardziej złożone, co pozwoliłoby lepiej poznać stosowane przez nich techniki. I wreszcie uzupełnienie badania o obserwację uczestniczącą, a także o wywiady pogłębione z nauczycielami mogłoby dostarczyć danych istotnych z punktu widzenia refleksji nad mediacją, które pozwoliłyby bardziej kompleksowo spojrzeć na badane zjawisko.

## Bibliografia

- Agresti G. (2020), *La médiation du linguiste dans le conflit diglossique : du regard rétrospectif aux nouvelles perspectives*, (w:) De Gioia M., Marcon M. (red.), *L'essentiel de la médiation. Le regard des sciences humaines et sociales*. Bruxelles: Peter Lang, s. 123–144.
- Boczkowski A (2018), *Badania ilościowe i jakościowe w socjologii. Między separacją epistemologiczną a praktyczną komplementarnością*. „Roczniki Nauk Społecznych”, tom 10(46), nr 4, s. 63–80.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2021), *Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Coste D., Cavalli M. (2015), *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Delamotte R. (2020), *Les sciences du langage face à la notion de médiation. Diversité des approches*, (w:) De Gioia M., Marcon M. (red.) *L'essentiel de la*

- médiation. Le regard des sciences humaines et sociales. Bruxelles: Peter Lang, s. 21–47.
- Demoulin S. (2021), *Psychologie de la médiation et de la gestion des conflits*. Bruxelles: MARDAGA supérieur.
- Guillaume-Hofnung M. (2020), *La médiation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Janowska I. (2023), *Tâches de médiation comme outils d'enseignement/apprentissage actionnel des langues étrangères*. „Neofilolog”, nr 60(2), s. 362–378.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kubicka E., Olkiewicz F. (2023), *Odbiorca tłumaczenia w międzykulturowym treningu mediacyjnym (na przykładzie prac chińskich studentów polonistyki)*. „Neofilolog”, nr 60(1), s. 213–228.
- Kucharczyk R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Kucharczyk R. (2020). *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego. Od teorii do praktyki dydaktycznej*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2/2020, s. 5–14.
- Kucharczyk R. (2023a), *La médiation de textes en tant que compétence. Le cas des étudiants se présentant à l'examen de certification en langue étrangère à l'Université de Varsovie*. „Neofilolog”, nr 60(2), s. 417–439.
- Kucharczyk R. (2023b), *Zadania mediacyjne na egzaminie maturalnym z języków obcych nowożytnych. Pierwsza próba i pierwsze wnioski*, (w:) Niemierko B., Szmigiel M. K. (red.), *Diagnostyka edukacyjna oceniania szkolnego i akademickiego*. Kraków: Wydawnictwo TOMAM!, s. 112–140.
- Kucharczyk R. (2024a), *La didactique du plurilinguisme au service de la médiation: comment recourir aux ressources du répertoire langagier des apprenants en classe de FLE lors des activités de médiation ?*, „Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle”, nr. 22–1. Online: <https://journals.openedition.org/rdlc/13246> [DW 01.06.2024]
- Kucharczyk R. (2024b), *Tłumaczenie jako jedna z technik językowych działań mediacyjnych. Wyniki badania wstępnego*. „Neofilolog”, nr 62(2), s. 365–378.
- Kucharczyk R. (2025), *Médier un texte littéraire en classe de FLE – le cas des apprenants*, (w:) Belem R. Y., Kananovich A., Lacassain Ch., Cha J., Xiu N., Kleiber G. (red.), *Regards sur la perception et perception(s) de la société*. Mons: Éditions du CIPA, s. 39–60.
- Kucharczyk R., Krajka J. (2021), *Quelle cohérence pour l'activité de médiation aux niveaux B1 et B2*. „X Linguae. European Scientific Language Journal”, nr 14(4), s. 77–93.
- Kucharczyk R., Sujecka-Zajac J. (2019), *O komunikacyjnych i mediacyjnych kompetencjach egzaminatora na egzaminie ustnym z języka obcego (na przykładzie egzaminu certyfikacyjnego UW z języka obcego)*. „Neofilolog”, nr 53(1), s. 9–27.
- Kucharczyk R., Szymankiewicz K. (2022), *(Re)construire le sens à travers les activités de médiation – point de vue des enseignants sur la médiation en classe de langue étrangère en Pologne*. „Romanica Vratislaviensia”, nr 69, s. 39–51.

- Liquète V. (2010). *Présentation générale: Formes et enjeux de la médiation*, (w:) Liquète V. (red.), *Médiations*. Paris: CNRS Editions. Online: <https://books.openedition.org/editions-cnrs/14724> [DW 01.06.2026]
- Malo R., Prié Y. (2022), *L'entretien d'explicitation comme outil d'investigation des processus psychiques en contexte expérimental : l'exemple de la flexibilité psychologique* (w:) „Colloque Pierre Vermersch, octobre 2020”, s. 197–212.
- Mayr G. (2019), *Mediation and task-based language learning (TBLL) How autonomous learning enhances mediation competencies*. „EL. LE ”, nr 8(3), s. 705–721.
- North B., Piccardo E. (2016), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Perevertkina M., Korenev A., Zolotareva M. (2020), *Developing classroom mediation awareness and skills in pre-service language teacher education*. „CEFR – Research and Practice”, nr 2, s. 25–39.
- Piccardo E. (2012), *Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion?* „Éla. Études de linguistique appliquée”, nr 167(3), s. 285–297.
- Rabczuk A. (2023), *Działania mediacyjne przeznaczone dla poziomu C1 – implikacje praktyczne*. „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie językowe cudzoziemców”, nr 30, s. 247–263.
- Rada Europy (2023), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Sowa M. (2023), *Dyskurs dydaktyczny w nauczaniu dwujęzycznym na przykładzie języka francuskiego*. „Neofilolog”, nr 60(1), s. 158 – 173.
- Stathopoulou M. (2015), *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Sujecka-Zajac J. (2017), *Rola mediacji dydaktycznej w rozwijaniu warsztatu poznawczego ucznia na lekcji języka obcego*. „Neofilolog”, nr. 48(2), s. 169–181.
- Sundari H. (2020), *The features of mediation in EFL classroom interaction: teacher perspectives*. „Indonesian EFL Journal (IEFLJ)”, nr 6, s. 35–43.
- Urbaniak-Zajac D. (2009), *O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, nr 1(45), s. 7–27.
- Vermersch P. (2019), *L'entretien d'explicitation*, Paris: ESF éditeur.

## Aneks

Po wykonaniu zadania przeczytaj uważnie poniższą listę działań, które mogłeś/aś wykonać podczas pracy. Dla każdej pozycji zaznacz jedną wartość od 0 do 5, gdzie: 0 – nie korzystałem/am z tego wcale, 5 – korzystałem/am z tego bardzo często. Pamiętaj, że Twoje odpowiedzi nie będą oceniane – ważna jest szczerłość i refleksja.

| Lp. |                                                                                                                | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| 1.  | przytaczanie w języku francuskim konkretnych informacji przedstawionych w artykule polskim                     |   |   |   |   |   |   |
| 2.  | wyjaśnienie w języku francuskim zjawisk społecznych przedstawionych w artykule polskim                         |   |   |   |   |   |   |
| 3.  | wyjaśnienie w języku francuskim pojęć, o których mowa w artykule polskim                                       |   |   |   |   |   |   |
| 4.  | dosłowne tłumaczenie na język francuski fragmentów artykułu polskiego                                          |   |   |   |   |   |   |
| 5.  | prostsze formułowanie fragmentów tekstu polskiego tak, aby móc łatwiej oddać ich treść w języku francuskim     |   |   |   |   |   |   |
| 6.  | dostosowanie języka francuskiego w taki sposób, aby treści z tekstu polskiego były dostępne dla adresata maila |   |   |   |   |   |   |
| 7.  | upraszczanie tekstu polskiego, tak aby łatwiej było oddać jego sens w języku francuskim                        |   |   |   |   |   |   |
| 8.  | podkreślanie w tekście polskim informacji, które są potrzebne do uzupełnienia tekstu w języku francuskim       |   |   |   |   |   |   |
| 9.  | w czasie czytania tekstu w języku polskim oddzielanie informacji głównych od informacji szczegółowych          |   |   |   |   |   |   |
| 10. | grupowanie w spójne bloki – w tekście polskim – istotnych informacji w spójne bloki                            |   |   |   |   |   |   |
| 11. | korzystanie ze znajomości innych języków obcych w czasie pracy z tekstem francuskim                            |   |   |   |   |   |   |
| 12. | rozwiązywanie zadania w sposób kreatywny                                                                       |   |   |   |   |   |   |

Zastanów się także, co sprawiło Ci trudność podczas wykonywania zadania. Przeczytaj każde zdanie i zaznacz odpowiedź, która najlepiej opisuje Twoje odczucia. Do wyboru masz cztery możliwości: zdecydowanie tak – raczej tak – raczej nie – zdecydowanie nie. Zaznacz **JEDNĄ** odpowiedź przy każdym zdaniu.

| Lp. | W czasie rozwiązywania zadania miałem/<br>miałem trudność                               | zdecy-<br>dowanie<br>tak | raczej<br>tak | raczej<br>nie | zdecy-<br>dowanie<br>nie |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|---------------|---------------|--------------------------|
| 1.  | ze zrozumieniem tekstu w języku polskim                                                 |                          |               |               |                          |
| 2.  | ze zrozumieniem tekstu w języku francu-<br>skim                                         |                          |               |               |                          |
| 3.  | z przekazaniem treści w języku francuski<br>tak, aby nie utracić sensu tekstu polskiego |                          |               |               |                          |
| 4.  | z doбором odpowiedniego słownictwa<br>w języku francuskim                               |                          |               |               |                          |
| 5.  | w dopasowaniu języka francuskiego do<br>mojego odbiorcy                                 |                          |               |               |                          |

Received: 10.12.2025

Revised: 02.07.2026

Accepted: 01.07.2026