

Anna Kizeweter

Uniwersytet Gdański

<https://orcid.org/0000-0001-7459-5543>

anna.kizeweter@ug.edu.pl

Język obcy jako narzędzie przemiany. Perspektywa mediacji transformacyjnej w glottodydaktyce

Foreign language as a tool of transformation:

A transformative mediation perspective in language education

Contemporary foreign language education increasingly treats mediation not only as the transfer of information but also as the collaborative construction of meaning. Less attention has been paid to how such activity shapes learners' agency and their recognition of others' perspectives. This article investigates how Bush and Folger's model of transformative mediation can illuminate these relational dimensions of classroom interaction. The study presents a secondary qualitative analysis of material from a case study involving nineteen eighth-grade learners of German as a second foreign language. The learners designed and played a board game to revise previously covered language material. Classroom observations, learner statements and an interview with the teacher were analysed through the concepts of *empowerment* and *recognition*. The findings indicate that transformative potential did not arise from group work alone. It became visible when learners exercised influence over joint activity, negotiated divergent proposals, drew on one another's resources and revised decisions in response to their consequences for others. Transformation is therefore understood as a situational change in participation rather than a lasting change in attitudes. The framework extends



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

research on cooperation and autonomy in language education by foregrounding the relational character of learner agency.

Keywords: foreign language education, transformative mediation, learner agency, recognition, peer interaction, case study

Słowa kluczowe: edukacja językowa, mediacja transformacyjna, sprawczość ucznia, uznanie innej perspektywy, interakcja rówieśnicza, studium przypadku

1. Wstęp

Współczesna glottodydaktyka coraz wyraźniej ujmuje ucznia jako aktywnego uczestnika przebiegu komunikacji, a użycie języka jako działanie społeczne oparte na współtworzeniu znaczeń. Perspektywa ta znajduje odzwierciedlenie między innymi w *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* (dalej: CEFR CV) (Council of Europe, 2020), w którym mediacja obejmuje nie tylko pośredniczenie między tekstami, językami i uczestnikami komunikacji, lecz także współpracę, negocjowanie znaczeń oraz tworzenie warunków sprzyjających wspólnemu działaniu. Otwarte pozostaje pytanie, w jakim stopniu takie ujęcie pozwala opisać nie tylko aktywności podejmowane przez uczniów, ale również relacyjne działania zachodzące w toku interakcji, takie jak przejmowanie odpowiedzialności, doświadczanie wpływu na przebieg wspólnego zadania czy uwzględnianie perspektywy innych osób. To właśnie ten wymiar wspólnego działania uzasadnia odwołanie się do perspektywy mediacji transformacyjnej w refleksji glottodydaktycznej.

2. Mediacja w edukacji językowej jako rozmowa ukierunkowana

W edukacji językowej mediacja może być rozumiana nie tylko jako jedna z aktywności językowych, lecz także jako sposób organizowania interakcji dydaktycznej. Takie ujęcie pozwala interpretować lekcję języka obcego jako przestrzeń rozmowy ukierunkowanej na współkonstruowanie znaczeń, a nie wyłącznie jako sekwencję ćwiczeń prowadzących do opanowania określonych struktur językowych. Punkt ciężkości zostaje wówczas przesunięty z kontroli poprawności w kierunku rozumienia, negocjowania i uzgadniania stanowisk w działaniu komunikacyjnym.

W CEFR CV (Council of Europe, 2020) mediacja została opisana jako działanie polegające na tworzeniu warunków porozumienia, ułatwianiu

dostępu do znaczeń oraz współkonstruowaniu znaczenia w sytuacjach komunikacyjnych. Oznacza to istotne rozszerzenie wcześniejszego rozumienia kompetencji komunikacyjnej: uczeń nie jest jedynie użytkownikiem systemu językowego, lecz uczestnikiem interakcji, w której znaczenie powstaje między osobami, tekstami, językami i kontekstami.

W tej perspektywie język pełni funkcję wykraczającą poza przekazywanie treści. Staje się medium organizującym relacje między uczestnikami interakcji oraz narzędziem doprecyzowywania, przekształcania i renegocjowania znaczeń. Mediacja nie stanowi zatem odrębnego rodzaju komunikacji, lecz szczególny sposób użycia języka podporządkowany rozumieniu, interpretacji i dialogowi. Z tego względu jej znaczenie w glottodydaktyce wykracza poza działania związane z transferem informacji między językami lub tekstami.

Z perspektywy dydaktyki języków obcych szczególnie istotne jest to, że skuteczność działań mediacyjnych nie musi opierać się na pełnej poprawności formalnej wypowiedzi. Ich podstawową funkcją pozostaje umożliwienie rozumienia oraz podtrzymywanie dialogu także wtedy, gdy uczniowie dysponują ograniczonym repertuarem środków językowych. Ujęcie to koresponduje z podejściem działaniowym (Gębał, 2019; Janowska, 2011; Kołsut, 2021), w którym komunikacja oznacza zdolność do współdziałania w określonej sytuacji społecznej, a nie jedynie poprawną realizację struktur językowych.

W praktyce lekcyjnej mediacja ujawnia się w działaniach takich jak parafrazowanie wypowiedzi, doprecyzowywanie znaczeń, przeformułowywanie stanowisk, zadawanie pytań otwartych, zawieszanie natychmiastowej oceny czy tworzenie miejsca do namysłu. Działania te nie służą jedynie porządkowaniu komunikatu, lecz umożliwiają uczniom refleksję nad znaczeniem własnych wypowiedzi oraz ich miejscem w dialogu. W tym sensie mediacja stanowi sposób ujmowania uczenia się języka obcego jako doświadczania współtworzenia znaczeń, a nie wyłącznie przyswajania struktur językowych.

Tak rozumiana rozmowa ukierunkowana przygotowuje grunt dla perspektywy mediacji transformacyjnej. Jeżeli bowiem znaczenie powstaje w interakcji, to sposób jej organizowania wpływa nie tylko na przebieg komunikacji, lecz także na pozycję ucznia jako uczestnika dialogu. Właśnie ten aspekt – przejście od mediacji znaczeń do mediacji ukierunkowanej na wzmacnianie sprawczości i uznawanie perspektywy uczestników – stanowi punkt wyjścia dla dalszych rozważań.

3. Mediacja transformacyjna w edukacji językowej

Mediacja transformacyjna została sformułowana przez Busha i Folgera (2005) jako alternatywa wobec modeli mediacji, których podstawowym celem jest

osiągnięcie porozumienia lub rozwiązanie konfliktu. W proponowanym przez nich ujęciu zasadniczym celem mediacji nie jest wypracowanie ugody, lecz stworzenie warunków sprzyjających zmianie jakości interakcji między uczestnikami. Zmiana ta dokonuje się poprzez wzmacnianie zdolności stron do samodzielnego podejmowania decyzji oraz rozwijanie gotowości do dostrzegania i uznawania perspektywy drugiej osoby. W konsekwencji mediator nie proponuje rozwiązań ani nie kieruje przebiegiem rozmowy ku z góry określonemu rezultatowi. Jego rolą jest organizowanie warunków komunikacji w sposób umożliwiający uczestnikom odzyskiwanie sprawczości oraz rozwijanie zdolności do świadomego uczestnictwa w dialogu.

Odrębność mediacji transformacyjnej wyraża się przede wszystkim w dwóch wzajemnie powiązanych procesach: *empowerment* (wzmacnianie sprawczości) i *recognition* (uznanie perspektywy innej osoby). Pierwszy z nich odnosi się do wzmacniania sprawczości uczestników poprzez zwiększanie ich zdolności do samodzielnego formułowania stanowiska, podejmowania decyzji oraz świadomego uczestnictwa w dialogu. Drugi oznacza rozwijanie gotowości do dostrzegania, rozumienia i uznawania perspektywy drugiej osoby, nawet jeśli nie prowadzi to do osiągnięcia zgody. Bush i Folger (2005) podkreślają, że interwencje te pozostają ze sobą ściśle powiązane – wzrost sprawczości sprzyja większej otwartości na perspektywę innych, natomiast uznanie drugiego uczestnika dialogu ułatwia bardziej świadome podejmowanie własnych decyzji komunikacyjnych. W takim ujęciu powodzenie mediacji ocenia się nie tylko przez pryzmat osiągniętego porozumienia, lecz przede wszystkim przez jakość interakcji oraz zmianę sposobu uczestniczenia stron w dialogu.

4. Lekcja języka obcego jako przestrzeń dialogu mediacyjnego

Wykorzystanie perspektywy mediacji transformacyjnej w analizie lekcji języka obcego nie oznacza utożsamienia zadania dydaktycznego z formalną procedurą mediacji. Uczniowie nie występowali jako strony konfliktu, a nauczycielka nie pełniła funkcji mediatora transformacyjnej. Kategorie *empowerment* i *recognition* zastosowano jako narzędzia interpretacyjne pozwalające analizować relacyjny wymiar wspólnego działania: możliwość uzyskiwania wpływu, zachowywania własnej pozycji mimo różnicy stanowisk oraz uwzględniania perspektywy innych osób przy podejmowaniu dalszych decyzji.

Takie ujęcie przesuwaa uwagę z samej poprawności wykonania zadania na sposób organizowania interakcji. Istotne staje się nie tylko to, czy uczniowie osiągają zakładany rezultat językowy, lecz również to, jak formułują propozycje, reagują na sprzeciwy, korzystają z zasobów innych osób

i współkształtują reguły działania. Perspektywa transformacyjna nie zastępuje zatem glottodydaktycznego opisu mediacji, lecz uzupełnia go o analizę jakości uczestnictwa.

Zmienia się przy tym sposób ujmowania roli nauczyciela. Jego zadaniem nie jest wycofanie się z działania ani rezygnacja z odpowiedzialności za poprawność językową i organizację pracy. Może on jednak pozostawić uczniom te decyzje, których podejmowanie wymaga konfrontowania własnego stanowiska z propozycjami i potrzebami innych uczestników. Taką funkcję pełniło zadanie wykorzystane w przedstawionym poniżej studium przypadku.

5. Od mediacji informacji do mediacji transformacyjnej.

Studium przypadku uczniowskiej gry planszowej

5.1. Materiał empiryczny, pytanie badawcze i procedura analizy

Materiał empiryczny wykorzystany w artykule pochodzi z szerszego projektu badawczego zrealizowanego przez autorkę w ramach rozprawy doktorskiej (Kizeweter, 2024). W niniejszym opracowaniu wtórnej analizie poddano jedno z działań dydaktycznych objętych tym projektem – przygotowanie przez uczniów gry planszowej służącej powtórzeniu materiału językowego. Analizowany przypadek obejmował dwa układy interakcyjne: pracę w dwóch zespołach oraz późniejsze uzgadnianie wypracowanych rozwiązań na forum całej klasy.

W badaniu uczestniczyło 19 uczniów klasy ósmej szkoły podstawowej w wieku 14–15 lat, uczących się języka niemieckiego jako drugiego języka obcego i realizujących kurs na poziomie A1+. Gra służyła powtórzeniu materiału z działu *Der Kalender* podręcznika *Kompass Team 2*, wydawnictwa PWN. Zadanie realizowano podczas dwóch 45-minutowych jednostek lekcyjnych. Pierwszą przeznaczono na przygotowanie pytań i reguł gry, drugą – na uzgodnienie wspólnych zasad, rozgrywkę oraz jej podsumowanie. Rozgrywkę przeprowadzono na szkolnym korytarzu z wykorzystaniem wielkoformatowej planszy, której pojedyncze pole miało format A4.

Na podstawie pisemnej instrukcji uczniowie przygotowywali pytania odnoszące się do powtarzanych treści oraz opracowywali reguły gry, obejmujące między innymi konsekwencje braku odpowiedzi lub odpowiedzi błędnej, a także możliwe bonusy. Do ich decyzji należały dobór treści, stopień trudności i sposób sformułowania pytań oraz szczegółowe zasady rozgrywki. Mogli korzystać z podręcznika, zeszytów i dostępnych materiałów ćwiczeniowych. Nauczycielka konsultowała poprawność językową przygotowywanych zadań, nie rozstrzygając za uczniów kwestii dotyczących ich treści ani organizacji gry.

Istotnym elementem procedury było stopniowe ujawnianie warunków zadania. W pierwszej fazie oba zespoły pracowały niezależnie i nie wiedziały, że przygotowane przez nie rozwiązania zostaną wykorzystane podczas jednej rozgrywki. Dopiero po zakończeniu pracy zespołowej nauczycielka poprosiła uczniów o przedstawienie opracowanych zasad i ustalenie ich wspólnej wersji. Sytuacja decyzyjna uległa wówczas zmianie: rozwiązania wypracowane w poszczególnych zespołach należało skonfrontować z propozycjami drugiej grupy i uzgodnić ich wersję obowiązującą wszystkich uczestników, w tym także autorów przyjętych reguł.

Na potrzeby niniejszego artykułu przeprowadzono wtórną jakościową analizę zgromadzonego materiału, przyjmując perspektywę mediacji transformacyjnej. Analiza miała charakter eksploracyjno-interpretacyjny i służyła rozpoznaniu tych aspektów wspólnego działania, które można odnieść do sprawczości uczestników oraz uwzględniania przez nich perspektywy innych osób. Sformułowano następujące pytanie badawcze: Jakie przejawy sprawczości oraz uznania perspektywy innej osoby, interpretowane w kategoriach *empowerment* i *recognition*, można zidentyfikować w materiale dokumentującym projektowanie zadań językowych oraz uzgadnianie reguł wspólnej gry?

Pytanie nie dotyczyło skuteczności gry jako techniki utrwalania materiału językowego ani trwałych zmian postaw uczestników. Ze względu na charakter danych analiza nie zmierzała również do odtworzenia pełnej sekwencji interakcji uczniowskich. Jej przedmiotem były udokumentowane sytuacje, w których uczniowie uzyskiwali lub tracili możliwość wpływania na wspólne działanie, reagowali na stanowiska innych osób albo dokonywali ponownej oceny wcześniejszych propozycji.

Podstawę analizy stanowiły trzy rodzaje danych. Pierwszym był arkusz obserwacji wypełniany przez autorkę podczas zajęć bez ingerowania w przebieg pracy uczniów. Rejestrowano w nim organizację współpracy, sposoby konstruowania pytań, przebieg uzgadniania reguł, reakcje na przyjęcie lub odrzucenie propozycji oraz sposób dochodzenia do wspólnych ustaleń.

Drugim źródłem była autorska ankieta ewaluacyjna przygotowana na potrzeby projektu i wypełniona po zakończeniu zadania przez wszystkich uczestników (N = 19). Obejmowała ona sześć stwierdzeń ocenianych na pięciostopniowej skali Likerta, na której wartość 1 oznaczała „zdecydowanie się nie zgadzam”, a wartość 5 – „zdecydowanie się zgadzam”, oraz trzy pytania otwarte. Część zamknięta dotyczyła postrzeganego wpływu na pracę zespołu, uwzględniania własnych propozycji, udziału w ustalaniu reguł, uwzględniania pomysłów innych osób, możliwości uzyskania wsparcia w sytuacji trudności oraz oceny gry jako formy powtórzenia materiału językowego. Odpowiedzi wykorzystano wyłącznie opisowo, bez stosowania wnioskowania

statystycznego. W pozycji dotyczącej uwzględniania pomysłów innych osób dwie osoby nie udzieliły odpowiedzi; dlatego jej wyniki odnoszą się do 17 uczestników. Pytania otwarte pozwalały uczniom rozwinąć ocenę doświadczenia współpracy i wspólnego podejmowania decyzji. Przytaczane w dalszej części artykułu wypowiedzi zostały zanonimizowane.

Trzecim źródłem była transkrypcja wywiadu z nauczycielką prowadzącą zajęcia, dotyczącego przebiegu pracy, aktywności uczniów oraz trudności towarzyszących realizacji zadania. Materiał obserwacyjny uzupełniały spontaniczne wypowiedzi uczniów zanotowane podczas ustnego podsumowania rozgrywki. Nie traktowano ich jako odrębnego źródła danych, lecz jako część dokumentacji obserwacyjnej fazy refleksji nad zadaniem.

Jednostką analizy był udokumentowany epizod wspólnego działania, w którym pojawiała się propozycja, decyzja, reakcja na stanowisko innej osoby albo zmiana wcześniejszego rozwiązania. Analiza przebiegała w trzech etapach. Najpierw w materiale obserwacyjnym, odpowiedziach otwartych, notatkach z ustnego podsumowania i transkrypcji wywiadu wyodrębniano sytuacje związane z uzyskiwaniem lub ograniczaniem wpływu, reagowaniem na propozycje innych osób oraz modyfikowaniem decyzji. Następnie interpretowano je za pomocą kategorii *empowerment* i *recognition*. Za możliwe przejawy *empowerment* uznawano możliwość wpływania na wspólne działanie oraz zachowanie pozycji uczestnika mimo zakwestionowania lub odrzucenia jego propozycji. Jako możliwe przejawy *recognition* traktowano sytuacje, w których stanowisko, wkład lub położenie innej osoby stawały się punktem odniesienia dla dalszego działania uczestnika. W ostatnim etapie porównywano dane z obserwacji, ankiety i wywiadu, uwzględniając zarówno ich zbieżność, jak i rozbieżności. Analizowano również przypadki niepotwierdzające przyjętej interpretacji, w szczególności nieuwzględnienie propozycji, nierówny dostęp do wpływu oraz wycofanie się z działania.

Badanie przeprowadzono za zgodą dyrekcji szkoły. Ankieta ewaluacyjna miała charakter anonimowy, a dane wykorzystane w analizie przedstawiono w sposób uniemożliwiający identyfikację poszczególnych uczestników.

5.2. Organizowanie wspólnego działania: sprawczość i uczestnictwo

Obserwacja ujawniła zróżnicowane sposoby uczestniczenia w pracy zespołowej. Część uczniów zgłaszała propozycje, inni porządkowali pomysły, sprawdzali poprawność pytań lub wyszukiwali potrzebne informacje. W jednym z zespołów uczeń spontanicznie podjął funkcję koordynującą: zbierał propozycje i rozdzielał część zadań. Rola ta nie została wcześniej wyznaczona, lecz wyłoniła się w toku wspólnego działania.

Mniejsza aktywność werbalna nie zawsze oznaczała brak udziału. Niektórzy uczniowie przez dłuższy czas korzystali z podręcznika, zeszytów lub materiałów ćwiczeniowych, nie włączając się bezpośrednio w wymianę propozycji. Pozostali członkowie zespołu pytali jednak o wyniki ich poszukiwań i wykorzystywali odnalezione informacje podczas konstruowania zadań. Dane te wskazują, że częstotliwość zabierania głosu nie odzwierciedlała w pełni wkładu poszczególnych osób.

Z perspektywy mediacji transformacyjnej sytuacje te można interpretować jako możliwe przejawy relacyjnie uwarunkowanej sprawczości. Samo zgłoszenie pomysłu nie przesądzało o wpływie na wspólne działanie. Propozycja lub informacja zyskiwała znaczenie dopiero wtedy, gdy została podjęta, sprawdzona, rozwinięta albo wykorzystana przez innych uczestników. Sprawczość nie sprowadzała się zatem do indywidualnej inicjatywy, lecz zależała również od odpowiedzi zespołu. Jednocześnie wykorzystanie wkładu mniej aktywnego ucznia nie stanowi samo w sobie wystarczającej podstawy do stwierdzenia *recognition*. Pozwala jednak zidentyfikować sytuację, w której działanie jednej osoby stało się punktem odniesienia dla dalszej pracy innych.

Szczególną pozycję zajmowała nauczycielka. Uczniowie korzystali z jej pomocy głównie w kwestiach poprawności językowej, natomiast decyzje dotyczące treści i organizacji gry pozostawały po ich stronie. Sami przypisali jej również funkcję sędziego. Nauczycielka zachowała zatem status ekspertki językowej i osoby czuwającej nad przestrzeganiem zasad, nie przejmując autorstwa reguł. Takie rozłożenie odpowiedzialności stworzyło uczniom możliwość wpływania na kształt zadania, nie znosząc dydaktycznych ram działania.

Pierwsza faza pracy pokazała, że sprawczość uczestników nie była jednorodna ani równomiernie rozłożona. Jej przejawy obejmowały zarówno formułowanie propozycji i koordynowanie pracy, jak i dostarczanie zasobów wykorzystywanych przez zespół. Kluczowe znaczenie miała nie sama aktywność jednostki, lecz relacja między jej wkładem a dalszym działaniem pozostałych uczestników.

5.3. Konstruowanie zadań językowych: autorstwo i perspektywa odbiorcy

Tworzenie pytań do gry należało do trudniejszych elementów zadania. Uczniowie często korzystali z podręcznika, zeszytów i materiałów ćwiczeniowych, wyszukując znane typy ćwiczeń i adaptując je do własnych potrzeb. Trudność tę odnotowała również nauczycielka: uczniowie długo przeglądali dostępne materiały i nie zawsze z łatwością przywoływali wcześniej opracowane treści.

Możliwość decydowania o treści, formie i stopniu trudności pytania nie oznaczała zatem pełnej swobody działania. Korzystanie z przyznanego zakresu decyzji wymagało sięgania po dostępne zasoby, porównywania własnych propozycji z istniejącymi wzorcami oraz konsultowania ich poprawności. Sprawczość ujawniała się tu nie jako samowystarczalność, lecz jako zdolność do podejmowania decyzji przy wykorzystaniu wsparcia materialnego i społecznego.

Jednocześnie zmieniała się pozycja ucznia wobec materiału językowego. Uczeń nie był już wyłącznie wykonawcą przygotowanego ćwiczenia, lecz wybierał treść, formułował pytanie i określał jego trudność. Materiał językowy stawał się w ten sposób tworzywem działania projektowanego dla innego uczestnika.

Relacyjny wymiar tej decyzji ujawnił się podczas oceny propozycji w jednym z zespołów. Na niektóre pomysły uczeń reagował pytaniem: „A ty sam byś na to umiał odpowiedzieć?”. Wypowiedź odnosiła się bezpośrednio do stopnia trudności, lecz zarazem wprowadzała kryterium możliwości przyszłego odbiorcy. Autor propozycji został skłoniony do rozważenia czy wymagania stawiane innym pozostaje osiągalne również dla osoby znajdującej się w porównywalnej sytuacji językowej.

Pojedyncza wypowiedź nie pozwala wnioskować o trwałej zmianie postawy ani samodzielnie przesądzać o wystąpieniu *recognition*. Dokumentuje jednak sytuację, w której przewidywane możliwości innej osoby stały się istotne dla oceny własnej propozycji. Uczniowie zajmowali przy tym podwójną pozycję: byli autorami pytań, a zarazem członkami tej samej klasy, pracującymi z tym samym materiałem i znającymi trudności związane z jego opanowaniem. Perspektywa odbiorcy nie miała więc charakteru abstrakcyjnego, lecz mogła być odnoszona do własnego doświadczenia uczenia się.

Konstruowanie pytań ukazało sprawczość jako możliwość stawiania wymagań innym, a jednocześnie konieczność poddawania tych wymagań ocenie we wspólnym działaniu. Zależność ta stała się jeszcze wyraźniejsza po ujawnieniu, że rozwiązania obu zespołów trzeba będzie uzgodnić, a przyjęte reguły będą obowiązywały również ich autorów.

5.4. Od ustanawiania reguł do współodpowiedzialności

Etap uzgadniania wspólnej wersji gry zmienił pozycję uczniów wobec opracowanych przez nich zasad: ich autorzy mieli zarazem stać się ich adresatami. Propozycje obu zespołów przedstawiono na arkuszach flipchartowych i poddano wspólnej ocenie. Uczniowie porównywali rozwiązania, wskazywali ich zalety i ograniczenia, a wobec utrzymujących się różnic sami zdecydowali

o zastosowaniu głosowania. Część wcześniejszych ustaleń zachowano, część zmodyfikowano, z innych zaś zrezygnowano.

Wyraźnej zmianie uległy sankcje za brak poprawnej odpowiedzi. Jedna z grup proponowała początkowo, aby błąd oznaczał powrót gracza na start. Po wspólnym omówieniu rozwiązanie to zastąpiono utratą jednej kolejki. Zmieniono również regułę dotyczącą reprezentanta drużyny: zamiast eliminować go z gry po niepoprawnej odpowiedzi, dopuszczono możliwość zwrócenia się o pomoc do innego członka zespołu.

Pierwsza modyfikacja ograniczała dotkliwość sankcji, druga natomiast zmieniała sposób organizowania uczestnictwa. Niepowodzenie nie prowadziło już do wyłączenia gracza z dalszego działania, lecz mogło uruchomić zasoby zespołu. Reguła oparta na eliminacji została zastąpiona rozwiązaniem podtrzymującym udział uczestnika i dopuszczającym wsparcie innej osoby.

Nauczycielka nie inicjowała tych zmian. Ponowna ocena wcześniejszych propozycji nastąpiła po ujawnieniu, że wspólnie przyjęte zasady będą obowiązywały także ich autorów. Zbieżność ta nie pozwala jednoznacznie ustalić motywów poszczególnych decyzji. Uzasadnia jednak interpretację, zgodnie z którą przewidywane konsekwencje reguł dla samych uczniów i pozostałych graczy stały się jednym z punktów odniesienia podczas ich uzgadniania. Można w tym dostrzec możliwy przejaw *recognition*: sytuacja innego uczestnika zaczęła mieć znaczenie dla oceny własnej propozycji.

Sposób dochodzenia do wspólnych zasad zawierał elementy negocjacji kooperacyjnej. Uczniowie nie przyjęli w całości rozwiązania jednej grupy, lecz zestawiali propozycje i poszukiwali reguł umożliwiających przeprowadzenie wspólnej rozgrywki. Takie przebieg można odnieść do kooperacyjnego modelu negocjacji Deutscha (2006), akcentującego współzależność uczestników. Nie oznacza to jednak pełnej zgodności stanowisk: w części przypadków różnice rozstrzygnięto w głosowaniu, którego zastosowanie również pozostawało decyzją uczniów.

Sprawczość nie polegała w tej fazie na zachowaniu pełnej kontroli nad własnym rozwiązaniem. Ujawniała się raczej w możliwości dalszego współdecydowania mimo zakwestionowania, zmodyfikowania lub odrzucenia wcześniejszej propozycji. Zmiana stanowiska nie musiała zatem oznaczać utraty wpływu, podobnie jak przyjęcie wspólnej reguły nie usuwało różnic między uczestnikami.

Najpełniej zależność między sprawczością a uwzględnianiem perspektywy innych osób ilustruje reguła pozwalająca reprezentantowi skorzystać z pomocy zespołu. Zachowywała ona miejsce ucznia w rozgrywce, a możliwość kontynuowania działania wiązała z dostępem do zasobów innych uczestników. Nie stanowi to dowodu trwałej przemiany postaw, lecz dokumentuje

sytuacyjne przeformułowanie zasad: od indywidualnej sankcji i eliminacji ku rozwiązaniu opartemu na podtrzymaniu udziału oraz współzależności.

5.5. Synteza wyników w perspektywie mediacji transformacyjnej

Zebrany materiał wskazuje, że przejawy sprawczości i uznania perspektywy innej osoby nie wynikały automatycznie z zespołowej formy zadania. Uczniowie różnie oceniali własny wpływ, możliwość zabrania głosu oraz uwzględnianie propozycji przez pozostałych uczestników. Kategorie *empowerment* i *recognition* odnoszą się zatem nie do stałych właściwości osób lub całej grupy, lecz do sposobu organizowania relacji w określonych sytuacjach wspólnego działania.

Rozkład odpowiedzi na pytania zamknięte przedstawiono w tabeli 1. Ze względu na liczebność próby (N = 19) dane mają charakter wyłącznie opisowy.

Tabela 1. Rozkład odpowiedzi w części zamkniętej ankiety ewaluacyjnej

Zakres pozycji	1–2	3	4–5	Brak odpowiedzi
Postrzegany wpływ na pracę zespołu	3	4	12	0
Uwzględnianie własnych propozycji	3	5	11	0
Ocena gry jako formy powtórzenia materiału	0	3	16	0
Możliwość wypowiedzenia się przy ustalaniu zasad	6	5	8	0
Uwzględnianie pomysłów innych osób	5	5	7	2
Możliwość uzyskania pomocy w sytuacji trudności	3	3	13	0

Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiety ewaluacyjnej, N = 19; w piątej pozycji odpowiedzi udzieliło 17 osób.

Dwie najwyższe wartości skali w pytaniu dotyczącym wpływu na pracę zespołu wskazało 12 uczniów, a w pytaniu o uwzględnianie własnych propozycji – 11. Mniej jednoznacznie oceniono możliwość wypowiedzenia się podczas ustalania zasad: osiem osób zaznaczyło wartości 4–5, pięć wartość środkową, a sześć wartości 1–2. Powierzenie uczniom określonego zakresu decyzji nie oznaczało więc, że wszyscy doświadczali własnego udziału jako równie znaczącego.

Możliwość uzyskania pomocy wysoko oceniło 13 uczniów. Inaczej rozłożyły się odpowiedzi dotyczące uwzględniania pomysłów innych osób: spośród 17 odpowiadających siedem osób wybrało wartości 4–5, pięć wartość 3, a pięć wartości 1–2. Dwie osoby pominęły tę pozycję. Wyniki te nie pozwalają utożsamiać dostępności pomocy z *recognition*. W przyjętym ujęciu

uznanie perspektywy innej osoby wymaga, aby jej stanowisko, wkład lub sytuacja stały się istotne dla dalszego działania uczestnika.

Ocenę gry jako formy powtórzenia materiału należy rozpatrywać odrębnie. Wartości 4–5 wskazało 16 uczniów, co świadczy o pozytywnym odbiorze zadania, lecz nie stanowi wskaźnika mediacji transformacyjnej. Atrakcyjność aktywności i deklarowane zaangażowanie nie przesądza o relacyjnym charakterze sprawczości ani o uwzględnianiu perspektywy innych osób.

Dane ankietowe ukazują różnicowanie doświadczeń uczestników, ale nie pozwalają odtworzyć sposobu przebiegu wspólnego działania. Dlatego zestawiono je z materiałem obserwacyjnym, wypowiedziami uczniów oraz perspektywą nauczycielki. Syntetyczne ujęcie zidentyfikowanych sytuacji przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Sytuacje istotne dla analizy sprawczości i uznania perspektywy innej osoby

Sytuacja w interakcji	Dane obserwacyjne	Perspektywa uczniów	Interpretacja w perspektywie mediacji transformacyjnej
Uzyskiwanie wpływu na wspólne działanie	inicjowanie rozwiązań; wytykanie funkcji w grupie; wybór treści; współtworzenie pytań i reguł	„Dużo ode mnie zależało”; „Super było czuć się ważnym”*	sprawczość jako rzeczywisty, choć zależny od reakcji innych, wpływ na przebieg działania
Pozostawanie uczestnikiem mimo różnicy stanowisk	proponowanie było kwestionowane, modyfikowane lub odrzucane, a ich autorzy nadal uczestniczyli w dalszych decyzjach	„Nie zawsze słuchali moich pomysłów”; „Przegłosowali mnie”	odrzućcie propozycji nie musi oznaczać utraty sprawczości; istotne jest zachowanie możliwości dalszego udziału
Uwzględnianie perspektywy drugiego	wykorzystywanie wkładu innych osób; ocenianie trudności pytań w odniesieniu do możliwości przyszłego odbiorcy	„Można było poznać pomysły innych”; „Każdy pomagał sobie na ile potrafił”	uznanie drugiego jako dopuszczenie jego perspektywy do własnej decyzji bez konieczności pełnej zgody
Ponowna ocena własnej decyzji	negocjowanie reguł po ujawnieniu, że będą obowiązywały również ich autorów; modyfikowanie sankcji	„Fajnie było tak decydować i głosować” „Trzeba się dwa razy zastanowić zanim się komuś każe coś robić”	zmiana własnej propozycji może pozostawać przejawem sprawczości, jeżeli dokonuje się w ramach rzeczywistego współdecydowania

Sytuacja w interakcji	Dane obserwacyjne	Perspektywa uczniów	Interpretacja w perspektywie mediacji transformacyjnej
Podtrzymywanie udziału w sytuacji trudności	zastąpienie eliminacji możliwością zwrócenia się o pomoc do członka zespołu	13 z 19 uczniów wysoko oceniło możliwość uzyskania pomocy; „Fajnie, że jak ktoś z grupy wygrał, to cała grupa wygrywała”*	rozwiązanie oparte na wykluczeniu zostaje zastąpione regułą pozwalającą zachować miejsce uczestnika i uruchomić zasoby grupy

* wypowiedź zanotowana podczas ustnego podsumowania po rozgrywce; pozostałe cytaty pochodzą z odpowiedzi otwartych ankiety.

Źródło: opracowanie własne na podstawie arkusza obserwacji, ankiety ewaluacyjnej oraz notatek z ustnego podsumowania zadania.

Zestawione sytuacje nie tworzą kolejnych etapów ani pełnego modelu mediacji transformacyjnej. Pokazują natomiast współzależność dwóch wymiarów uczestnictwa. Sprawczość ujawniała się wtedy, gdy uczeń mógł wpływać na wspólne działanie i zachowywał w nim miejsce mimo zakwestionowania własnej propozycji. Możliwe przejawy *recognition* identyfikowano w sytuacjach, w których wkład, stanowisko lub przewidywane położenie innej osoby stawały się punktem odniesienia dla dalszej decyzji. Zmiana rozwiązania nie musiała zatem oznaczać utraty sprawczości, podobnie jak utrzymanie własnego stanowiska nie wykluczało uwzględnienia perspektywy innych.

Nie wszyscy uczniowie doświadczali jednak tych możliwości w jednakowym stopniu. Wypowiedzi „Nie zawsze słuchali moich pomysłów”, „W grupie pomagała mi tylko jedna osoba” oraz „Trafiła mi się słabsza grupa, nie mogłem pracować za wszystkich” wskazują na nierówny dostęp do wpływu i wsparcia. Nie są to przypadki uboczne wobec głównego wyniku, lecz dane wyznaczające granice interpretacji. Różnica stanowisk pozostaje zgodna z perspektywą transformacyjną dopóty, dopóki uczestnik zachowuje możliwość dalszego udziału. Czym innym jest odrzucenie propozycji, a czym innym marginalizacja jej autora.

Wypowiedzi „Zdziwiłem się, ile umiem” oraz „Następnym razem musimy wymyślić ciekawsze pytania” dokumentują z kolei refleksję nad własnymi zasobami i sposobem wykonania zadania. Nie pozwalają wnioskować o trwałej zmianie postaw, ale wskazują, że dla części uczniów wspólne działanie stało się przedmiotem ponownej oceny własnego udziału.

Perspektywa nauczycielki uzupełnia ten obraz o trudności związane z czasochłonnością pracy, hałasem oraz samodzielnym konstruowaniem pytań i przywoływaniem wcześniej opracowanych treści. Większy zakres decyzji

nie usuwał ograniczeń językowych ani potrzeby korzystania z podręcznika, konsultacji nauczycielki i wiedzy pozostałych członków zespołu. Sprawczość nie była więc równoznaczna z samowystarczalnością, lecz realizowała się w warunkach zależności od dostępnych zasobów.

W odpowiedzi na pytanie badawcze można stwierdzić, że możliwe przejawy *empowerment* obejmowały wpływanie na treść i reguły zadania, współdecydowanie oraz zachowanie pozycji uczestnika mimo odrzucenia propozycji. Możliwe przejawy *recognition* ujawniały się natomiast wtedy, gdy możliwości odbiorcy, wkład innej osoby lub konsekwencje decyzji dla pozostałych uczestników wpływały na dalsze działanie. Gra planszowa nie była źródłem tych zjawisk przez samą swoją formę. Tworzyła jednak sytuacje, w których własne decyzje uczniów podlegały odpowiedzi innych osób i mogły zostać poddane ponownej ocenie.

6. Dyskusja

Przeprowadzona analiza wskazuje, że mediacja opisywana w dokumentach Rady Europy oraz mediacja transformacyjna Busha i Folgera odnoszą się do odmiennych, choć możliwych do powiązania wymiarów działania komunikacyjnego. W CEFR CV mediacja obejmuje tworzenie warunków dostępu do znaczeń, pośredniczenie między tekstami i uczestnikami oraz współkonstruowanie znaczenia (Council of Europe, 2018, 2020). Model Busha i Folgera (2005) kieruje uwagę ku zmianie jakości interakcji, ujmowanej poprzez wzajemnie powiązane procesy *empowerment* i *recognition*. W analizowanym przypadku model ten nie służył do rozpoznania formalnej procedury mediacji, lecz do interpretacji sytuacji, w których zmieniała się relacja między sprawczością ucznia a jego responsywnością wobec innych osób. Perspektywa transformacyjna nie zastępuje zatem glottodydaktycznego ujęcia mediacji, lecz uzupełnia je o analizę jakości uczestnictwa we wspólnym działaniu.

Wyniki studium przypadku wskazują, że zespołowa organizacja zadania nie wystarcza do nadania interakcji charakteru transformacyjnego. Współpraca może tworzyć warunki do włączania zasobów uczestników i współdecydowania, ale może również prowadzić do nierównego rozłożenia wpływu, pomijania propozycji lub marginalizacji mniej widocznych osób. Z tego względu analizy pracy grupowej nie należy ograniczać do liczby podejmowanych aktywności, stopnia zaangażowania czy osiągnięcia wspólnego rezultatu. Istotne jest również to, czy uczestnik zachowuje możliwość wpływania na działanie wtedy, gdy jego propozycja spotyka się ze sprzeciwem, oraz czy stanowisko innej osoby może zmienić kierunek dalszych decyzji.

Takie ujęcie pozwala doprecyzować relację między sprawczością a autonomią ucznia. W analizowanym przypadku sprawczość nie oznaczała działania niezależnego od innych osób ani pełnej kontroli nad rezultatem. Ujawniała się w możliwości formułowania propozycji, korzystania z dostępnych zasobów i uczestniczenia w decyzjach, których ostateczny kształt pozostawał zależny od reakcji zespołu. Rozszerza to refleksję nad autonomią obecną w badaniach pracy projektowej (Niemieć-Knaś, 2011) – autonomia może być rozumiana nie tylko jako zakres samodzielności, lecz także jako zdolność do zachowania własnej pozycji w warunkach współzależności.

Szczególne znaczenie miał status materiału językowego. Uczniowie nie tylko odtwarzali wcześniej poznane treści, lecz wykorzystywali je do projektowania pytań przeznaczonych dla rówieśników. Wybór treści, określenie poziomu trudności i ocena poprawności wymagały uwzględnienia zasobów zarówno autora, jak i przyszłego odbiorcy. Język obcy nie wywoływał więc przemiany przez sam fakt jego używania. Stawał się natomiast tworzywem działania, w którym decyzje jednostki były konfrontowane z możliwościami i reakcjami innych osób. Na tej podstawie można mówić o relacyjnej funkcji języka w podtrzymywaniu wspólnego działania mimo różnicy stanowisk. Nie oznacza to wyodrębnienia nowej kompetencji, lecz wskazuje na sposób wykorzystania zasobów językowych do formułowania propozycji, uzasadniania decyzji, reagowania na sprzeciw i zwracania się o wsparcie.

Wiek uczestników stanowi ważny kontekst interpretacyjny, nie może jednak służyć jako wyjaśnienie zidentyfikowanych sytuacji. Badania nad adolescencją wskazują na znaczenie relacji rówieśniczych dla sposobu odnoszenia się do siebie i innych (Crone, Fuligni, 2020) oraz na zależność korzystania z informacji społecznej od jej źródła i kontekstu (Hofmans, van den Bos, 2022). Związki między osadzeniem ucznia w grupie a jego funkcjonowaniem społecznym i szkolnym potwierdzają również badania prowadzone w środowisku edukacyjnym (Busching, Krahé, 2020; Reindl, 2021). Literatura ta uzasadnia uwzględnianie reakcji rówieśników jako elementu środowiska działania ucznia, lecz nie pozwala przypisać analizowanemu zadaniu skutków rozwojowych.

Przyjęta perspektywa ma również konsekwencje dla rozumienia roli nauczyciela. Nie chodzi o jego wycofanie ani o maksymalizowanie swobody uczniów, lecz o świadome rozłożenie odpowiedzialności. W analizowanym przypadku nauczycielka zachowała rolę ekspertki językowej i czuwała nad ramami zadania, pozostawiając uczniom decyzje dotyczące treści pytań i reguł gry. Dydaktyczne znaczenie takiego rozwiązania polega na tworzeniu sytuacji, w których konsekwencje własnych decyzji mogą zostać skonfrontowane z odpowiedzią innych uczestników. Refleksja po zadaniu może zatem obejmować nie tylko poprawność językową i skuteczność wykonania, lecz również sposób

uczestniczenia: zakres wpływu, reakcję na sprzeciw, korzystanie z cudzych zasobów i odpowiedzialność za wspólnie przyjęte rozwiązania.

7. Wnioski

Perspektywa mediacji transformacyjnej pozwoliła zidentyfikować w analizowanym materiale sytuacje, w których zmieniał się sposób uczestniczenia uczniów we wspólnym działaniu. Możliwe przejawy *empowerment* rozpoznawano wtedy, gdy uczniowie wpływali na treść i reguły zadania, uczestniczyli w podejmowaniu decyzji oraz zachowywali miejsce w dalszym działaniu mimo zakwestionowania własnej propozycji. Możliwe przejawy *recognition* identyfikowano wówczas, gdy możliwości odbiorcy, wkład innego uczestnika lub konsekwencje decyzji dla pozostałych osób zaczynały mieć znaczenie dla dalszego działania. Uzyskane wyniki nie pozwalają traktować mediacji transformacyjnej jako właściwości gry ani następstwa samej pracy zespołowej. Wskazują natomiast, że perspektywa ta umożliwia opis relacji organizowanych w konkretnych sytuacjach współzależności.

Jej wkład do glottodydaktyki polega na przesunięciu uwagi z samej aktywności ucznia na jakość jego uczestnictwa. Kategorie współpracy, autonomii i podejścia zadaniowego pozwalają opisać organizację działania oraz zakres pozostawionych uczniowi decyzji. Perspektywa mediacji transformacyjnej pozwala natomiast zapytać, co dzieje się ze sprawczością jednostki, gdy jej propozycja spotyka się ze sprzeciwem, zostaje zmieniona albo zaczyna zależeć od zasobów innych osób. Sprawczość nie oznacza tu podporządkowania sobie interakcji, a uznanie perspektywy drugiego nie wymaga rezygnacji z własnego stanowiska. Transformacyjny wymiar działania ujawnia się w napięciu między zachowaniem własnego głosu a dopuszczeniem, by odpowiedź innej osoby wpłynęła na dalszą decyzję.

Tytułowa przemiana nie oznacza trwałego przekształcenia podstaw uczniów. Jest sytuacyjną zmianą sposobu uczestniczenia: własna perspektywa przestaje być jedynym punktem odniesienia, lecz uczestnik nie traci przez to swojej pozycji. Język obcy może stać się narzędziem tak rozumianej mediacji transformacyjnej wtedy, gdy nie pozostaje wyłącznie przedmiotem opanowania, ale staje się tworcą działania podejmowanego wobec innych i wraz z nimi. Jego potencjał transformacyjny nie tkwi zatem w samym kodzie językowym ani w zespołowej formie zadania, lecz w sposobie, w jaki praca z językiem organizuje relację między własną sprawczością a obecnością drugiego człowieka.

Zakres tych ustaleń wyznaczają ograniczenia badania: jedna klasa, jedno zadanie, krótka sekwencja wspólnego działania oraz wtórna analiza

materiału, który nie obejmował pełnej transkrypcji interakcji uczniowskich. Nie można na tej podstawie wnioskować o trwałości rozpoznanych zmian ani o ich zależności od wieku, poziomu językowego lub rodzaju zadania. Dalsze badania powinny wykorzystywać nagrania i mikroanalizę interakcji, pozwalające śledzić momenty uzyskiwania, ograniczania i odzyskiwania wpływu oraz sposoby, w jakie odpowiedź drugiej osoby zmienia dalszy przebieg działania. Umożliwiłoby to precyzyjniejsze określenie warunków, w których praca z językiem obcym nabiera charakteru transformacyjnego, nie stając się przez to formalną procedurą mediacji.

Bibliografia

- Bush R.A.B., Folger J.P. (2005), *The promise of mediation: The transformative approach to conflict*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Busching R., Krahé B. (2020), *With a little help from their peers: The impact of classmates on adolescents' development of prosocial behavior*. „Journal of Youth and Adolescence”, nr 49(9), s. 1849–1863.
- Council of Europe (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Companion volume with new descriptors. Strasbourg: Council of Europe. Online: <https://rm.coe.int/cefr-companion-vol-ume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Crone E.A., Fuligni A.J. (2020), *Self and others in adolescence*. „Annual Review of Psychology”, nr 71, s. 447–469.
- Deutsch M. (2006), *Cooperation and competition*, (w:) Deutsch M., Coleman P.T., Marcus E.C. (red.), *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, s. 23–42.
- Gębał P.E. (2019), *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hofmans L., van den Bos W. (2022), *Social learning across adolescence: A Bayesian neurocognitive perspective*. „Developmental Cognitive Neuroscience”, nr 58, art. 101151. Online: <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2022.101151>[DW 01.06.2026]
- Janowska I. (2011), *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Kizeweter A. (2024), *Wykorzystanie elementów pedagogiki przeżyć w procesie glotodydaktycznym. Wpływ aktywności fizycznej i relacji społecznych na rozwój kompetencji językowych*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Wydział Lingwistyki Stosowanej.
- Kośut S. (2021), *Działaniowo-zadaniowe nauczanie języków obcych w ujęciu neuropedagogicznym. Zaangażowanie uczących się a efektywność kształcenia*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

- Niemiec-Knaś M. (2011), *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Reindl M. (2021), *Peer group embeddedness and academic motivation: A developmental perspective*. „Frontiers in Psychology”, nr 12, art. 701600.

Received: 13.12.2025

Revised: 21.07.2026

Accepted: 01.08.2026