

Anna Kowalik

Uniwersytet Szczeciński

<https://orcid.org/0000-0002-2539-1656>

anna.kowalik@usz.edu.pl

Konstruowanie i ocenianie zadań z zakresu mediacji tekstu – na podstawie badania pilotażowego

Designing and evaluating tasks in the field of text mediation – based on a pilot study

The CEFR Companion Volume (CV) provided an extensive description of mediation activities in the context of foreign language teaching. However, the proposed scales of language proficiency indicators are for reference only and are not intended for direct use as an assessment tool, but rather as a source of inspiration for their development (Conseil de l'Europe, 2020: 43). Teachers designing mediation tasks are therefore faced with a twofold dilemma: how to construct them so that they correspond to the respective descriptors of this language activity, and how to assess their implementation.

This article, based on a pilot study conducted among Italian language students, aims to outline the difficulties encountered in selecting and constructing tasks for text mediation. An attempt will also be made to develop a coherent approach to the assessment of these tasks, based on the metafunctions of text according to systemic functional linguistics and Halliday's genre approach, as well as on concepts such as gain and loss in content processing within mediation tasks.

The empirical study revealed that the developed tool for assessing mediation tasks shows significant evaluation potential, allowing for a more accurate capture of the complexity of mediation activities. At



the same time, the assessment tool presented can be a significant aid in designing mediation tasks.

Keywords: text mediation, designing mediation tasks, assessing mediation activities, text metafunctions, genre-based approach, ideational metafunction, interpersonal metafunction, textual metafunction, intercultural aspects

Słowa kluczowe: mediacja tekstu, projektowanie zadań mediacyjnych, ewaluacja działań mediacyjnych, metafunkcje tekstu, podejście gatunkowe, metafunkcja ideacyjna, metafunkcja interpersonalna, metafunkcja tekstowa, aspekty interkulturowe

1. Wstęp

Pojawienie się w 2020 roku tomu uzupełniającego do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (dalej: CECR-VC)¹ wyznaczyło nowy etap w dydaktyce języków obcych. Dokument ten jest bowiem zwieńczeniem niemal dwudziestu lat refleksji i dyskusji na temat roli mediacji, jaką autorzy ESOKJ (Rada Europy, 2003) przypisywali temu typowi działania językowego. W CECR-VC (2020) wyodrębnione zostały trzy główne obszary mediacji: mediacja tekstu, polegająca na przetwarzaniu i przekazywaniu treści; mediacja pojęć, obejmująca przekazywanie wiedzy i wspólne konstruowanie znaczeń w ramach pracy grupowej, oraz mediacja komunikacji, ukierunkowana na ułatwianie interakcji między uczestnikami sytuacji komunikacyjnej. W dokumencie kładzie się również nacisk na konieczność promowania wielojęzyczności i wielokulturowości oraz na społeczno-funkcjonalny wymiar działań mediacyjnych. Głównym celem powstania CECR-VC (2020) było jednakże umożliwienie rozwijania kompetencji mediacyjnych jako równorzędnych wobec recepcji, produkcji i interakcji. W tym celu opracowano rozbudowany opis działań mediacyjnych w każdym z trzech jej obszarów, opatrzone szczegółowymi tabelami deskryptorów osiągnięć dla poszczególnych poziomów biegłości językowej, poczynsży od poziomu Pre-A1 do C2 (o ile dla danego działania przewidziano określony poziom biegłości). Autorzy opracowania zauważają jednak, że przygotowane przez nich skale deskryptorów są jedynie narzędziami odniesienia, nie są więc przeznaczone do stosowania jako instrumenty oceny, choć mogą być wykorzystywane do ich tworzenia (Conseil de l'Europe, 2020: 21). Taka sytuacja rodzi więc wyzwania w zakresie testowania i oceniania działań me-

¹ Pozostawiono francuski skrót oryginalny, gdyż do tej pory nie ukazało się oficjalne, polskie tłumaczenie dokumentu *Volume complémentaire au CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues)*.

diacyjnych, ponieważ nie rozwiązuje problemu konieczności opracowania ustandaryzowanych kryteriów oceniania, które pozwoliłyby w kompleksowy sposób zoperacjonalizować nauczanie działań mediacyjnych w praktyce edukacyjnej. W związku z tym w artykule zostaje podjęta próba przedstawienia i szczegółowego omówienia autorskiego narzędzia służącego do kompleksowej oceny zadań z zakresu mediacji tekstu, która rozumiana jest zgodnie z obowiązującym w dydaktyce obcojęzycznej ujęciem zaproponowanym przez (CERC-VC, 2020). Artykuł ma charakter metodologiczno-konstrukcyjny i koncentruje się na ukazaniu krok po kroku procedury opracowania kwestionariusza oceny oraz jego wstępnej weryfikacji². Stanowi ponadto próbę wypełnienia istniejącej luki badawczej dzięki opracowaniu narzędzia do prowadzenia badań nad mediacją tekstu, którego stosowanie może wesprzeć nauczycieli języków obcych w rozwijaniu kompetencji mediacyjnych u osób uczących się.

W polskiej przestrzeni edukacyjnej, na poziomie instytucjonalnym, mediacja pojmowana jako przetwarzanie tekstów oceniana jest w ramach egzaminów maturalnych. Zdaniem Kucharczyka (2023: 118), „w polskiej podstawie programowej mediacja nosi nazwę przetwarzania wypowiedzi, co sugeruje, że główny nacisk położony jest na umiejętności związane z mediacją tekstu”. Celem zadań mediacyjnych w polskich arkuszach egzaminacyjnych najczęściej jest więc przeniesienie informacji z jednego tekstu (ustnego lub pisemnego) do drugiego, zaś w kryteriach oceniania pojawia się opis oczekiwanej odpowiedzi i jej wariantów (OKE, 2025). Jest to poniekąd zgodne z ideą ewaluacji mediacji przedstawioną przez m.in. Janowską i Plak (2021: 164), które zauważają, iż w ocenie działań mediacyjnych zasadnicze znaczenie ma nie tyle doskonała poprawność językowa, ile odpowiednie przekazanie treści i dostosowanie wypowiedzi do danej sytuacji komunikacyjnej. Niemniej jednak, tak realizowane zadania w dalszym ciągu przypominają tradycyjne ćwiczenia z produkcji językowej, np. typu *cloze*, polegające na wstawieniu przez ucznia jedynej właściwej odpowiedzi pasującej do tekstu. Tymczasem istotą mediacji jest jej wymiar ponadjęzykowy, zaś centralnym punktem działania mediacyjnego jest jego kontekst sytuacyjny:

„[...] mediacja nie koncentruje się na samym transferze informacji z jednego języka/jednej kultury do innego/innej. Jest raczej procesem transformacji tekstu źródłowego, w którym mediator musi wziąć pod uwagę także kontekst, czyli odbiorcę i cel komunikacji” (Stathopoulou i in. 2024: 243), [tłumaczenie własne].

² Przedstawiony w artykule przykład pochodzi z pilotażowego badania empirycznego. Pełna analiza wyników jego zastosowania wykracza poza zakres i cele niniejszego opracowania. Szczegółowe wyniki badania będą tematem odrębnej publikacji.

U podstaw rozważań nad mediacją językową w glottodydaktyce leży socjokulturowa teoria rozwoju Wygotskiego, której jedną z centralnych koncepcji jest mediacja ludzkiego myślenia poprzez język. Dzięki niej jednostka wchodzi w interakcje z osobami o szerszych od niej kompetencjach, dzięki czemu może osiągnąć wyższy poziom wiedzy i umiejętności (Janowska, 2023: 220). Język jest więc narzędziem pośredniczącym w przekazywaniu i tworzeniu nowych znaczeń osadzonych w kontekście społeczno-kulturowym, w którym wymiary osobisty i społeczny się przenikają.

Zadania mediacyjne oraz kryteria ich oceny powinny zatem odzwierciedlać również społeczno-funkcjonalny wymiar mediacji, a także umożliwiać osobie mediującej uruchomienie osobistych kompetencji i strategii, mających zapewnić powodzenie procesu mediacji jako zadania komunikacyjnego. Poszczególni badacze na różne sposoby klasyfikują kompetencje i strategie niezbędne do efektywnej realizacji zadań mediacyjnych (por. Dendrinou, 2006; Stathoupolou, 2015; North, Piccardo, 2016b; Janowska, Plak, 2021; Janowska, 2023). Wszyscy podkreślają jednak fakt, iż przy tego typu działaniach istotna jest nie tyle poprawność językowa przetworzonego tekstu, ile jego funkcjonalna adekwatność: dostosowanie do celu i odbiorcy, właściwa selekcja i transformacja najważniejszych treści, zrozumiałość i spójność przekazu oraz ogólna skuteczność komunikacyjna.

Społeczny charakter działań mediacyjnych pozwala powiązać je z ekologicznym modelem uczenia się oraz teorią emergencji.

W perspektywie ekologicznej uczący się jest osobą zanurzoną w dynamicznie ewoluującym poprzez jej działania i percepcję środowisku, z którym pozostaje w stałej interakcji. W tym ujęciu „kontekst – fizyczny, społeczny i symboliczny – jest centralnym elementem nauczania i uczenia się.” (Van Lier, 2004: 79, tłum. własne), zaś tradycyjne rozumienie *inputu* językowego zostaje zastąpione pojęciem afordancji (Gibson, 1979; Van Lier, 2000), rozumianej jako możliwość interakcji z zasobami oferowanymi przez otoczenie (Piccardo, 2012: 294), pod warunkiem, że są one dostrzegane i wykorzystywane przez samego uczącego się (por. van Lier, 2000: 246). Uczący się postrzegany jest w tym podejściu jako aktywny uczestnik ekosystemu (ważne dla tego podejścia jest pojęcie sprawczości – *agency*), a nie bierny odbiorca *inputu*.

Perspektywa ekologiczna związana jest również z pojęciem emergencji, definiowanej jako zjawisko wyłaniania się z interakcji prostszych elementów nowej, jakościowo odmiennej całości, której właściwości nie mogą zostać w pełni zredukowane do sumy cech jej składowych (North, Piccardo, 2016a: 19). Oznacza to, że w procesach złożonych, takich jak uczenie się, z interakcji różnych kompetencji i zasobów wyłania się nowa jakość, zawsze inna, zależna od unikatowej konfiguracji czynników leżących u jej

podstaw. Przykładowo w zadaniu mediacyjnym polegającym na wyjaśnieniu treści tekstu każde jego wykonanie będzie odmienne, ponieważ stanowić będzie rezultat dynamicznej interakcji kompetencji językowych, wiedzy kulturowej, interpretacji tekstu oraz dostosowania do odbiorcy.

W odniesieniu do mediacji jako działania opartego na interakcji również możemy powiedzieć, że nie zachodzi ona w próżni – jej zadaniem jest budowanie mostów w ekosystemie komunikacyjnym. W tym sensie szczególnie ważny staje się wymiar interkulturowy mediacji – przenoszenie nie tylko treści, lecz także norm i odniesień kulturowych.

Mediacja definiowana jest także jako działanie w określonym kontekście społecznym, mające na celu zmniejszenie dystansu pomiędzy dwoma biegunami inności, pozostającymi ze sobą w napięciu (Coste, Cavalli, 2015: 27). Można zatem uznać, że w przypadku mediacji tekstu, jest to sztuka balansowania pomiędzy dwiema formami pisemnymi. W tym sensie działania mediacyjne istotnie zbliżają się do tłumaczenia tekstów, z którym były wręcz pierwotnie utożsamiane (zob. Rada Europy, 2003). Zasadna wydaje się więc transpozycja do pola badawczego mediacji pojęć zysku i straty, wynikających z nieuchronnej transformacji znaczenia i formy podczas przetwarzania tekstu. Takie podejście pozwala pokonać dychotomiczne ujęcie poprawności zadań mediacyjnych. Mediacja, tak jak przekład, nie jest mechanicznym przeniesieniem znaczeń, lecz dialogiem między formą a sensem, w wyniku którego zawsze coś zostaje utracone, a coś innego zyskane (Głaz, 2022: 267). Oba procesy są poszukiwaniem form słownych, pozwalających ewokować, a nie przenosić wprost znaczenia, aby wytworzyć w umyśle odbiorcy te same reprezentacje mentalne. Tak tłumacz, jak i mediator dokonują więc selekcji, dopasowań, reinterpretacji, a tym samym tworzą wartość dodaną lub redukcję (Głaz, 2022: 269). Celem mediacji językowej jest zatem takie kształtowanie przekazu, aby – pomimo nieuchronnych strat – efekt końcowy pozostawał możliwie jak najbardziej korzystny.

Podsumowując: kryteria oceny zadań mediacyjnych powinny uwzględniać unikatowość powstałego w wyniku mediacji tekstu, wyłonionego jako efekt emergencji i ukształtowanego przez mnogość czynników kontekstowych oraz indywidualność cech i kompetencji samego mediatora, a także przez jego decyzje. Żaden tekst wytworzony przez uczącego się nie będzie w pełni odpowiadał intencjom i wyobrażeniom autora zadania. Dlatego na etapie oceny, pomimo konieczności zastosowania kryteriów wyznaczających określone ramy, którymi objęta jest mediacja, niezbędne jest zachowanie otwartości na emergentne wskaźniki świadczące o twórczej transformacji tekstu dokonanej przez mediującego uczącego się.

2. Rozwijanie i ocena kompetencji z zakresu mediacji tekstu – badanie własne

Powyższe rozważania teoretyczne posłużyły do opracowania badania poświęconego rozwijaniu kompetencji mediacyjnej w zakresie mediacji tekstu u osób uczących się języka włoskiego jako obcego.

Na etapie projektowania badania wyłoniły się dwa główne pytania badawcze:

- 1) W jaki sposób konstruować zadania mediacyjne, aby rozwijały one językową kompetencję mediacyjną z uwzględnieniem wszystkich jej aspektów i pozwoliły osiągnąć biegłość wskazaną w deskryptorach (CERC-VC, 2020)?
- 2) W jaki sposób zdefiniować kryteria oceniania zadań mediacyjnych tak, aby były one jak najbardziej uniwersalne i możliwe do zaaplikowania dla poszczególnych rodzajów mediacji?

W pilotażowym badaniu empirycznym wzięło udział dwanaścioro studentów trzeciego roku kierunku italianistyka na Uniwersytecie Szczecińskim. Poziom językowy objętych badaniem studentów oscylował pomiędzy B2 a C1 według skali ESOKJ (Rada Europy, 2003). Badanie prowadzono od marca do czerwca 2024 roku. Studenci w kolejnych tygodniach realizowali w ramach zajęć praktycznych z przedmiotu „Pisanie i tłumaczenie tekstów” autorskie zadania mediacyjne z zakresu trzech typów mediacji tekstu:

- pisemnego przekazywania konkretnych informacji,
- pisemnego tłumaczenia tekstów,
- pisemnego wyrażania osobistej reakcji na teksty kreatywne.

W trakcie badania zrealizowano po pięć zadań z każdego typu.

Wybraną metodologią badawczą było badanie w działaniu, które umożliwia stopniowe rozwijanie świadomości językowej i refleksji metajęzykowej poprzez wspólną analizę porównawczą powstałych tekstów docelowych (Iluk, 2009: 118), a także doskonalenie poszczególnych sprawności sprzyjających rozwojowi kompetencji mediacyjnej przy wsparciu badacza-nauczyciela oraz stosowanej przez niego interwencji dydaktycznej. Zastosowane narzędzia badawcze to zaczerpnięte od Janowskiej i Plak (2021: 166) karty pracy z zadaniami mediacyjnymi, opracowane w formie tabelarycznej i zawierające szczegółowe parametry zadania do wykonania:

- tytuł i rodzaj działania mediacyjnego (z określeniem, czy chodzi o mediację wewnątrz- czy międzyjęzykową),
- poziom biegłości użytkownika języka,
- rolę, jaka została przypisana mediatorowi,
- sferę życia, której dotyczy zadanie, wskazana w oparciu o klasyfikację ESOKJ (Rada Europy, 2003: 25),

- materiały do wykorzystania w trakcie realizacji zadania, a przede wszystkim:
- obszerne polecenie, w miarę precyzyjnie określające kontekst sytuacyjny i problem wymagający rozwiązania przez mediatora, co jest niezwykle istotne przy tak bardzo złożonych zadaniach językowych, jakimi są działania mediacyjne (Janowska, Plak, 2021: 160).

Dodatkowo w tabeli przedstawiony został opis umiejętności oraz strategii mediacyjnych, potencjalnie posiadanych i uruchamianych przez osobę mediującą w celu realizacji zadania, opracowany na podstawie deskryptorów zawartych w CERC-VC (2020: 127).

Do ewaluacji tekstów zredagowanych podczas badania wykorzystany został autorski kwestionariusz oceny zadań mediacyjnych. Za podstawę teoretyczną do opracowania arkusza ewaluacji zadań przyjęto założenia lingwistyki systemowo-funkcjonalnej i podejścia gatunkowego Hallidaya, który w swoich pracach (1978, 1994) postrzega język jako system funkcjonalny, narzędzie społeczne używane w określonym kontekście i zorientowane na znaczenie. Halliday wyróżnił trzy metafunkcje języka: ideacyjną – zorientowaną na reprezentację treści i kluczowych znaczeń, interpersonalną – odnoszącą się do relacji z odbiorcą, oraz tekstową – uwzględniającą organizację, spójność i poprawność językową tekstu.

Teoria Hallidaya w odniesieniu do działań mediacyjnych rozwinięta została w badaniach Stathopoulou, która do oceny mediacji językowej w ramach greckiego państwowego egzaminu językowego KPG zastosowała model *Task Analysis Model* (dalej: TAM). Parametry analizy stosowane przez badaczkę opierają się na sześciu zasadniczych filarach: gatunek, temat, środowisko dyskursywne, cel komunikacyjny, role rozmówców i leksyko-gramatyka. Celem modelu było badanie funkcjonalnej skuteczności działania językowego wyrażającej się w aktywacji przez osobę mediującą świadomości językowej w odniesieniu do konkretnego gatunku i zastosowaniu odpowiednich strategii gwarantujących sukces realizowanego zadania (Stathopoulou, 2015: 61-63). Koncentracja na gatunku tekstu wynikająca z zastosowania do opracowania modelu TAM zaproponowanego przez Hallidaya podejścia gatunkowego (*genre-based approach*) (Stathopoulou, 2015: 71) wiąże się z określonym środowiskiem dyskursywnym realizowanego działania, a co za tym idzie również z odbiorcą tekstu i jego potrzebami. Istotne jest przy tym podkreślenie, że dostosowanie komunikatu do danego odbiorcy może wiązać się ze zmianą rodzaju dyskursu, rejestru, a nawet samego gatunku (Stathopoulou, 2015: 32). Badaczka podkreśla również fakt, iż sam typ (cel i funkcja) tekstu nie determinuje wyboru języka; dopiero rozpatrywanie tekstu w połączeniu z przypisanym mu procesem gatunkowym, czyli uporządkowaną, celowo ukierunkowaną sekwencją etapów, konstytuującą gatunek

jako społecznie rozpoznawalny sposób działania komunikacyjnego, pozwala ocenić wybory leksykalno-gramatyczne dokonywane przez mediatora tekstu, a w konsekwencji również ich wpływ na powodzenie zadania mediacyjnego (Stathopoulou, 2015: 72).

W opracowywanym kwestionariuszu uwzględniono także interkulturowy charakter mediacji jako procesu społecznego. Balansowanie na styku różnych kultur jest bowiem istotą działań interakcyjnych i mediacyjnych we wszystkich obszarach ludzkiego istnienia, szczególnego znaczenia nabiera zaś w przypadku kształcenia językowego. Jak zauważają współautorzy CERC-VC (2020), którzy w jednej z publikacji poświęconych opracowaniu deskryptorów dla mediacji (North, Piccardo, 2016b) wyodrębnili – obok mediacji językowej i społecznej – właśnie mediację kultury: „przechodzenie z jednego języka do drugiego w sposób nieunikniony wiąże się z przechodzeniem z jednej kultury do drugiej lub z jednych kultur do innych” (North, Piccardo: 9, tłumaczenie własne). Według nich, mediacja stanowi filar dla pojęcia świadomości kulturowej, ta z kolei „dotyczy [...] zarówno języka, jak i języków i kultur, z uwzględnieniem idiolektów, socjolektów oraz związków między stylami i gatunkami tekstów” (North, Piccardo: 9, tłumaczenie własne). Oznacza to, że mediacja kulturowa nie odnosi się wyłącznie do sytuacji komunikacyjnych, w których spotykają się różne języki i kultury, ale jest poszukiwaniem odmiennej perspektywy pozwalającej na pośredniczenie pomiędzy dwoma systemami odniesień, mogącymi współistnieć zarówno w interakcjach międzyjęzykowych, jak i w obrębie jednego języka. Kramersch (1993, 2009) nazywa tę perspektywę „trzecim miejscem” (*third place*), rozumianym jako miejsce kontaktu lub spotkania między użytkownikami języka pochodzącymi z dwóch różnych kultur (Kramersch, 2009: 244). Jednocześnie zauważa ona, że „rozumienie osoby pochodzącej z innej kultury wymaga wysiłku polegającego na przełożeniu jednej perspektywy na drugą w taki sposób, aby obie pozostały jednocześnie w polu widzenia” (Kramersch, 2009: 237, tłumaczenie własne). Trzecie miejsce jest zatem przestrzenią, w której użytkownik/uczący się języka może spojrzeć z dystansu na swoje normy kulturowe oraz uświadomić sobie ciężące na nim konotacje i uprzedzenia (Kramersch, 2009: 238). Z tego względu proponowane uczącym się zadania mediacyjne powinny:

umożliwiać wgląd w obcą kulturę i refleksję nad własną. Aby ze społecznego punktu widzenia adekwatnie reagować na sytuacje spoza własnego kręgu kulturowego, należy nauczyć się podchodzić do obcej kultury z otwartością i ciekawością, akceptować, respektować i doceniać różne (odmienne od własnych) postawy i opinie. Umiejętność zmiany perspektywy i postawienia się w sytuacji innej osoby jest przecież podstawą działania społecznego (Janowska, Plak, 2021: 153).

Na poziomie operacyjnym oznacza to, że zadania mediacyjne kształtujące kompetencję interkulturową będą wiązały się z koniecznością wykazania się przez mediatora wrażliwością i świadomością interkulturową (zob. Rada Europy, 2003: 96 oraz Conseil de l'Europe, 2020: 134), a także umiejętnością dyplomatycznego przezwyciężania napięć powstałych w wyniku zetknięcia się dwóch kultur lub systemów odniesień oraz budowania mostów prowadzących do porozumienia. W tym ujęciu interkulturowy wymiar mediacji można traktować jako funkcjonalnie analogiczny wobec mediacji na poziomie dyskursu i rejestru, gdyż w obu przypadkach kluczową rolę odgrywa proces budowania pomostu między odmiennymi systemami odniesień. Różnica dotyczy przede wszystkim ich charakteru – kulturowego bądź językowo-dyskursywnego – natomiast mechanizm działania mediatora pozostaje zbliżony i polega na rekontekstualizacji oraz dostosowaniu przekazu do możliwości interpretacyjnych odbiorcy. W obu typach mediacji dochodzi zatem do negocjowania znaczenia i redukcjonowania dystansu komunikacyjnego poprzez odpowiednie przekształcenie formy i treści wypowiedzi.

Opracowany na podstawie założeń lingwistyki systemowo-funkcjonalnej i podejścia gatunkowego oraz prac innych badaczy (Stathoupoulou, 2015; Stathoupoulou, Liontou, Gauci, Melo-Pfeifer, 2024), arkusz oceny zadań mediacyjnych bierze pod uwagę cztery główne kryteria obejmujące reprezentację trzech metafunkcji języka zaproponowanych przez Hallidaya z uwzględnieniem elementu interkulturowego procesu mediacji. Każde kryterium ma więc kryteria pomocnicze, reprezentujące elementy składowe danej metafunkcji języka, jak również istotę interkulturowości oraz mediacji na poziomie dyskursu i rejestru zadania mediacyjnego. Kolejnym elementem dookreślającym kryteria ewaluacji są pytania kontrolne, umożliwiające sprawdzającemu głębszą analizę tekstu:

Tabela 1. Arkusz ewaluacji zadań mediacyjnych

Kryterium 1 – Przekazanie treści i kluczowych znaczeń	Pytania pomocnicze
Adekwatność treści	Czy student przekazał sens, główne idee i kluczowe informacje z tekstu źródłowego w sposób zgodny z jego celem komunikacyjnym?
Selekcja i przekształcanie informacji	Czy student umiejętnie wybrał, uprościł lub zsyntetyzował informacje z oryginalnego tekstu?
Zrozumiałość przekazu	Czy tekst docelowy jest jasny i logiczny dla odbiorcy nieznanego oryginału?

Kryterium 2 – Relacja z odbiorcą i dostosowanie przekazu	Pytania pomocnicze
Dostosowanie tekstu do odbiorcy	Czy język, rejestr i styl są odpowiednie do poziomu i potrzeb odbiorcy (np. kolega, klient, dziecko, osoba starsza)?
Uprzejmość i ton wypowiedzi	Czy przekaz zachowuje odpowiedni ton: formalny, nieformalny, profesjonalny, dziecięcy, itp.?
Intencja komunikacyjna	Czy z tekstu jasno wynika, po co student pisze: by wyjaśnić, podsumować, ostrzec, doradzić, itd.?
Kryterium 3 – Organizacja, spójność i poprawność językowa tekstu	Pytania pomocnicze
Struktura tekstu	Czy tekst posiada przejrzystą strukturę: wstęp, rozwinięcie, zakończenie (jeśli dotyczy)?
Spójność i tekstu	Czy tekst jest spójny logicznie? Czy użyto odpowiednich spójników, zaimków i struktur organizujących wypowiedź?
Poprawność językowa	Czy użycie gramatyki, słownictwa i ortografii nie zakłóca komunikacji? Czy błędy nie utrudniają odbioru treści?
Kryterium 4 – Aspekt interkulturowy i mediacja na poziomie dyskursu i rejestru	Pytania pomocnicze
Świadomość różnic kulturowych oraz dyskursywnych i rejestrowych	Czy student rozpoznał potencjalne bariery wynikające z odmiennych kodów kulturowych oraz różnic dyskursywnych i rejestrowych (np. norm komunikacyjnych, terminologii, systemów wartości)?
Budowanie mostów między systemami kulturowymi oraz dyskursywno-językowymi	Czy student potrafił adekwatnie wyjaśnić i przeformułować te różnice, dostosowując sposób przekazu (w tym rejestr i styl) do możliwości odbiorcy i zbudował pomost między systemami odniesień, ułatwiając porozumienie poprzez doprecyzowanie, uproszczenie lub porównanie?
Neutralność, adekwatność rejestrowa i dyplomacja komunikacyjna	Czy student zachował neutralność i bezstronność, unikając ocen oraz dbając o adekwatny rejestr i dyplomatyczny ton wypowiedzi?

Źródło: opracowanie własne.

Każde z kryteriów arkusza oceniane było w trzystopniowej skali:

- 2 – tak – pełna realizacja zadania, tj. brak strat informacyjnych lub ich kompensacja poprzez adekwatne przetworzenie treści
- 1 – częściowa realizacja (częściowa utrata informacji, która nie zaburza jednak globalnego sensu przekazu,

- 0 – nie (brak realizacji zadania, tj. utrata informacji kluczowych lub ich zniekształcenie, uniemożliwiająca adekwatne odtworzenie sensu tekstu).

Takie doprecyzowanie wskaźników miało na celu ograniczenie dowolności interpretacyjnej oraz zwiększenie rzetelności oceniania. Ograniczenie liczby poziomów do trzech (zamiast np. do pięciu) sprzyja także operacyjności narzędzia i jego zastosowaniu w praktyce dydaktycznej, umożliwiając sprawne i bardziej jednoznaczne przypisywanie ocen bez nadmiernego obciążenia decyzyjnego oceniającego.

2.1. Ocena przykładowego zadania mediacyjnego

Jednym z zadań zaproponowanych studentom w toku badania było pisemne przetłumaczenie na użytek prywatny ulotki leku w postaci syropu przeciwkaszlowego. Osobą, dla której miała zostać wykonana mediacja, był członek rodziny (babcia), nieznający języka włoskiego i potrzebujący zorientować się w treści ulotki załączonej do tego wyrobu medycznego. Wykonanie zadania zostało poprzedzone leksykalnymi ćwiczeniami przedmediacyjnymi, pozwalającymi zaznajomić się z trudniejszymi terminami medycznymi. Tabela zawierająca kontekstowy opis zadania wraz z jego parametrami prezentuje się następująco:

Tabela 2. Przykładowe zadanie mediacyjne

Zadanie do wykonania	Tłumaczenie ulotki leku
Poziom	B2+
Rodzaj mediacji	Międzyjęzykowa mediacja tekstu ⇒ tekst źródłowy – język włoski ⇒ tekst docelowy – język polski
Mediator	członek rodziny, znający język włoski
Wskaźnik(i) biegłości	⇒ Pisemne tłumaczenie tekstu Potrafi tworzyć tłumaczenia (na język B), które dokładnie naśladowują strukturę zdań i akapitów tekstu oryginalnego (w języku A), przekazując właściwie główne myśli tekstu źródłowego, nawet jeśli powstałe tłumaczenie może wydawać się nieporadne.
Strategie mediacyjne	⇒ Dostosowywanie języka Potrafi udostępnić innym główne treści tekstu mówionego lub pisanego na dany temat (np. eseju, forum dyskusyjnego, prezentacji), upraszczając język za pomocą parafraz.
Materiały	ulotka syropu na kaszel

Zadanie do wykonania	Tłumaczenie ulotki leku
Strefa życia	prywatna
Polecenie	Twoja babcia od dłuższego czasu zmaga się z uporczywym kaszlem, a wizytę u lekarza ma dopiero w przyszłym tygodniu. Wczoraj koleżanka podarowała jej syrop kupiony w aptece podczas pielgrzymki do Watykanu (za pośrednictwem pilota wycieczki), który – jak twierdzi – skutecznie złagodził u niej objawy. Babcia choruje jednak na cukrzycę, dlatego nie chce przyjmować żadnych preparatów bez uprzedniego upewnienia się, że są dla niej bezpieczne. Do syropu dołączono jedynie ulotkę w języku włoskim, dlatego zwraca się do Ciebie z prośbą o pomoc: przetłumacz dla niej najważniejsze informacje z ulotki i napisz odpowiedź w formie wiadomości e-mail.

Źródło: opracowanie własne.

2.1.1. Analiza zadania medycznego w oparciu o kwestionariusz ewaluacyjny

Na potrzeby niniejszego artykułu ewaluacji została poddana przykładowa praca studentki (pisownia oryginalna):

Tekst 1. Przykładowe tłumaczenie medyczne studentki.

Droga babciu,
otrzymałam twoją prośbę o przeanalizowanie recepty twojego nowego leku. Po przeczytaniu instrukcji spożycia mogę cię zapewnić, że lek nie wymaga konsultacji z lekarzem.

Służy on do złagodzenia objawów kaszlu oraz kataru, jest to środek wykrztuśny, używany jako mukolityczny.

Nie powinny go używać osoby z wrzodami żołądka oraz kobiety w ciąży. Nie odnotowano żadnych uzależnień od tego leku. Może być on używany tylko po konsultacji z lekarzem, jeżeli pacjent wciąż ma problemy z wrzodami żołądka. Można spokojnie prowadzić samochód po jego spożyciu. Jeżeli lekarz wykrył u ciebie nietolerancje na poszczególne cukry, należy zadzwonić do niego przed spożyciem. Musisz zarzywać 15 ml syropu od dwóch do trzech razy na dobę. Jeżeli wywoła jakiegoś typu efekty nieporządane, również skonsultuj się z lekarzem. Należy używać go tylko przez krótki okres czasu.

W opakowaniu powinnaś mieć dołączony dozownik z miarką. Aby otworzyć opakowanie należy mocno przycisnąć zakrętkę i obrucić ją w kierunku przeciwnym do wskazówek zegara.

Sprawdź dobrze datę przydatności oraz przechowuj w temperaturze poniżej 25 stopni.

Ze względu na długość tekstu wyjściowego, wykraczającą poza ramy niniejszego artykułu, zostanie on pominięty. Analiza tego zadania mediacyjnego na podstawie zaprezentowanego kwestionariusza oceny zadań mediacyjnych wygląda następująco:

Kryterium 1 (przekazanie treści):

W zakresie przekazu treści i kluczowych znaczeń studentka prawidłowo uchwyciła główną myśl tekstu źródłowego, przekazując babci podstawowe informacje dotyczące przeznaczenia leku (łagodzenie kaszlu), dawkowania oraz części przeciwwskazań. Na plus należy zaliczyć pominięcie informacji nieistotnych dla odbiorcy (np. danych producenta, informacji pediatrycznych), co świadczy o próbie selekcji treści. Niemniej, wydaje się, że niektóre informacje są zbędne dla tej konkretnej osoby, jak np. ta dotycząca stosowania leku przez kobiety w ciąży. W tekście pojawiły się jednak następujące przekłamania: 1) nieprawdziwa informacja o konieczności zadzwonienia (sic!) do lekarza w przypadku występowania nietolerancji na lek; 2) nie do końca jasna informacja na temat ewentualnej nietolerancji „poszczególnych” cukrów. Pod względem selekcji i przekształcenia informacji studentka dokonała spójnej syntezy informacji pojawiających się w tekście, wyrażając je prostszym, bardziej przystępnym językiem. Widoczna jest próba funkcjonalnego przekształcenia informacji zamiast dosłownego tłumaczenia. W podkryterium dotyczącym zrozumiałości przekazu pojawiły się drobne uchybienia ze względu na miejscowy niefortunny dobór słów lub problemy ze zrozumieniem oryginału.

Tabela 3. Arkusz oceny – kryterium 1

Adekwatność treści		
Kryterium 1 – Przekazanie treści i kluczowych znaczeń	Fragmenty sprzyjające porozumieniu ZYSK	Pominięcie niepotrzebnej informacji na temat stosowania leku u dzieci poniżej 2 lat.
	Fragmenty utrudniające porozumienie STRATA	1) „Jeżeli lekarz wykrył u ciebie nietolerancje na poszczególne cukry, należy zadzwonić do niego przed spożyciem” zamiast „skonsultować się z lekarzem”; 2) Całkowite pominięcie informacji o zawartej sacharozie (cukrzyca!), zamiast tego lakoniczne: „nietolerancję na poszczególne cukry”, co również nie jest adekwatnym tłumaczeniem, powinno być „nietolerancję niektórych cukrów”).
	Punktacja	1
	Selekcja i przekształcanie informacji	
	Fragmenty sprzyjające porozumieniu ZYSK	„Można spokojnie prowadzić samochód po jego spożyciu.” zamiast „Syrup nie wpływa na zdolność prowadzenia pojazdów ani obsługiwanie maszyn”.

Adekwatność treści		
Kryterium 1 – Przekazanie treści i kluczowych znaczeń	Fragmety utrudniające porozumienie STRATA	Brak istotnych strat.
	Punktacja	2
	Zrozumiałość przekazu	
	Fragmety sprzyjające porozumieniu ZYSK	„W opakowaniu powinnaś mieć dołączony dozownik z miarką. Aby otworzyć opakowanie należy mocno przycisnąć zakrętkę...”
	Fragmety utrudniające porozumienie STRATA	„Nie powinny go używać osoby z wrzodami żołądka” vs. „Może być on używany [...], jeżeli pacjent wciąż ma problemy z wrzodami”, „Jeżeli pacjent cierpi na wrzody, powinien przed spożyciem skonsultować się z lekarzem” vs. „lek nie wymaga konsultacji z lekarzem”.
Punktacja	1	

Źródło: opracowanie własne.

Kryterium 2 (relacje z odbiorcą):

W odniesieniu do tego kryterium studentka zastosowała swobodny, nieformalny styl wskazujący na zażyłość z odbiorcą tekstu. Zwraca się do niego w drugiej osobie. Niemniej jednak, brakuje zachowania pisowni zaimków wielką literą, co jest przyjęte jako forma wyrażenia szacunku w korespondencji pisemnej w języku polskim. Studentka stara się uprościć formalny język tekstu wyjściowego, zachowuje wspierający ton wypowiedzi zorientowany na udzielenie informacji, których potrzebuje odbiorca. List rozpoczyna się od formuły grzecznościowej. Brakuje natomiast zakończenia listu taką samą formułą. Już na wstępie studentka informuje, jaka jest intencja jej listu, choć nie wyraża tego w sposób kompletny. Informuje jednak, że przeczytała treść ulotki i pisze maila, spełniając w ten sposób prośbę odbiorcy.

Tabela 4. Arkusz oceny – kryterium 2

Dostosowanie tekstu do odbiorcy		
Kryterium 2 – Relacja z odbiorcą i dostosowanie przekazu	Fragmety sprzyjające porozumieniu ZYSK	„Można spokojnie...”, „w opakowaniu powinnaś mieć”, „sprawdź dobrze datę przydatności...”
	Fragmety utrudniające porozumienie STRATA	„... otrzymałam <u>twoją</u> prośbę”
	Punktacja	1
	Uprzejmość i ton wypowiedzi	

Dostosowanie tekstu do odbiorcy			
Kryterium 2 – Relacja z odbiorcą i dostosowanie przekazu	Fragmety sprzyjające porozumieniu ZYSK	„ <u>Droga babciu</u> , otrzymałam twoją prośbę o przeanalizowanie recepty nowego leku...”	
	Fragmety utrudniające porozumienie STRATA	Brak zakończenia formułą grzecznościową.	
	Punktacja	1	
	Intencja komunikacyjna		
	Fragmety sprzyjające porozumieniu ZYSK	„Otrzymałam twoją prośbę o przeanalizowanie recepty twojego nowego leku. Po przeczytaniu instrukcji spożycia mogę cię zapewnić, że lek nie wymaga konsultacji z lekarzem.”	
	Fragmety utrudniające porozumienie STRATA	Brak.	
Punktacja	2		

Źródło: opracowanie własne.

Kryterium 3 (organizacja wypowiedzi):

Tekst posiada wstęp i rozwinięcie, ale brakuje mu zakończenia. W treści brakuje wskaźników zespolenia: poszczególne akapity rozpoczynają się analogicznie do części ulotki, brakuje logicznego połączenia pomiędzy nimi, przez co sprawia wrażenie chaotycznego. Pojawiają się potknięcia językowe, w jednym przypadku składnia zdania utrudnia zrozumienie, pojawiły się też błędy ortograficzne i stylistyczne, raczej nieakceptowalne w przypadku studentów kierunków filologicznych.

Tabela 5. Arkusz oceny – kryterium 3

Struktura tekstu			
Kryterium 3 – Organizacja, spójność i poprawność językowa tekstu	Fragmety sprzyjające porozumieniu ZYSK	Droga babciu, otrzymałam twoją prośbę...”.	
	Fragmety utrudniające porozumienie STRATA	Brak podsumowania i zakończenia listu.	
	Punktacja	1	
	Spójność i tekstu		
	Fragmety sprzyjające porozumieniu ZYSK	Spójność tekstu jest bardzo zaburzona.	

Struktura tekstu		
Kryterium 3 – Organizacja, spójność i poprawność językowa tekstu	Fragmety utrudniające porozumienie STRATA	„nie wymaga konsultacji” vs. dalsze „skonsultuj się”
	Punktacja	0
	Poprawność językowa	
	Fragmety sprzyjające porozumieniu ZYSK	Błędy językowe nie uniemożliwiają zrozumienia tekstu.
	Fragmety utrudniające porozumienie STRATA	„zarzywać”, „porządane”, „obrucić”, „okres czasu”, „instrukcja spożycia” zamiast „instrukcja użycia”
Punktacja	1	

Źródło: opracowanie własne.

Kryterium 4 (interkulturowość i mediacja na poziomie dyskursu i rejestru):

Studentka częściowo rozpoznaje, że tekst źródłowy funkcjonuje w innym systemie odniesień niż odbiorca. Daje temu jednak wyraz w sposób implicytny, tzn. brakuje metasygnałów świadczących o świadomości istnienia tych różnic (np. „to jest termin medyczny...”, „to brzmi skomplikowanie...”, itp.). Mimo to studentka podejmuje próbę adaptacji obcego systemu odniesień do codziennego doświadczenia babci. Przejawia się ona w rezygnacji z terminologii specjalistycznej i w przeformułowaniu informacji w sposób bardziej instruktażowy, choć działanie to nie jest realizowane konsekwentnie – studentka podaje np. skomplikowany termin „mukolityk”, a także potencjalnie niezrozumiałe dla starszej osoby sformułowanie „środek wykrztuśny”, nie wyjaśniając jej, czym on jest. Studentka unika ocen i rekomendacji (np. „bierz”, „nie bierz”), unika wartościujących komentarzy (np. „to wygląda na świetny syrop”), ale brakuje form ostrożnościowych, dzięki którym studentka nie brzmi jak autorytet, np. „według ulotki”.

Tabela 6. Arkusz oceny – kryterium 4

Świadomość różnic kulturowych oraz dyskursywnych i rejestrowych		
Kryterium 4 – Aspekt interkulturowy i mediacja na poziomie dyskursu i rejestru	Fragmety sprzyjające porozumieniu ZYSK	Implicytna.
	Fragmety utrudniające porozumienie STRATA	Miejscowe nierozpoznanie trudności w zrozumieniu trudniejszych terminów, np. „mukolityk”.
	Punktacja	1

Budowanie mostów między systemami kulturowymi oraz dyskursywno-językowymi		
Kryterium 4 – Aspekt interkulturowy i mediacja na poziomie dyskursu i rejestru	Budowanie mostów między systemami kulturowymi oraz dyskursywno-językowymi	
	Fragmety sprzyjające porozumieniu ZYSK	„Problemy z wrzodami żołądka” zamiast bardziej formalnego „choroba wrzodowa”
	Fragmety utrudniające porozumienie STRATA	Brak wyjaśnień ułatwiających zrozumienie specjalistycznej terminologii, np. „jest to środek wykrztuśny, używany jako mukolityczny” zamiast przykładowego: „to syrop, który rozrzedza zalegającą wydzielinę i pomaga ją łatwiej odkrztusić”.
	Punktacja	0
	Neutralność, adekwatność rejestrowa i dyplomacja komunikacyjna	
	Fragmety sprzyjające porozumieniu ZYSK	Język nieoceniający i niewywierający presji.
	Fragmety utrudniające porozumienie STRATA	” <u>Musisz</u> zażywać 15 ml syropu od dwóch do trzech razy na dobę.”
	Punktacja	1

Źródło: opracowanie własne.

Ogólna punktacja uzyskana przez studentkę w tym zadaniu prezentuje się następująco:

Tabela 7. Podsumowanie punktacji za zadanie mediacyjne

Obszar	Punktacja
Treść	4
Relacje	4
Spójność	2
Interkulturowość	2
SUMA KOŃCOWA:	12/24

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać, studentka poradziła sobie z zadaniem mediacyjnym połowicznie. Z jednej strony osiągnęła podstawowy cel komunikacyjny – babcia otrzymała ogólne informacje o syropie i mogła zorientować się w jego zastosowaniu – jednak otrzymała przekaz nieco chaotyczny i niespójny, a niektóre

treści zostały w nim zniekształcone lub pominięte. Brak konsekwentnej selekcji i organizacji informacji ze strony mediatora spowodował, że najważniejsze dla odbiorcy dane, takie jak obecność sacharozy, istotna w kontekście cukrzycy, w ogóle się nie pojawiają. Studentka miejscami ograniczała się do dosłownego tłumaczenia, nie wyjaśniała trudnych terminów i nie budowała logicznych przejść między fragmentami, przez co tekst traci charakter przejrzystej mediacji i nie zapewnia odbiorcy pełnego, bezpiecznego zrozumienia treści ulotki.

3. Wnioski i implikacje do dalszych badań

Oceniając zadanie mediacyjne w oparciu o zaproponowaną koncepcję zysków i strat niekiedy trudno jednoznacznie określić najbardziej relewantne dla danej sytuacji komunikacyjnej elementy wypowiedzi przetworzonej przez nadawcę. Pomimo obszernego nakreślenia kontekstu sytuacyjnego i próby problemowego przedstawienia zadania mediacyjnego, nie sposób jest ująć w poleceniu wszystkich informacji, które mogłyby okazać się istotne dla danego procesu mediacji. Przykładowo, w omawianym zadaniu osoba mediująca zdecydowała się przekazać odbiorcy informację dla kobiet w ciąży, mimo iż babcia prawdopodobnie jest już w podeszłym wieku. Pokazuje to, jak trudne zadanie stoi przed edukatorem, który – z powodu braku ustandaryzowanych wzorów zadań mediacyjnych dla poszczególnych poziomów biegłości językowej – często jest zmuszony opracowywać je samodzielnie. Mimo to zdaje się, że zastosowanie opracowanego kwestionariusza ewaluacji zadań mediacyjnych pozwala uchwycić wielowymiarowość tego działania językowego oraz jego najważniejsze aspekty: transformację treści w określonym kontekście sytuacyjnym i dostosowanie komunikatu do potrzeb odbiorcy. Analizowany przykład jednocześnie dobrze pokazuje, że zadanie mediacyjne może być skutecznym narzędziem rozwijania kompetencji językowej i dyskursywnej: poprzez selekcję informacji, reorganizację tekstu, dostosowywanie rejestru i tworzenie spójnej, funkcjonalnej wypowiedzi w danym kontekście komunikacyjnym uczący się zmuszony jest do refleksji nad organizacją swojej wypowiedzi, doбором słownictwa i konstrukcji gramatycznych. Dzięki formie kwestionariusza, proponowany arkusz może więc wspierać proces dydaktyczny jako narzędzie feedbacku formatywne. Największym wyzwaniem w odniesieniu do jego wykorzystania w praktyce dydaktycznej jest pracochłonność, zarówno na etapie projektowania, jak i oceny zadania: szczegółowa analiza każdej wypowiedzi wymaga znacznie większych nakładów czasu i kompetencji (także mediacyjnych) niż tradycyjne ocenianie produkcji językowej. Wskazana zatem byłaby dalsza kalibracja

kryteriów, upraszczająca i ujednocająca proces ewaluacji (bardziej sprecyzowane wskaźniki) lub umożliwiającą np. jej częściową automatyzację narzędziami do analizy dyskursu.

Bibliografia

- Conseil de l'Europe (2020), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer - Volume complémentaire [CECR-VC]*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Online: <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270> [DW 10.12.2025].
- Coste D., Cavalli M. (2015), *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Online: <https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef> [DW 10.12.2025].
- Dendrinós B. (2006), *Mediation in communication, language teaching and testing*. „Journal of Applied Linguistics”, nr 22, s. 9–35.
- Gibson J. J. (1979), *The ecological approach to visual perception*. Houghton: Mifflin and Company.
- Głaz A. (2022), *Co zyskujemy żyjąc pomiędzy? Czulość według Olgi Tokarczuk w przekładzie na inne języki*. „Etnolingwistyka”, nr 34, s. 265–286. Online: <http://dx.doi.org/10.17951/et.2022.34.265> [DW 10.12.2025].
- Halliday M.A.K. (1978), *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday M.A.K. (1994), *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Iluk J. (2009), *Nauczanie mediacji językowej w kontekście nowej podstawy programowej dla języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 113–121.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: od teorii do praktyki*. Kraków: Księgarnia Akademicka. Biblioteka LingVariów, Glottodydaktyka.
- Janowska I. (2023), *Działania mediacyjne w certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Czas na (r)ewolucję*, (w:) „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 30, s. 217–231. Online: <https://doi.org/10.18778/0860-6587.30.14> [DW 10.12.2025].
- Kramsch C.J. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch C.J. (2009), *Third Culture and Language Education*, (w:) Wei L., Cook V. (red.) *Contemporary Applied Linguistics. Volume 1, Language Teaching and Learning*. London: Bloomsbury Publishing, s. 233–254.
- Kucharczyk R. (2023), *Zadania mediacyjne na egzaminie maturalnym z języków obcych nowożytnych. Pierwsza próba i pierwsze wnioski*, (w:) Niemierka B., Szmigiel M. K. (red.), *Diagnostyka edukacyjna oceniania szkolnego*

- i akademickiego, Kraków: TOMAMI, s. 112–140. Online: https://www.ptde.org/pluginfile.php/1578/mod_page/content/16/PTDE_2023_112_140.pdf [DW 10.12.2025].
- North B., Piccardo E. (2016a), *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. Online: <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigner/168073ff32> [DW 10.12.2025].
- North B., Piccardo E. (2016b), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*, Strasbourg: Education Policy Division, Council of Europe.
- Piccardo E. (2012), *Médiation et apprentissage des langues: pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion?* „Études de linguistique appliquée. La médiation linguistique: entre traduction et médiation des langues vivantes”, nr 167, s. 285–297. Online: <https://doi.org/10.3917/ela.167.0285> [DW 10.12.2025].
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Stathopoulou M. (2015), *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Stathopoulou M., Liontou M., Gauci P., Melo-Pfeifer S. (2024), *On the role of assessment in cross-linguistic mediation: Insights from the METLA project*, (w:) Vogt, K., Antia, B.E. (red.), *Multilingual assessment - finding the nexus?* Berlin: Peter Lang, s. 235–258.
- Van Lier L. (2000), *From Input to Affordance: Social Interactive Learning from an Ecological Perspective*, (w:) Lantolf J. P. (red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning: Recent Advances*. Oxford: Oxford University Press, s. 245–259.
- Van Lier L. (2004), *The semiotics and ecology of language learning. Perception, voice, identity and democracy*. „Utbildning & Demokrati”, nr 13(3), s. 79–103. Online: <https://scispace.com/pdf/the-semiotics-and-ecology-of-language-learning-perception-7kdxmlsnuc.pdf> [DW 10.12.2025].

Netografia

- OKE Poznań, *Zasady oceniania rozwiązań zadań egzaminu maturalnego z języka włoskiego na poziomie podstawowym*.
https://www.oke.poznan.pl/files/cms/875/mjwp_p0_100_2505_zasady.pdf [DW 10.12.2025].
- OKE Poznań, *Zasady oceniania rozwiązań zadań egzaminu maturalnego z języka włoskiego na poziomie rozszerzonym*.
https://www.oke.poznan.pl/files/cms/875/mjwp_r0_100_2505_zasady.pdf [DW 10.12.2025].

Received: 16 .12.2025

Revised: 26.02.2026

Accepted: 15.04.2026