

Iwona Janowska

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0001-5133-2660>

iwona.janowska@uj.edu.pl

Zadania mediacyjne w materiałach do uczenia się i nauczania języka polskiego jako obcego w perspektywie *CEFR – Companion Volume*

Mediation tasks in learning and teaching materials for teaching and learning Polish as a foreign language from the perspective of the *CEFR – Companion Volume*

Mediation is recognised in the *Common European Framework of Reference for Languages* (2001) as one of the four modes of communication, alongside reception, production and interaction. In mediation activities, the learner acts as an intermediary, enabling communication across linguistic, cultural and technical barriers. Despite the important role of mediation in multilingual and intercultural environments, teaching materials rarely focus on developing these competences. The aim of the present study was to determine whether and to what extent mediation activities are developed in textbooks for teaching Polish as a foreign language, with reference to the categories of mediation of text, concepts and communication defined in the *CEFR – Companion volume* (2020). A qualitative analysis was used to categorise the tasks and exercises in selected textbooks. Conclusions and recommendations are formulated, based on the interpretation of the content of the task instructions.

Keywords: mediation, mediation activities, action-oriented approach, mediation tasks, teaching Polish as a foreign language, textbooks



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

Słowa kluczowe: mediacja, działania mediacyjne, podejście ukierunkowane na działanie, zadania mediacyjne, nauczanie języka polskiego jako obcego, podręczniki

1. Wprowadzenie

Tradycyjne podejście do nauczania języków obcych koncentruje się na rozwijaniu czterech sprawności: słuchania, mówienia, czytania i pisania, wspieranych przez naukę słownictwa oraz gramatyki. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003)¹, a w szczególności jego tom uzupełniający, tj. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* (2020)², proponuje jednak nieco inne podejście do kształcenia językowej kompetencji komunikacyjnej. Dokument wyróżnia cztery typy działań językowych: recepcję, produkcję, interakcję oraz mediację, z których każde odnosi się do innego aspektu użycia języka. Recepcja obejmuje rozumienie tekstów mówionych, pisanych i audiowizualnych. Produkcja dotyczy tworzenia wypowiedzi ustnych i pisemnych. Interakcja odnosi się do współdziałania językowego w sytuacjach komunikacyjnych, opartych na współpracy i wymianie informacji. Mediacja natomiast polega na przekazywaniu i/lub przekształcaniu istniejących treści (pisemnych, ustnych, graficznych) w sposób dostosowany do potrzeb odbiorcy, który z różnych powodów – językowych, kulturowych, społecznych czy technicznych – nie ma do nich bezpośredniego dostępu.

Uznając mediację za jeden z czterech głównych sposobów porozumiewania się, *Europejski system opisu kształcenia językowego* podkreśla, że biegłość językowa w zglobalizowanym świecie wykracza poza tradycyjne sprawności. Współczesna komunikacja wymaga umiejętności dostosowywania języka do różnorodnych kontekstów – zwłaszcza międzykulturowych – w których sama znajomość słownictwa i gramatyki okazuje się niewystarczająca.

Pomimo zmiany paradygmatu w edukacji językowej, która dokonała się ponad dwie dekady temu, w glottodydaktyce polonistycznej badań i opracowań poświęconych mediacji jest niewiele (np. Biernacka, 2023; Busiło, 2022; Janowska 2023a; Janowska, Plak, 2021; Jasińska, 2025). Publikacje te koncentrują się w większości na aspektach teoretycznych i aplikacyjnych, nie podejmując w wystarczającym stopniu analizy wyzwań związanych

¹ Jest to polskie tłumaczenie dokumentu Rady Europy *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (2001).

² W artykule zastosowano skróty tytułu dokumentu: *CEFR-CV, CEFR – Companion volume*.

z implementacją działań mediacyjnych w nauczaniu języka polskiego jako obcego (dalej: JPjO).

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja wyników analizy obecności i charakteru działań mediacyjnych zgodnych z definicjami zawartymi w *CEFR – Companion volume* w wybranych podręcznikach do uczenia się i nauczania JPjO. Badanie o charakterze jakościowym koncentruje się na identyfikacji i klasyfikacji zadań mediacyjnych w obrębie trzech typów mediacji: tekstu, pojęć i komunikacji.

Artykuł składa się z dwóch części. W pierwszej omówiono teoretyczne podstawy mediacji oraz jej miejsce w glottodydaktyce. W drugiej zaprezentowano założenia metodologiczne badania, opis procedury badawczej, wyniki analizy zadań w podręcznikach oraz wnioski i rekomendacje.

2. Mediacja w dydaktyce języków obcych

Włączenie mediacji do systemu opisu kształcenia językowego w 2001 roku odzwierciedlało potrzebę uwzględnienia złożoności komunikacji w środowiskach wielojęzycznych i międzykulturowych. W *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (2001) mediacja została przedstawiona jako jedno z naturalnych działań komunikacyjnych, realizowanych zarówno w obrębie jednego języka, jak i między językami. W celu osiągnięcia porozumienia interlokutorzy mogą sięgać po różnorodne procedury, takie jak przeformułowanie, wyjaśnienie, upraszczanie czy tłumaczenie; mogą również posługiwać się trzecim językiem oraz środkami pozajęzykowymi.

W pierwotnej wersji *CEFR* (2001) koncepcja działań mediacyjnych nie została jednak szczegółowo rozwinięta, co utrudniało jej praktyczne zastosowanie w dydaktyce językowej. Skoncentrowano się głównie na aspekcie językowym – obecnie określanym jako mediacja tekstu – oraz na jednej z funkcji komunikacyjnego pośrednictwa, polegającej na wspieraniu komunikacji między osobami, które z różnych powodów nie są w stanie się wzajemnie zrozumieć (Rada Europy, 2003: 24, 83). Po publikacji dokumentu Rady Europy mediacja była najczęściej interpretowana jako proces przetwarzania tekstu, często utożsamiany z tłumaczeniem pisemnym i ustnym. Brak opracowanych skal deskryptorów dla tych działań sprawiał, że ich charakter oraz specyfika pozostawały niejasne i trudne do uchwycenia, a stosowane w praktyce zadania mediacyjne polegały przede wszystkim na tłumaczeniu, streszczaniu i parafrazie tekstów (zob. np. Reimann, 2014; Stathopoulou, 2015; Kolb, 2016).

W odpowiedzi na te ograniczenia Rada Europy zainicjowała projekt (2014-2017) mający na celu rozszerzenie definicji mediacji (zob. Janowska, Plak, 2021). Głównym celem przedsięwzięcia było opracowanie

szczegółowych deskryptorów dla działań i strategii mediacyjnych, które umożliwiłyby ich skuteczne wdrażanie w praktyce dydaktycznej. Nowa koncepcja mediacji, zaprezentowana w *CEFR – Companion volume*, została osadzona w socjokulturowym ujęciu języka, gdzie odgrywa on kluczową rolę w procesie uczenia się i nauczania – stanowi podstawowe narzędzie mediacji, służy organizacji procesu poznawczego na poziomie zarówno jednostkowym, jak i społecznym.

Proces przyswajania języka nie polega zatem na mechanicznym opanowywaniu kodu, lecz na aktywnym wykorzystywaniu języka jako narzędzia służącego nadawaniu sensu otaczającej rzeczywistości oraz współtworzeniu znaczeń w interakcji z innymi uczestnikami komunikacji. W działaniach mediacyjnych użytkownik języka – uczący się – nie realizuje jedynie prostych, funkcjonalnych celów komunikacyjnych, lecz aktywnie uczestniczy w procesie budowania wiedzy, relacji, tożsamości oraz wspierania innych w tych obszarach (Piccardo, North, 2019: 77). Autorzy *CEFR – Companion volume* postrzegają uczącego się jako uczestnika życia społecznego, który pełni funkcję pośrednika i ułatwia tworzenie oraz przekazywanie znaczeń – zarówno w obrębie jednego języka, jak i z wykorzystaniem innego. W przeciwieństwie do działań receptywnych, produktywnych czy interakcyjnych mediacja nie koncentruje się na tym, co zostało zrozumiane lub przekazane przez interlokutora, lecz na roli języka w tworzeniu przestrzeni i warunków sprzyjających komunikacji i/lub uczeniu się.

2.1. Kategorie mediacji, działania i strategie mediacyjne w *CEFR – Companion volume*

CEFR-CV wyróżnia trzy typy działań mediacyjnych: mediację tekstu, pojęć i komunikacji. Mediacja tekstu polega na przekazywaniu treści zawartych w tekstach pisanych lub mówionych w sposób umożliwiający ich zrozumienie przez odbiorców, którzy mogą napotykać trudności wynikające z barier językowych, kulturowych, społecznych bądź poznawczych. Mediacja pojęć koncentruje się na wspomaganiu procesu rozumienia idei, koncepcji oraz treści poznawczych, które wymagają interpretacji, reorganizacji lub adaptacji. Jest szczególnie istotna w sytuacjach edukacyjnych, w których uczący się nie są w stanie samodzielnie przyswoić określonych zagadnień ze względu na ich złożoność lub abstrakcyjny charakter. Mediacja komunikacji obejmuje działania ukierunkowane na ułatwienie interakcji między osobami reprezentującymi różne środowiska językowe, kulturowe czy społeczne, a także mającymi odmienne perspektywy poznawcze. Jej celem jest stworzenie warunków sprzyjających wymianie poglądów, informacji i doświadczeń. Każdy

z wymienionych typów mediacji został uszczegółowiony poprzez zestaw zeskalowanych działań, opisanych w tabeli 1.

Tabela 1. Typy mediacji i działań mediacyjnych w CEFR – Companion volume³

Typ mediacji	Skale		Charakterystyka
Mediacja tekstu	Przekazywanie konkretnych informacji		Polega na wyodrębnianiu istotnych informacji z różnych tekstów (np. ogłoszeń, instrukcji, przewodników, broszur, artykułów, raportów) i przekazywaniu ich w sposób jasny, precyzyjny i dostosowany do potrzeb odbiorcy.
	Objaśnianie danych (np. grafów, diagramów, wykresów itd.)		Oznacza interpretację i opis danych przedstawionych w formie graficznej (np. wykresów, diagramów) w celu ułatwienia ich zrozumienia przez innych.
	Przetwarzanie tekstu		Obejmuje przetwarzanie i kondensowanie informacji oraz argumentów zawartych w tekstach źródłowych, z uwzględnieniem kontekstu i potrzeb odbiorcy.
	Tłumaczenie tekstu pisanego		Polega na przekładzie tekstu pisanego z jednego języka na drugi, przy zachowaniu jego znaczenia i kontekstu.
	Notowanie (wykłady, seminaria, zebrania)		Oznacza zapisywanie kluczowych informacji ze źródeł mówionych lub pisanych oraz ich uporządkowanie w celu dalszego wykorzystania, nauki lub komunikacji.
	Wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym teksty literackie)		Polega na zachęcaniu uczących się do angażowania się w analizę tekstów kreatywnych (np. literatury, sztuki, muzyki) poprzez wyrażanie własnych refleksji i emocji.
	Analiza i krytyka tekstów kreatywnych (w tym tekstów literackich)		Obejmuje krytyczną analizę i interpretację tekstów oraz dzieł kreatywnych, z uwzględnieniem ich struktury, tematyki i oddziaływania na odbiorcę.
Mediacja pojęć	Współpraca w grupie	Ułatwianie współpracy i interakcji w grupie	Polega na upraszczaniu złożonych koncepcji, dostarczaniu wyjaśnień oraz wspieraniu atmosfery sprzyjającej aktywnemu udziałowi wszystkich członków grupy w pracy.
		Współpraca w celu tworzenia znaczenia	Odbywa się poprzez pracę zespołową lub mentoring i obejmuje dzielenie się spostrzeżeniami, zadawanie pytań oraz wspólną analizę koncepcji/pojęć w celu pogłębienia zrozumienia.

³ Polskie nazwy typów mediacji oraz skal deskryptorów pochodzą z opracowania *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki* (Janowska, Plak, 2021).

Typ mediacji	Skale		Charakterystyka
Mediacja pojęć	Kierowanie pracą grupową	Zarządzanie interakcją	Obejmuje zarządzanie interakcją, np. porządkowanie wypowiedzi, wyjaśnianie stanowisk, podsumowywanie dyskusji oraz tworzenie środowiska sprzyjającego integracji i produktywności.
		Zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej	Motywuje uczestników do krytycznego myślenia, zadawania pytań, odkrywania różnych perspektyw oraz angażowania się w złożone idee/pomysły.
Mediacja komunikacji	Tworzenie przestrzeni różnokulturowej		Koncentruje się na budowaniu i utrzymywaniu środowiska sprzyjającego skutecznej komunikacji między uczestnikami z różnych kręgów kulturowych.
	Działanie w roli pośrednika w sytuacjach nieformalnych		Polega na ułatwianiu wzajemnego zrozumienia i niwelowaniu barier komunikacyjnych między stronami.
	Ułatwianie komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień		Wymaga taktu i dyplomacji w podejściu do tematów wrażliwych oraz sytuacji konfliktowych.

Źródło: Council of Europe (2020: 94–117).

Taki podział pokazuje, że działania mediacyjne, poza wymiarem językowym, umożliwiają dostęp do wiedzy i informacji, wspierają interakcję, sprzyjają rozwiązywaniu problemów, osiągnięciu porozumienia, a także ułatwiają współpracę i wymianę międzykulturową. W praktyce pedagogicznej deskryptory mediacyjne mogą pełnić funkcję narzędzi projektowych, diagnostycznych i ewaluacyjnych. Pozwalają organizatorom procesu dydaktycznego nie tylko precyzyjnie określić cele dydaktyczne, ale także dobrać lub stworzyć odpowiednie typy zadań, które rozwijają konkretne aspekty kompetencji mediacyjnych.

Oprócz działań mediacyjnych autorzy *CEFR – Companion volume* opracowali skale dla strategii mediacyjnych (Council of Europe, 2020: 119–122), rozumianych jako techniki dostosowujące proces mediowania do specyfiki sytuacji komunikacyjnej, jej konwencji oraz ograniczeń. Niezależnie od tego, czy mediacja zachodzi pomiędzy osobami, tekstami, językami czy odmianami dyskursu, strategie te mają charakter komunikacyjny i służą przede wszystkim ułatwieniu rozumienia oraz wyjaśnianiu pojęć. Efektywne przetwarzanie treści tekstu źródłowego i jego udostępnienie w formie przystępnej dla odbiorcy wymaga zastosowania szerokiego repertuaru strategii. Ze względu na ich różnorodność dokument dzieli je na dwie zasadnicze grupy:

- strategie służące wyjaśnieniu nowego pojęcia, obejmujące: łączenie z uprzednią wiedzą, dostosowywanie języka, dzielenie skomplikowanych informacji;
- strategie upraszczania tekstu, takie jak: rozwijanie zwięzłego tekstu oraz jego skracanie.

Z dydaktycznego punktu widzenia strategie te pełnią istotną funkcję w rozwijaniu kompetencji językowej i interakcyjnej uczących się. Ich wdrażanie w procesie nauczania języka obcego sprzyja nie tylko lepszemu rozumieniu treści, ale również rozwijaniu umiejętności dostosowywania przekazu do potrzeb odbiorcy, selekcji informacji, parafrazowania oraz przekształcania tekstów. Wspierają one także rozwój autonomii ucznia oraz jego świadomości językowej i komunikacyjnej. Wdrażanie strategii mediacyjnych w praktyce dydaktycznej wymaga od nauczyciela nie tylko znajomości ich typologii, ale również umiejętności projektowania zadań, które aktywizują te strategie w sposób funkcjonalny i komunikacyjny.

2.2. Zadania mediacyjne w świetle założeń *CEFR – Companion volume*

Celem badań opisanych w artykule jest analiza i ocena zadań mediacyjnych występujących w podręcznikach do nauczania i uczenia się JPjO. Aby możliwe było przeprowadzenie procedury badawczej, konieczne jest uprzednie określenie parametrów definiujących zadanie mediacyjne. Stanowią one punkt odniesienia zarówno przy konstruowaniu narzędzi badawczych, jak i podczas analizy treści, umożliwiając identyfikację oraz klasyfikację działań mediacyjnych obecnych w materiałach dydaktycznych.

Refleksję nad właściwościami zadań mediacyjnych warto rozpocząć od nowego ujęcia mediacji jako działania komunikacyjnego, zaproponowanego przez Radę Europy. Dla autorów *CEFR – Companion volume* termin ‘mediacja’ odnosi się do sytuacji, gdy

„użytkownik języka / uczący się działa jako uczestnik życia społecznego, który buduje pomosty i pomaga w tworzeniu lub przekazywaniu znaczenia w obrębie tego samego języka lub pomiędzy różnymi modalnościami (np. z języka mówionego na język migowy lub odwrotnie, w komunikacji intermodalnej), a czasem z jednego języka na drugi (mediacja międzyjęzykowa). Nacisk kładziony jest na rolę języka w takich procesach, jak **tworzenie przestrzeni i warunków do komunikacji i/lub uczenia się, współpraca w celu tworzenia nowego znaczenia, zachęcanie innych do tworzenia i rozumienia nowego znaczenia oraz **przekazywanie nowych informacji w odpowiedniej formie**. Kontekst użycia języka może być społeczny, pedagogiczny, kulturowy, językowy lub zawodowy”** (Council of Europe, 2020: 90, tłum. własne, wyróżnienie I.J.).

W przywołanym fragmencie doszukać się można kluczowych właściwości zadania mediacyjnego, które warto uwzględnić w analizie. Centralną rolę w zadaniu mediacyjnym pełni mediator, funkcjonujący w określonym kontekście społecznym, kulturowym i zawodowym. Ma on wiedzę, umiejętności oraz motywację wynikającą z potrzeb i ról społecznych, które realizuje poprzez zastosowanie odpowiednich strategii komunikacyjnych. Aby możliwe było „budowanie pomostów” między uczestnikami komunikacji, musi zaistnieć konkretna przeszkoda komunikacyjna – np. trudność w dostępie do kodu językowego, niezajomość gatunku tekstu, złożoność przekazywanej wiedzy, brak kompetencji interpersonalnych czy różnice kulturowe. W poleceniu do zadania warto zatem wyraźnie wskazać potrzebę przekształcenia komunikatu, określić rolę mediatora oraz zidentyfikować lukę informacyjną między uczestnikami komunikacji. Istotnym elementem zadania mediacyjnego jest także określenie celu komunikatu oraz sposobu przekazania treści. Pomocna w tym zakresie może być lista wskaźników bieguści dla mediacji tekstu, mediacji pojęć oraz mediacji komunikacji (zob. tab. 1). Produkcje uczących się mogą przybierać różnorodne formy: ustnego sprawozdania, pisemnego streszczenia, formalnego e-maila, prezentacji multimedialnej, dyskusji itp. Dobór formy i gatunku tekstu zależy od odbiorcy oraz celu mediacji, który determinuje zakres przekazywanych informacji.

Mediowanie to działanie twórcze, wymagające aktywnego zaangażowania wszystkich kompetencji osoby mediującej. Nie może ono opierać się wyłącznie na schematycznych formułach językowych. Użytkownik języka aktywizuje swoją świadomość językową, znajomość tematu, doświadczenia komunikacyjne, postawy i kompetencje społeczne, a także strategie komunikacyjne. W efekcie każdy tekst powstały w wyniku mediacji nosi indywidualne cechy stylu osoby mediującej i jest unikalny.

Mediacja obejmuje również pośrednictwo kulturowe. Zadania mediacyjne mogą angażować kompetencję międzykulturową i różnokulturową, zachęcając do refleksji nad własną kulturą oraz otwartości wobec innych. Umiejętność zmiany perspektywy i empatycznego spojrzenia na sytuację drugiej osoby stanowi fundament skutecznego działania mediacyjnego.

3. Mediacja w podręcznikach do uczenia się i nauczania języka polskiego jako obcego – badanie własne

We współczesnym wielojęzycznym i wielokulturowym społeczeństwie coraz wyraźniej dostrzega się znaczenie mediacji oraz potrzebę jej wykorzystywania w różnych obszarach życia. Edukacja szkolna, a zwłaszcza nauczanie języków obcych, powinna odpowiadać na te wyzwania, traktując mediację

jako kluczowy element procesu dydaktycznego. Obejmuje to zarówno włączenie mediacji do programów nauczania i standardów egzaminacyjnych, jak i uwzględnienie jej w materiałach dydaktycznych. W związku z tym zasadne wydaje się przeanalizowanie, w jaki sposób problematyka mediacji została przedstawiona w podręcznikach do nauczania JPjO: *Polski krok po kroku 2*, *Hurra!!! Po polsku 3* oraz *Razem po polsku B1*.

3.1. Cel badań i pytania badawcze

Podręczniki wybrane do analizy należą do najczęściej wykorzystywanych w procesie nauczania i uczenia się JPjO. Ich koncepcja dydaktyczna powstała w okresie, gdy pojęcie mediacji dopiero zaczynało być wprowadzane do dyskursu glottodydaktycznego. W związku z tym należy przypuszczać, że zadania mediacyjne są obecne w analizowanych materiałach dydaktycznych, jednak mają charakter fragmentaryczny, z wyraźną przewagą mediacji tekstu. Tym samym nie odzwierciedlają w pełni kategorii opisanych w dokumencie *CEFR – Companion volume*.

Celem badania były zatem systematyczna identyfikacja, klasyfikacja i ocena zadań mediacyjnych w podręcznikach do nauczania JPjO, zgodnie z założeniami Rady Europy. W ramach analizy postawiono następujące pytania badawcze:

- Czy oraz w jakim stopniu mediacja (tekstu, pojęć i komunikacji) została uwzględniona w obecnie wykorzystywanych podręcznikach do nauczania JPjO?
- W jakim zakresie działania mediacyjne proponowane w tych podręcznikach są zgodne z kategoriami określonymi w *CEFR-CV*?

3.2. Metodologia badań

Badanie miało charakter jakościowy. Wykorzystano w nim technikę analizy treści (*content analysis*), definiowaną jako systematyczny, obiektywny oraz ilościowy i/lub jakościowy opis „jawnej treści przekazów informacyjnych” (Berelson, 1952: 18). Jak zauważają Tadeusz Pilch i Teresa Bauman, „[t]reść dokumentów wyrażać może liczne zjawiska i być świadectwem różnorodnych przemian, charakterystyk [...], itp.” (Pilch, Bauman, 2010: 100), co czyni ją wartościowym źródłem danych w badaniach edukacyjnych. Badacz, kwestionując wartość i adekwatność analizowanych dokumentów względem rzeczywistości, dokonuje interpretacji zawartych w nich treści, aby uchwycić cechy przekazu oraz potencjalne skutki jego oddziaływania (Pilch, Bauman,

2010: 100–101). Jako technika badawcza analiza treści dostarcza nowych spostrzeżeń, zwiększa zrozumienie określonych zjawisk lub informuje o działaniach praktycznych (Krippendorff, 2019: 18). Może być zatem stosowana do badania tekstów pisanych, mówionych, wizualnych, a także materiałów dydaktycznych. W glottodydaktyce pozwala zbadać, co i jak jest nauczane (np. jakie kompetencje językowe są rozwijane), ocenić jakość materiałów dydaktycznych (np. podręczników, zadań, ćwiczeń), zidentyfikować założenia dydaktyczne i je porównać (np. podejście komunikacyjne, działaniowe).

Dzięki zastosowaniu techniki analizy treści możliwe były: systematyczne porównanie materiałów dydaktycznych, identyfikacja luk w zakresie rozwijania kompetencji mediacyjnych oraz projektowanie w przyszłości bardziej efektywnych zasobów edukacyjnych.

3.3. Procedura badawcza

Zastosowanie techniki analizy treści w badaniu zadań mediacyjnych wymagało opracowania procedury badawczej, umożliwiającej systematyczne i porównywalne opracowanie danych (zob. Krippendorff, 2019). Proces ten obejmował kolejno: 1) dobór korpusu badawczego, czyli zestawu materiałów dydaktycznych poddanych analizie; 2) zdefiniowanie jednostki analizy, pozwalającej na wyodrębnienie konkretnych fragmentów tekstu lub zadań jako podstawowych elementów badania; 3) opracowanie kategorii analitycznych, zgodnych z założeniami *CEFR-CV* i odnoszących się do różnych typów działań mediacyjnych; 4) kodowanie danych według ustalonych parametrów; 5) końcową analizę wyników, mającą na celu identyfikację dominujących tendencji, luk oraz potencjału dydaktycznego analizowanych treści. Tak skonstruowana procedura umożliwiła wyciągnięcie wniosków dotyczących sposobów implementacji działań i strategii mediacyjnych w dydaktyce JPjO.

3.3.1. Dobór korpusu badawczego

W badaniu uwzględniono trzy serie podręcznikowe przeznaczone do nauczania polszczyzny na poziomie B1. Ich podstawowe parametry przedstawiono w tabeli 2.

Przy wyborze podręczników kierowano się przede wszystkim ich ugruntowaną pozycją w nauczaniu JPjO oraz dostępnością na rynku edukacyjnym. Każda z analizowanych serii prezentuje odmienne rozwiązania dydaktyczne, co umożliwiło porównanie sposobów realizacji działań mediacyjnych w świetle zaleceń *CEFR-CV*. Uwzględnienie podręczników wydanych

w różnych okresach – w tym aktualizowanych, jak *Hurra!!! Po polsku 3⁴* – pozwoliło na uchwycenie zmian w podejściu do nauczania JPjO. Istotnym kryterium wyboru był również poziom biegłości – B1, uznawany za progowy, umożliwiający nie tylko już swobodne stosowanie działań mediacyjnych, lecz także ich świadome rozwijanie w procesie dydaktycznym.

Tabela 2. Podręczniki poddane analizie w procedurze badawczej

Tytuły	<i>Polski krok po kroku 2</i>	<i>Hurra!!! Po polsku 3</i>	<i>Razem po polsku B1</i>
Autorzy	Iwona Stemppek Anna Stelmach	Agnieszka Dixon Agnieszka Jasińska Małgorzata Małolepsza Aneta Szymkiewicz	Dominika Bucko Adriana Prizel-Kania Dorota Rogala
Wydawca	Glossa	Prolog	Avalon
Rok wydania	2012	2021	2022
Poziomy biegłości	A2/B1 ⁵	B1	B1

Źródło: opracowanie własne.

3.3.2. Jednostka analizy

W przyjętej procedurze badawczej ważnym etapem było określenie jednostki analizy stanowiącej podstawę systematycznej oceny zadań mediacyjnych. W kontekście analizy treści podręczników za podstawową jednostkę przyjęto polecenie (instrukcję) do zadania lub ćwiczenia, które angażuje co najmniej dwa działania językowe. Takie ujęcie wynika z faktu, że mediacja obejmuje zarówno recepcję, jak i produkcję oraz, często, interakcję (Council of Europe, 2020: 34). Tego rodzaju polecenie pełni funkcję inicjatora różnych działań dydaktycznych, zawiera wskazówki dotyczące oczekiwanej aktywności językowej, poznawczej i/lub społecznej. Wybór polecenia jako jednostki analizy wynika z jego kluczowego znaczenia w strukturze zadania mediacyjnego (zob. Janowska, 2023a, 2023b). Może ono inicjować procesy przetwarzania treści, selekcji informacji, dostosowywania przekazu do potrzeb odbiorcy, a także pośredniczenie w sytuacjach nieporozumień. Wspiera również realizację zadania w określonej formie pracy (indywidualnej lub grupowej). To właśnie w poleceniu ujawniają się potencjalne strategie mediacyjne, które mają zo-

⁴ Pierwsze wydanie trzeciego tomu serii pochodzi z 2009 roku.

⁵ W edycji z 2012 roku drugi tom podręcznika został sklasyfikowany jako odpowiadający poziomowi A2; w najnowszych wersjach materiałów dydaktycznych (zob. <https://e-polish.eu/sklep/ksiazki/polski-krok-po-kroku-podrecznik-czesc-2/>) autorzy określają jego docelowy poziom biegłości jako A2/B1.

stać uruchomione przez uczącego się, takie jak np. dostosowywanie języka, rozwijanie lub skracanie tekstu.

3.3.3. Kodowanie i analiza danych

Procedura kodowania i analizy danych empirycznych przebiegała według następujących etapów:

- pozyskanie próbek zadań mediacyjnych – ręczne zestawienie zadań mediacyjnych występujących w analizowanych podręcznikach oraz ich kodowanie (przypisanie każdemu z nich numeru identyfikacyjnego);
- klasyfikacja zadań – przyporządkowanie zadań do kategorii mediacji: tekstu, pojęć i komunikacji, a także do określonych typów działań mediacyjnych (zob. 2.1.);
- ocena zadań – analiza zadań pod kątem dodatkowych kategorii analitycznych, z uwzględnieniem kryteriów przedstawionych w tabeli 3.

Zestaw kryteriów umożliwiających jakościową analizę zadań mediacyjnych opracowano na podstawie treści *CEFR – Companion volume*. Podzielono je na dwie grupy: podstawowe i dodatkowe, co pozwoliło na wieloaspektową ocenę potencjału dydaktycznego badanych próbek.

Tabela 3. Kryteria analizy i oceny zdań mediacyjnych

Kategoria	Opis / pytanie badawcze	Odniesienia do CEFR-CV	Uwagi
PODSTAWOWE KATEGORIE ANALIZY			
Rodzaj mediacji	Czy zadanie dotyczy mediacji: tekstu, pojęć, komunikacji?	CEFR-CV: 91	—
Forma mediacji	Jakie konkretne działanie/działania mediacyjne są realizowane?	CEFR-CV: 92–117	Deskryptory dla działań mediacyjnych
DODATKOWE KATEGORIE ANALIZY			
Rola uczącego się jako mediatora	Czy uczy się odgrywa aktywną rolę mediatora/pośrednika? W jaki sposób uczeń ułatwia/wspomaga komunikację?	CEFR-CV: 90	Ocena stopnia zaangażowania ucznia w proces mediacji
Cel komunikacyjny	Co uczeń ma osiągnąć? Komu i co ma przekazać? W jakiej formie?	CEFR-CV: 90	Umożliwia ocenę funkcjonalności zadania w kontekście komunikacyjnym

Kategoria	Opis / pytanie badawcze	Odniesienia do CEFR-CV	Uwagi
Bariera komunikacyjna	Czy występuje przeszkoda wymagająca mediacji? Jaki jest jej rodzaj (np. językowa, kulturowa, techniczna, interpersonalna)?	CEFR-CV: 90	Wskazuje na potrzebę zastosowania mediacji
Forma pracy	Czy wykonanie zadania wymaga pracy indywidualnej, w parach, grupowej?	CEFR-CV: 36	Określa kontekst społeczny mediacji
Obecność strategii mediacyjnych	Jakie strategie są obecne w zadaniu? Czy naucza się strategii mediacyjnych?	CEFR-CV: 117–122	Wskazuje na rozwijanie strategii
Obecność treści międzykulturowych	Czy zadanie angażuje kompetencję międzykulturową? Czy zachęca do refleksji nad własną i/lub obcą kulturą?	CEFR-CV: 91, 114–115	Wskazuje na rozwijanie świadomości kulturowej i/lub empatii

Źródło: opracowanie własne.

Analiza i interpretacja poleceń do zadań z zastosowaniem kryteriów podstawowych pozwoliły określić ich specyfikę oraz zaklasyfikować je jako mediacyjne lub nie. Dodatkowe kryteria umożliwiły ocenę stopnia zaangażowania ucznia w mediację oraz identyfikację celu komunikacyjnego. Uwzględniono również bariery komunikacyjne, formę pracy, obecność strategii mediacyjnych i treści międzykulturowych, co pozwoliło na pełniejszą ocenę ich wartości dydaktycznej.

3.4. Wyniki badań

3.4.1. Polski krok po kroku 2

Analizie poddano 158 poleceń do zadań angażujących sprawności językowe, takie jak rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu pisanego, mówienie oraz pisanie. Spośród nich jedynie 16 wymagało wykorzystania więcej niż jednej sprawności (np. recepcji i produkcji) oraz przetwarzania treści, co pozwalało potencjalnie zakwalifikować je jako ćwiczenia z zakresu mediacji. Analizowane polecenia można sklasyfikować jako przykłady mediacji tekstu, obejmujące:

- ustne przekazywanie konkretnych informacji (K1, K3, K4, K6, K7);
- ustne objaśnianie danych (K12, K15);
- ustne przetwarzanie tekstu (K9);
- pisemne przetwarzanie tekstu (K10, K14, K16);
- notowanie (K2, K3, K5, K8, K11, K13).

Nie zidentyfikowano natomiast zadań spełniających kryteria mediacji pojęć ani mediacji komunikacji.

Należy jednak podkreślić, że oceniane ćwiczenia mają wyłącznie charakter językowy – polegają na przetwarzaniu informacji i tworzeniu określonych form wypowiedzi. Wziąwszy pod uwagę czas wydania serii podręcznikowej (2012 r.), można przypuszczać, że zadania te odzwierciedlają rozumienie mediacji przedstawione w pierwotnej wersji *Europejskiego systemu opisu* (2001/2003). Warto jednak zaznaczyć, że pozbawione są kontekstu komunikacyjnego – uczący się nie pełnią funkcji pośrednika między osobami, które z różnych powodów nie są w stanie się porozumieć (por. Rada Europy, 2003: 24, 83). Uczestnicy tworzą przekaz językowy lub wykonują określone operacje językowe (np. notowanie, streszczenie), lecz nie pośredniczą w komunikacji (np. „Proszę przeprowadzić wywiad z wybraną osobą z grupy, zebrać o niej jak najwięcej informacji, a następnie przedstawić ją na forum klasowym” [K1] lub „Proszę posłuchać wypowiedzi różnych osób na temat nielegalnego ściągania z sieci, a następnie streścić ich sens” [K14]). Polecenia nie uwzględniają kontekstu społecznego ani komunikacyjnego (brak uczestników sytuacji, celu komunikatu), a także nie zawierają elementu problemowego, który uzasadniałby zastosowanie działań mediacyjnych. Mimo to zadania te noszą pewne znamiona mediacji, co może stanowić punkt wyjścia do ich modyfikacji w świetle nowszych koncepcji mediacji przedstawionych w *CEFR – Companion volume*.

3.4.2. Hurra!!! Po polsku 3

Wśród podręczników włączonych do korpusu badawczego *Hurra!!! Po polsku 3* jako jedyny zawiera w spisie treści osobną rubrykę poświęconą działaniom mediacyjnym, rozwijanym w poszczególnych jednostkach metodycznych. Dodatkowo zadania o charakterze mediacyjnym zostały oznaczone specjalną ikoną, co znacząco ułatwiło ich identyfikację i selekcję materiału do analizy. Łącznie poddano ocenie i klasyfikacji 44 zadania (były to wszystkie zadania w podręczniku oznaczone jako mediacyjne). Wyniki przeprowadzonych badań przedstawiono w tabeli 4.

Analiza wyodrębnionych zadań mediacyjnych ujawnia ich znaczną różnorodność oraz zgodność z typologią działań mediacyjnych przedstawioną w *CEFR – Companion volume*. Spośród 44 zadań 40 zakwalifikowano jako mediacyjne⁶, przy czym odnotowano łącznie 75 przypadków zastosowania działań mediacyjnych. Dane te wskazują na częste współwystępowanie

⁶ Analiza poleceń wykazała, że cztery zadania (H2, H6, H10, H43) nie miały charakteru mediacyjnego. Były to nieukierunkowane działania językowe, pozbawione wyraźnego celu komunikacyjnego, w których uczący się nie pełni funkcji pośrednika.

różnych typów mediacji w ramach pojedynczych zadań, co potwierdza ich złożony charakter. Przy realizacji niektórych zadań uczący się musieli się odwoływać do strategii mediacyjnych służących wyjaśnianiu pojęć lub upraszczaniu tekstu.

Tabela 4. Wyniki badań – Hurra!!! Po polsku 3

Rodzaj mediacji	Działania mediacyjne	Numer kodowanego zadania
Mediacja tekstu	Ustne przekazywanie konkretnych informacji	H1, H3, H4, H14, H15, H18, H19, H26, H27, H28, H31, H32, H36, H40, H41, H44
	Pisemne przekazywanie konkretnych informacji	H21, H22, H23, H37, H38, H39
	Ustne objaśnianie danych (np. grafów, diagramów, wykresów itd.)	H8
	Pisemne objaśnianie danych (np. grafów, diagramów, wykresów itd.)	—
	Ustne przetwarzanie tekstu	H1, H5, H12, H13, H25, H26, H32, H34, H35, H36, H37, H41
	Pisemne przetwarzanie tekstu	H7, H11, H20, H24, H29, H30, H33, H38, H39
	Ustne tłumaczenie tekstu pisanego	H4, H12
	Pisemne tłumaczenie tekstu pisanego	—
	Notowanie (wykłady seminaria, zebrania)	H3, H16
	Wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym teksty literackie)	H7, H13, H18, H42
	Analiza i krytyka tekstów kreatywnych (w tym tekstów literackich)	H42
Mediacja pojęć	Ułatwianie współpracy w grupie / Ułatwianie współdziałania i interakcji w pracy grupowej	H1, H9, H17, H25, H28, H31
	Współpraca w celu tworzenia znaczenia	H1, H4, H9, H17, H28, H31, H35, H40, H44
	Zarządzanie interakcją	H22, H23
	Zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej	H22, H23, H25
Mediacja komunikacji	Tworzenie przestrzeni różnokulturowej	H9, H16
	Działanie w roli pośrednika w sytuacjach nieformalnych	—
	Ułatwianie komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień	—

Źródło: opracowanie własne.

Zadania wpisują się w trzy główne typy mediacji: mediację tekstu (53 przypadki), mediację pojęć (20 przypadków) oraz mediację komunikacji (2 przypadki). Najliczniej reprezentowana jest mediacja tekstu, obejmująca m.in. ustne i pisemne przekazywanie informacji, przetwarzanie tekstów, notowanie oraz reakcje na teksty kreatywne. Mediacja pojęć pojawia się głównie w kontekście współpracy grupowej i współtworzenia znaczeń. Mediacja komunikacji, choć obecna w ograniczonym zakresie, została zidentyfikowana w zadaniach odnoszących się do tworzenia przestrzeni różnokulturowej. Warto zaznaczyć, że żadne z zadań nie zostało zakwalifikowane jako „pisemne tłumaczenie tekstu pisanego”, a przekład ustny pojawił się w dwóch przypadkach, ograniczony do tłumaczenia wyrażenia na język ojczysty uczących się. Zjawisko to należy tłumaczyć dużą różnorodnością językową i kulturową społeczności uczących się JPjO w Polsce, co utrudnia zastosowanie mediacji międzyjęzykowej oraz zadań opartych na tłumaczeniu dłuższych wypowiedzi.

Złożoność zadań mediacyjnych w analizowanym podręczniku przejawia się również w ich strukturalnym bogactwie – wiele z nich łączy różne działania mediacyjne, np. przetwarzanie tekstu z przekazywaniem informacji czy pracą grupową. Taka konstrukcja zadań świadczy o świadomym podejściu autorów do rozwijania kompetencji mediacyjnych. Wartość dydaktyczna zadań mogłaby wzrosnąć, gdyby w poleceniach wyraźniej określono kontekst komunikacyjny/społeczny, precyzując, w jaki sposób uczeń wspomaga komunikację, co ma osiągnąć, komu i co przekazać oraz dlaczego mediacja jest w danym przypadku potrzebna.

3.4.3. Razem po polsku B1

Jak wskazano na okładce książki, *Razem po polsku B1* to podręcznik do nauczania JPjO opracowany zgodnie z założeniami podejścia ukierunkowanego na działanie. Jego nadrzędnym celem jest przygotowanie użytkowników języka do realizacji zadań osadzonych w kontekście społecznym oraz rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Taka koncepcja czyni podręcznik szczególnie interesującym z perspektywy analizy działań mediacyjnych.

Publikacja ma wyraźnie zadaniowy charakter: każda jednostka metodyczna zawiera propozycję realizacji złożonego „zadania głównego”, które angażuje szereg kompetencji językowych, komunikacyjnych i ogólnych. Zadania te są wykonywane zespołowo, co sprzyja uczeniu się poprzez odkrywanie, wspólne rozwiązywanie problemów oraz współtworzenie znaczeń. Taki sposób organizacji pracy pomaga w rozwijaniu działań mediacyjnych zgodnie z założeniami *CEFR – Companion volume*: „Deskryptory mediacji

są szczególnie istotne w klasie w przypadku zadań opartych na współpracy w małych grupach. Zadania mogą być zorganizowane w taki sposób, że uczniowie dzielą się różnymi danymi, wyjaśniają treść i współpracują, aby osiągnąć cel” (Council of Europe, 2020: 36, tłum. własne).

Ze względu na strukturę analizowanego materiału, która zawiera liczne zadania o charakterze mediacyjnym, badanie miało charakter dwutorowy. Procedura objęła przede wszystkim analizę dziesięciu „zadań głównych”, stanowiących centralny element każdej jednostki metodycznej. Uzupełnieniem tej analizy są szczegółowe zestawienia dotyczące wybranych rozdziałów, które pozwalają na pogłębioną ocenę typów działań mediacyjnych oraz sposobu ich realizacji w omawianym podręczniku. Wyniki przeprowadzonych klasyfikacji zostały przedstawione w dwóch tabelach. W tabeli 5. zaprezentowano działania mediacyjne aktywowane podczas realizacji „zadań głównych” w każdej z dziesięciu jednostek metodycznych. Natomiast tabela 6. zawiera wyniki analizy 46 zadań zamieszczonych w trzech pierwszych rozdziałach podręcznika, które – zgodnie z przyjętymi kryteriami – zostały zakwalifikowane jako mediacyjne.

Tabela 5. Wyniki badań – Razem po polsku B1: analiza „zadań głównych”

Rodzaj mediacji	Działania mediacyjne	Numer kodowanego zadania
Mediacja tekstu	Ustne przekazywanie konkretnych informacji	R2, R3, R4, R5, R9
	Pisemne przekazywanie konkretnych informacji	R1, R2, R8, R9, R10
	Ustne objaśnianie danych (np. grafów, diagramów, wykresów itd.)	R2, R5, R6
	Pisemne objaśnianie danych (np. grafów, diagramów, wykresów itd.)	—
	Ustne przetwarzanie tekstu	R2, R3, R7, R8, R10
	Pisemne przetwarzanie tekstu	R4
	Ustne tłumaczenie tekstu pisanego	—
	Pisemne tłumaczenie tekstu pisanego	—
	Notowanie (wykłady seminaria, zebrania)	R3, R4, R5, R6, R8
	Wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym teksty literackie)	—
	Analiza i krytyka tekstów kreatywnych (w tym tekstów literackich)	—
Mediacja pojęć	Ułatwianie współpracy w grupie / Ułatwianie współdziałania i interakcji w pracy grupowej	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10

Rodzaj mediacji	Działania mediacyjne	Numer kodowanego zadania
Mediacja pojęć	Współpraca w celu tworzenia znaczenia	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10
	Zarządzanie interakcją	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10
	Zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10
Mediacja komunikacji	Tworzenie przestrzeni różnokulturowej	R1, R10
	Działanie w roli pośrednika w sytuacjach nieformalnych	—
	Ułatwianie komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień	—

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 6. Wyniki badań – Razem po polsku B1: analiza zadań z rozdziałów nr 1, 2 i 3

Rodzaj mediacji	Działania mediacyjne	Numer kodowanego zadania
Mediacja tekstu	Ustne przekazywanie konkretnych informacji	R11, R12, R13, R14, R18, R22, R28, R40, R46
	Pisemne przekazywanie konkretnych informacji	R31, R35, R37, R41
	Ustne objaśnianie danych (np. grafów, diagramów, wykresów itd.)	R36
	Pisemne objaśnianie danych (np. grafów, diagramów, wykresów itd.)	R26
	Ustne przetwarzanie tekstu	R19, R20
	Pisemne przetwarzanie tekstu	R16, R21, R33, R34, R38, R39
	Ustne tłumaczenie tekstu pisanego	—
	Pisemne tłumaczenie tekstu pisanego	—
	Notowanie (wykłady seminaria, zebrania)	R25, R27, R29
	Wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym teksty literackie)	—
	Analiza i krytyka tekstów kreatywnych (w tym tekstów literackich)	—
Mediacja pojęć	Ułatwianie współpracy w grupie / Ułatwianie współdziałania i interakcji w pracy grupowej	R21, R32
	Współpraca w celu tworzenia znaczenia	R15, R17, R24, R42
	Zarządzanie interakcją	R32

Rodzaj mediacji	Działania mediacyjne	Numer kodowanego zadania
Mediacja pojęć	Zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej	R32, R46
Mediacja komunikacji	Tworzenie przestrzeni różnokulturowej	R23, R30, R43, R44, R45
	Działanie w roli pośrednika w sytuacjach nieformalnych	—
	Ułatwianie komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień	—

Źródło: opracowanie własne.

Analiza „zadań głównych” z dziesięciu jednostek metodycznych oraz zadań zakwalifikowanych jako mediacyjne z trzech jednostek metodycznych *Razem po polsku B1* wykazała obecność wszystkich typów mediacji: tekstu, pojęć i komunikacji.

W zakresie mediacji tekstu w „zadaniach głównych” najczęściej aktywowane były takie działania, jak ustne przekazywanie informacji (występujące w 5 z 10 zadań głównych), pisemne przekazywanie informacji (5/10), ustne przetwarzanie tekstu (5/10) oraz notowanie (5/10). Rzadziej pojawiały się działania związane z ustnym objaśnianiem danych (3/10) i pisemnym przetwarzaniem tekstu (1/10), a całkowicie pominięto pisemne objaśnianie danych, tłumaczenie tekstów (ustne i pisemne), reakcje na teksty kreatywne oraz ich analizę.

W badaniu trzech pierwszych rozdziałów podręcznika zaobserwowano jeszcze większą różnorodność działań mediacji tekstu. Ustne przekazywanie informacji wystąpiło aż w dziewięciu zadaniach, pisemne – w czterech, a pisemne przetwarzanie tekstu – w sześciu. Pojawiły się także pojedyncze przypadki objaśniania danych wizualnych (ustnie i pisemnie) oraz notowania (3 zadania). Jednak również w tej próbie materiału nie odnotowano żadnych działań związanych z tłumaczeniem tekstów – ani ustnym, ani pisemnym – co wiąże się, jak już wspomniano, ze specyfiką odbiorców podręcznika.

W zakresie mediacji pojęć podręcznik prezentuje bardzo wysoki poziom aktywizacji. Wszystkie „zadania główne” zawierają takie działania, jak ułatwianie współpracy, współtworzenie znaczenia, zarządzanie interakcją oraz zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej. W analizie jednostek 1–3 również potwierdzono obecność tych działań, choć z mniejszą częstotliwością – np. współpraca w celu tworzenia znaczenia wystąpiła w czterech zadaniach, a zarządzanie interakcją i zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej – w dwóch.

Mediacja komunikacji jest najmniej rozwiniętym obszarem. W analizie „zadań głównych” pojawiła się tylko w dwóch jednostkach (1 i 10), w formie tworzenia przestrzeni różnokulturowej. Przy analizie rozdziałów 1–3

odnotowano jej obecność w pięciu zadaniach, co wskazuje na większy potencjał tego komponentu w wybranych fragmentach podręcznika. Niemniej jednak działania związane z pośrednictwem w sytuacjach nieformalnych oraz rozwiązywaniem problemów nie występują w ogóle.

Warto podkreślić, że większość poleceń zadań mediacyjnych zawiera dodatkowe parametry analizy, określone w sekcji 3.3.3 artykułu, takie jak: rola uczącego się jako mediatora, cel komunikacyjny, bariera komunikacyjna, forma pracy oraz obecność treści międzykulturowych (por. tab. 3.). Parametry te są istotne dla struktury zadania i jego funkcji dydaktycznej, a ich obecność świadczy o przemyślanej konstrukcji materiału.

Podsumowując, *Razem po polsku B1* to podręcznik, który skutecznie integruje działania mediacyjne w strukturze zadań i ćwiczeń dydaktycznych, szczególnie w obszarze mediacji pojęć. Jego potencjał dydaktyczny mógłby zostać dodatkowo wzmocniony poprzez rozszerzenie repertuaru działań mediacyjnych tekstu o tłumaczenie i interpretację tekstów kreatywnych, wzbogacenie komponentu mediacji komunikacji o zadania związane z rozwiązywaniem nieporozumień oraz wprowadzenie odniesień do strategii mediacyjnych.

3.5. Wnioski z badań i perspektywy badawcze

Analiza zadań mediacyjnych zawartych w trzech podręcznikach do nauczania JPjO na poziomie B1 ujawniła istotne różnice w zakresie obecności i jakości działań mediacyjnych. Najmniej rozwinięty komponent mediacyjny występuje w serii *Polski krok po kroku 2*. Zadania mediacyjne pojawiają się tam bardzo rzadko i w większości są pozbawione kontekstu komunikacyjnego. Taki stan rzeczy można częściowo tłumaczyć datą wydania podręcznika (2012 r.), choć warto zauważyć, że koncepcja mediacji była już wówczas stosunkowo dobrze rozwinięta w dydaktyce języków obcych. Pomimo rozwoju tej dziedziny oraz możliwości przygotowania nowych wydań podręcznik koncentruje się przede wszystkim na nauczaniu podsystemów języka polskiego, marginalizując rozwój i integrację sprawności językowych. Podręczniki *Hurra!!! Po polsku 3* oraz *Razem po polsku B1* wykazują większą zgodność z typologią działań mediacyjnych przedstawioną w *CEFR – Companion volume*, przy czym ten ostatni wyróżnia się szczególnie wysokim poziomem aktywizacji mediacji pojęć, oferując zadania osadzone w autentycznych kontekstach komunikacyjnych i społecznych.

We wszystkich analizowanych materiałach dydaktycznych najczęściej występującym typem mediacji jest mediacja tekstu, obejmująca przekazywanie informacji, przetwarzanie tekstów oraz notowanie. Mediacja pojęć

pojawia się głównie w kontekście pracy grupowej i współtworzenia znaczeń, podczas gdy mediacja komunikacji jest obecna w ograniczonym zakresie, najczęściej w formie tworzenia przestrzeni różnokulturowej. W żadnym z podręczników nie odnotowano zadań związanych z pisemnym tłumaczeniem tekstów, co należy tłumaczyć specyfiką kontekstu edukacyjnego. Grupy uczących się JPjO w Polsce to najczęściej zespoły wielojęzyczne i wielokulturowe, w których tłumaczenie – zarówno jako strategia komunikacyjna, jak i w znaczeniu narzędzia dydaktycznego – często okazuje się niemożliwe do zastosowania. Jest to jedna z charakterystycznych cech komunikacji egzolingwalnej, w której interlokutorzy nie posługują się wspólnym językiem ojczystym, a mediacja przybiera najczęściej formę działań wewnątrzjęzycznych.

Pomimo obecności działań mediacyjnych w analizowanych zadaniach brakuje wyraźnych odniesień do strategii mediacyjnych, które mogłyby wspierać uczących się w refleksyjnym i świadomym podejściu do mediacji. Ich wprowadzenie mogłoby znacząco podnieść wartość dydaktyczną materiałów. W wielu poleceniach brakuje również jednoznacznego określenia celu komunikacyjnego, roli uczącego się jako mediatora oraz barier komunikacyjnych, co utrudnia pełne wykorzystanie potencjału dydaktycznego zadań.

W świetle uzyskanych wyników zasadne wydaje się kontynuowanie badań nad obecnością i jakością działań mediacyjnych w materiałach dydaktycznych do nauczania języków obcych. W szczególności warto rozwijać narzędzia analityczne umożliwiające bardziej precyzyjną ocenę zadań mediacyjnych, w tym uwzględnienie strategii mediacyjnych i kompetencji międzykulturowych. Istotne byłoby również rozszerzenie badań o podręczniki przeznaczone dla innych poziomów biegłości językowej, co pozwoliłoby uchwycić dynamikę rozwoju kompetencji mediacyjnych w procesie nauczania. Dodatkowo, wskazane jest prowadzenie badań empirycznych nad skutecznością zadań mediacyjnych w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych uczących się, z uwzględnieniem ich doświadczeń i strategii uczenia się. Warto również podjąć działania projektowe zmierzające do tworzenia materiałów dydaktycznych zgodnych z założeniami *CEFR-CV*, uwzględniających różnorodność językową i kulturową grup uczących się oraz wspierających rozwój kompetencji mediacyjnych w sposób zintegrowany i funkcjonalny.

4. Podsumowanie

Przeprowadzona analiza zadań mediacyjnych w podręcznikach do nauczania JPjO ukazuje zróżnicowany stopień ich obecności i zgodności z założeniami *CEFR – Companion volume*. Mediacja, jako działanie komunikacyjne o charakterze transwersalnym, wykracza poza tradycyjne sprawności językowe,

integrując ze sobą kompetencje językowe, społeczne, poznawcze i międzykulturowe. Włączenie działań mediacyjnych do edukacji językowej jest nie tylko uzasadnione, ale wręcz konieczne – odpowiada bowiem na potrzeby współczesnych, zróżnicowanych społecznie i kulturowo grup uczących się.

Zadania mediacyjne powinny uwzględniać zarówno aspekt językowy, jak i wymiar społeczny oraz kulturowy. Mediacja zakłada bowiem decen-trację, empatię, otwartość wobec drugiego człowieka: użytkownik języka nie wyraża własnych opinii, lecz przekazuje myśli innych, wspierając ich w procesie komunikacji i rozumienia. Tym samym działania mediacyjne stają się narzędziem rozwijania kompetencji społecznych oraz poznawczych, a także środkiem wspierającym współpracę, rozwiązywanie problemów i wymianę międzykulturową.

W świetle wyników badań należy postulować dalsze prace nad projek-towaniem materiałów dydaktycznych, które w sposób świadomy i funkcjo-nalny rozwijają kompetencje mediacyjne. Szczególną uwagę warto poświęcić strategiom mediacyjnym, które – choć obecne w dokumentach Rady Euro-py – są słabo reprezentowane w praktyce dydaktycznej. Ich wdrożenie może znacząco podnieść jakość nauczania, wspierając uczących się w refleksyjnym i skutecznym działaniu komunikacyjnym.

Bibliografia

- Berelson B. (1952), *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe Illinois: Free Press.
- Biernacka M. (2023), *Rozwijanie działań mediacyjnych od poziomu podstawowego – na przykładzie kursu języka polskiego jako obcego dla studentów stomatologii*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 30, s. 265–282.
- Bucko D., Prizel-Kania A., Rogala D. (2022), *Razem po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom B1*. Kraków: Avalon.
- Busiło S. (2022), *Mediacja tekstowa w rozwijaniu językowych kompetencji akademickich studentów z Ukrainy (na przykładzie abstraktu)*. „Poradnik Językowy”, nr 10, s. 215–233.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dixon A., Jasińska A., Małolepsza M., Szymkiewicz A. (2021), *Hurra!!! Po polsku 3*. Kraków: Prolog.
- Janowska I. (2023a), *Tâches de médiation comme outils d'enseignement/apprentissage actionnel des langues étrangères*. „Neofilolog”, nr 60/2, s. 362–378.

- Janowska I. (2023b), *Działania mediacyjne w certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Czas na (r)ewolucję*. „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 30, s. 217–231.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Jasińska A. (2025), *Działania i strategie mediacyjne w nauczaniu języka polskiego w środowisku akademickim*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Kolb E. (2016), *Sprachmittlung: Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*. Münster/New York: Waxman.
- Krippendorff K. (2019), *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publication.
- Piccardo E., North B. (2019), *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pilch T., Bauman T. (2010), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Reimann D. (2014), *Sprachmittlung*, „ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern” [online], https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_sprachmittlung.pdf [DW 12.08.2025].
- Stathopoulou M. (2015), *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Stempek I., Stelmach A. (2012), *Polski krok po kroku 2*. Kraków: Glossa.

Received: 20.09.2025

Revised: 16.11.2025

Accepted: 20.01.2026